



ABRALIN 2005

Anais do IV Congresso
Internacional da ABRALIN

17 a 19 de fevereiro
Universidade de Brasília

Anais do IV Congresso
Internacional da ABRALIN

Diretoria da ABRALIN – Biênio 2003/2005

Lúcia Maria Pinheiro Lobato : Presidente
Stella Maris Bortoni-Ricardo : Vice-Presidente
Ana Suelly Arruda Câmara Cabral : Secretária
Maria Marta Pereira Scherre : Tesoureira
Heloisa Maria Moreira Lima Salles : 2a Secretária
Daniele Marcelle Grannier : 2a Tesoureira

Conselheiros da ABRALIN

Célia Marques Telles (UFBA)
Eduardo Roberto Junqueira Guimarães (UNICAMP)
Luiz Antônio Marcuschi (UFPE)
Maria Cecília de Magalhães Mollica (UFRJ)
Maria Elias Soares (UFC)
Esmeralda Vailati Negrão (USP)

Universidade de Brasília

Timothy Martin Mulholland : Reitor
Edgar Nabuo Mamiya : Vice-Reitor
Márcio Martins Pimentel : Decano de Pesquisa e Pós-Graduação
Henryk Siewierski : Diretor do Instituto de Letras
Daniele Grannier : Chefe do Depto. de Linguística,
Línguas Clássicas e Vernácula



Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN

Associação Brasileira de Lingüística
Universidade de Brasília

Lúcia Maria Pinheiro Lobato
Stella Maris Bortoni-Ricardo
Ana Suelly Arruda Câmara Cabral
Heloisa Maria Moreira Lima Salles
Maria Marta Pereira Scherre
Daniele Marcelle Grannier

(Organizadores)

2005

Equipe editorial

Coordenação e supervisão editorial ■ Ana Suely Arruda Câmara Cabral e Sanderson Castro Soares de Oliveira

Assistente de supervisão

Eliete Bararuá Solano

Editoração eletrônica ■ Eugênio Felix Braga

Webmaster

Ricardo Ferreira

Apoio

CNPq; CAPES; União Latina; Editora Contexto; CESPE/UnB; Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social/ MCT;

Programa de Pós-Graduação em Lingüística – UnB; Departamento de Lingüística;

Línguas Clássicas e Vernácula – LIV/UnB; Laboratório de Línguas Indígenas – LALI/UnB.

Capa

Rudá Cabral de M. Barros

Congresso internacional da ABRALIN (4. : 2005) / Anais do IV congresso internacional da ABRALIN. -- Brasília : [s.n.], 2005. 1600 p.

Publicação somente on-line

1. Lingüística teórica e descritiva.
2. Fonética e fonologia.
3. Teoria da gramática.
4. Línguas de sinais.
5. Línguas indígenas.
6. Análise do discurso.
7. Morfossintaxe.
8. Psicolingüística.
9. Lexicologia e lexicografia.

À Lúcia Maria Pinheiro Lobato

In memoriam

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO PARA OS ANAIS Stella Maris Bortoni-Ricardo	23
--	----

HOMENAGEM A JOAQUIM MATTOSO CAMARA JR

HOMENAGEM A JOAQUIM MATTOSO CAMARA JR: A MORFOLOGIA VERBAL DO PB Leonor Scliar CABRAL.....	27
A PERCEPÇÃO DA VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGÜÍSTICA EM MATTOSO CAMARA JÚNIOR Paulino VANDRESEN	37

CONFERÊNCIAS

SOBRE AS ORIGENS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO – RETROSPECTIVA DE UM GARIMPO Anthony Julius NARO Maria Marta Pereira SCHERRE	43
--	----

COMUNICAÇÕES APRESENTADAS EM MESAS REDONDAS

SOBRE O SISTEMA PESSOAL DA LÍNGUA XETÁ Ana Suelly Arruda Câmara CABRAL Aryon Dall’Igna RODRIGUES Eduardo Alves VASCONCELOS	57
REPRESENTAÇÃO DA RELAÇÃO METAFÓRICA NAS REDES WORDNETS Bento Carlos DIAS-DA-SILVA.....	65
CONSOANTES LENES <i>VERSUS</i> FORTES EM MAKUXI (KARIB) Carla Maria CUNHA	73
DISCURSO PEDAGÓGICO, DIDÁTICO E IDEOLOGIA Elisa GUIMARÃES.....	81
GRAMMÁTICA EXPOSITIVA – CURSO SUPERIOR: IMAGENS DA LÍNGUA E ENSINO Gláucia Muniz Proença LARA.....	87

PARA UMA NOVA DIVISÃO DOS ESTUDOS DIALETAIS BRASILEIROS Jacyrá Andrade MOTA Suzana Elisa Marcelino CARDOSO	95
O PERÍODO PRÉ-GEOLINGÜÍSTICO: DO VISCONDE DA PEDRA BRANCA AO PRIMEIRO ATLAS REGIONAL Maria do Socorro Silva de ARAGÃO	103
UMA POSSÍVEL CONSTITUIÇÃO DE <i>CORPORA</i> PARA ANÁLISE DE TEMPO E ASPECTO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS Rossana FINAU	113
LEITURA E ESCRITA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO, CONHECIMENTO DO MUNDO Silviane BARBATO	121
HUMOR DE CIRCUNSTÂNCIA Sírio POSSENTI.....	127
DIALECTOLOGIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA Suzana Alice Marcelino CARDOSO.....	135
O GÊNERO DEBATE NO DISCURSO JORNALÍSTICO Zilda Gaspar Oliveira de AQUINO	143

SESSÕES COORDENADAS

POESIA: EM BUSCAS DO PADRÃO DE REFERÊNCIA PARA ESTUDO FONOEESTILÍSTICOS Ana Cristina Fricke MATTE.....	155
USO DE PREPOSIÇÕES NO PORTUGUÊS COMO L2: VERBOS DE MOVIMENTO Ana Paula ROCHA.....	159
LOCUÇÕES PREPOSITIVAS NA ESCRITA DE AFRICANOS NO SÉCULO XIX EM SALVADOR – BAHIA – BRASIL Anna Maria NOLASCO DE MACÊDO	165
COMO SÃO COMPREENDIDAS AS MARCAS DE ARGUMENTAÇÃO POR LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL? Antonia Valdelice de SOUSA	177
DO CORPO PARA A LINGUAGEM: A GRAMÁTICA COGNITIVAMENTE MOTIVADA Aparecida de Araújo OLIVEIRA	187

SOBRE OS EFEITOS DA RESTRIÇÃO MORFOLÓGICA “MORPHDIS” NOS CRUZAMENTOS VOCABULARES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO Carlos Alexandre GONÇALVES Vanessa Cristina SALGADO	195
ABSTRATIZAÇÃO NA TRAJETÓRIA DA GRAMATICALIZAÇÃO DO <i>ONDE</i> Carmelita Minelio da Silva AMORIM	203
ESTILO EM FOCO: UMA DIMENSÃO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA Caroline Rodrigues CARDOSO	211
O SILENCIAMENTO DA HETEROGENEIDADE Cleusa Maria Alves de MATOS	223
SERÁ QUE SE DIZ O QUE SE PENSA TER DITO? UM ESTUDO SOBRE ICONICIDADE TEXTUAL E RETEXTUALIZAÇÃO Darcília SIMÕES	231
SUJEITOS DO FOME ZERO: OS MOVIMENTOS DO MULTICULTURALISMO Dina Maria Martins FERREIRA	239
DA NOBREZA À PEONAGEM: ESTUDO DAS LEXIAS QUE DESIGNAM A ORGANIZAÇÃO MILITAR EM NARRATIVAS DE FERNÃO LOPES Eliana Correia Brandão GONÇALVES	247
A CONTROVÉRSIA DA QUESTÃO DA TERMINOLOGIA NO SURGIMENTO DA AFASIA Eliana da Silva TAVARES	257
PROCESSAMENTO DA CONCORDÂNCIA DE NÚMERO ENTRE SUJEITO E VERBO: FORMULAÇÃO SINTÁTICA X DERIVAÇÃO SINTÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE MODELOS PSICOLINGÜÍSTICOS Erica RODRIGUES	263
EMPRÉSTIMO LINGÜÍSTICO: PALAVRA CONSTRUÍDA, COMPLEXA NÃO-CONSTRUÍDA OU NÃO-COMPLEXA Flávia Cristina Lamberti ARRAES	275
SÍMBOLOS DA MODERNIDADE E O NASCIMENTO DE UM NOVO SER Georgina dos Santos Amazonas MANDARINO	283
DIALOGISMO, IDEOLOGIA E GÊNEROS DO DISCURSO: A CONTRIBUIÇÃO DE BAKHTIN Gilton Sampaio de SOUZA	289
A REFAÇÃO TEXTUAL NA LINGUAGEM ESCRITA DE SUJEITOS AFÁSICOS: REFLEXÕES SOBRE METALINGUAGEM E AFASIA Heloísa de Oliveira MACEDO	297

O DATIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO, NO PORTUGUÊS EUROPEU E NO ESPANHOL: ASPECTOS DA PRONOMINALIZAÇÃO Heloisa Maria Moreira Lima SALLES Karla Cristina Iseke F. BISPO.....	307
O CONECTOR ONDE E A SUA CONTRIBUIÇÃO À INTERPRETAÇÃO DO DISCURSO Janice Helena Chaves MARINHO	315
INTERDISCURSIVIDADE/INTERTEXTUALIDADE: OS SEM-TERRA NAS TEIAS DOS DISCURSOS JORNALÍSTICO E JURÍDICO Karina FALCONE	323
NARRATIVAS SOB A PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA Kênia OSÓRIO	333
ALGUNS ASPECTOS DA ETIMOLOGIA DO ITEM LEXICAL <i>TÚNICA</i> Lêda Maria Mercês GONÇALVES	339
A ARGUMENTATIVIDADE VISUAL DAS CARTILHAS JURÍDICAS Leonardo Pinheiro MOZDZENSKI.....	347
UMA HIPÓTESE PARA A RELAÇÃO ENTRE PROCESSADOR LINGÜÍSTICO E GRAMÁTICA NUMA PERSPECTIVA MINIMALISTA Letícia Maria Sicuro CORRÊA	353
TRAJETÓRIA DE ABSTRATIZAÇÃO DE SUBSTANTIVOS CONCRETOS Lúcia Helena P. da ROCHA.....	365
O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA PROMOÇÃO DO AUMENTO DA ACURÁCIA NA PRO- DUÇÃO E PERCEPÇÃO NA FALA EM L2 Márcia Cristina ZIMMER.....	377
CRUZAMENTOS VOCABULARES COMO CONSTRUÇÕES MORFOLÓGICAS Margarida BASÍLIO	387
TRANSITIVIDADE EM CONSTRUÇÕES COM O VERBO “PEGAR” Maria Alice TAVARES	391
O ESTATUTO TRANSITIVO DOS VERBOS DE ENUNCIÇÃO Maria Angélica Furtado da CUNHA	405
O HUMOR NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA CRÍTICA DE GÊNEROS DISCURSIVOS Maria Aparecida Resende OTTONI	413
A CONTRIBUIÇÃO DO INCONSCIENTE NA PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS CRUZAMENTOS VOCABULARES Maria Clara Queiroz CORRÊA	425

APRENDENDO NOMES PRÓPRIOS Maria Cláudia de FREITAS Violeta QUENTAL Christian Nunes ARANHA	431
AS FORMAS VARIÁVEIS DE REALIZAÇÃO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NAS DUAS GRANDES VARIANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO Maria Cristina VIEIRA Dante LUCHESI	439
INTERAÇÃO E DIÁLOGO: MOVIMENTOS DISCURSIVOS DO SUJEITO EM AULAS DE LEITURA Maria de Fátima ALMEIDA	449
LEITURA ESCOLAR: O LEITOR ENTRE LIMITAÇÕES E LIBERDADE Maria de Fátima CRUVINEL	457
A SUBJETIVIDADE NO ARTIGO CIENTÍFICO Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA	463
ARGUMENTAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE NÍVEIS DE INFORMAÇÃO DO TEXTO ARTIGO DE OPINI- ÃO Maria Eduarda GIERING.....	469
A CONCEPÇÃO SÓCIO-RETÓRICA DE GÊNEROS TEXTUAIS Maria Inez Matoso SILVEIRA.....	479
“TAMPINHA” NA AULA DE LEITURA: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DO GÊNERO LITERÁRIO CONTO Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO	491
O IMPERATIVO GRAMATICAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA DISCUSSÃO TRANSLINGÜÍS- TICA Maria Marta Pereira SCHERRE Daisy Bárbara Borges CARDOSO Marcus Vinicius da Silva LUNGUINHO	503
LÍNGUA DE IMIGRANTES (ITALIANOS) NO BRASIL / MEMÓRIA, ESQUECIMENTO E ENSINO Maria Onice PAYER	511
A LÍNGUA MATERNA COMO CÓDIGO DE SEDUÇÃO: A LEITURA SOB NOVO ENFOQUE Maria Teresa Gonçalves PEREIRA.....	519
A AQUISIÇÃO DA PREPOSIÇÃO NO PORTUGUÊS COMO L2: COMPLEMENTOS VERBAIS DATIVOS Marilza de OLIVEIRA.....	525

QU DESLOCADO E QU <i>IN SITU</i> EM PB: ASPECTOS DA DERIVAÇÃO LINGÜÍSTICA E QUESTÕES PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM Marina R. A. AUGUSTO.....	535
A CONCORDÂNCIA NA ESCRITA DE AFRICANOS EM SALVADOR Norma da Silva LOPES	547
DIÁRIO E CARTA: QUESTÕES DE GÊNEROS E DE ESTILO Norma DISCINI.....	559
O DISCURSO DA VERGONHA E DA INOCÊNCIA Odilon Pinto de MESQUITA FILHO	567
A ESCRITA NA SALA DE AULA: UMA ATIVIDADE CONSTITUTIVAMENTE DIALÓGICA DA LINGUAGEM Pedro Farias FRANCELINO.....	575
O EFEITO-AUTORIA EM SLOGANS TURÍSTICOS INSTITUCIONAIS: A GRIFE OFICIAL Regina BARACUHY	583
TEXTOS DE OPINIÃO: ARGUMENTAÇÃO E MODOS DE PRESENÇA Renata Coelho MARCHEZAN	593
O VOCABULÁRIO CRISTÃO DE TRÊS TRATADOS DO TEXTO ASCÉTICO-MÍSTICO CASTELO PERIGOSO Rita de Cássia Ribeiro de QUEIROZ	601
O AMARGO DA LÍNGUA POLÍTICA Roberto Leiser BARONAS	613
O CONCEITO DE “GRAU DE SEVERIDADE”, A PARTIR DOS RELATOS DOS SUJEITOS AFÁSICOS SOBRE SUAS DIFICULDADES Rosana do Carmo NOVAES-PINTO.....	623
A MODALIDADE ELOCUTIVA NO TEXTO DA PUBLICIDADE E A CONSTRUÇÃO DO <i>ETHOS</i> Rosane Santos Mauro MONNERAT	633
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE PARA AS ALTERNÂNCIAS SINTÁTICAS Rozana Reigota NAVES	645
DERIVAÇÃO E ORALIDADE NA EXPERIÊNCIA DE FALANTES DE SALVADOR Sandra Cerqueira Pereira PRUDÊNCIO.....	655
A IDEALIZAÇÃO DA NORMA PADRÃO E SEUS EFEITOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA Sílvia Santos da Silva GONÇALVES	663

CATEGORIAS MORFOSSINTÁTICAS E SEMÂNTICAS DO NOME XERENTE: NÚMERO, GÊNERO E GRAU Sinval Martins de Sousa FILHO.....	671
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO ARGUMENTATIVO DO LÉXICO NO DISCURSO Telisa Furlanetto GRAEFF	681
ITERATIVIDADE, QUANTIFICAÇÃO E TELICIDADE Teresa Cristina WACHOWICZ.....	687
A FLUIDEZ DOS SISTEMAS LINGÜÍSTICOS: CONSIDERAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA Vânia Cristina CASSEB-GALVÃO	701
LINGÜÍSTICA APLICADA AO DIREITO: ASSENTANDO A PEDRA FUNDAMENTAL Virgínia COLARES	709
APROXIMAÇÕES ENTRE ANÁLISE LINGÜÍSTICA E GÊNERO TEXTUAL EM ATIVIDADES DIDÁTICAS Wagner Rodrigues SILVA	717
ENCADEAMENTO DISCURSIVO E CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NA PRÉ-ESCOLA Waléria FERREIRA.....	727
LOGOS E PERSUASÃO NA <i>QUASE</i> CONVERSA POLÍTICA William Augusto MENEZES	735

COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS

VARIABILIDADE NA EXPRESSÃO DE POSSE EM PORTUGUÊS POR APRENDIZES SURDOS Adriana Cristina CHAN VIANNA	747
ANÁLISE ACÚSTICA DO <i>SCHWA</i> FINAL EM PORTUGUÊS E EM INGLÊS Adriana S. MARUSSO	759
A MONOTONGAÇÃO DE [ay] e [ey] NA NORMA CULTA DE FORTALEZA Aluiza Alves de ARAÚJO	767
EXPLICAÇÕES PRODUZIDAS PELA CRIANÇA NO JOGO DE FICÇÃO Ana Lúcia da Silveira BARROS	777
REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS DE DIDATIZAÇÃO DE GÊNERO Ana Maria de Mattos GUIMARÃES	783
AS LÍNGUAS WAURÁ E MEHINÁKU DO BRASIL CENTRAL Angel CORBERA MORI	795

DISCURSO, MÍDIA E REFERENCIAÇÃO Astrid Nilsson SGARBIERI	805
ESTUDO DAS MARCAS ENUNCIATIVAS NO GÊNERO REPORTAGEM Beatriz GAYDECZKA	811
MARCAS DE SOTAQUE DE ESTRANGEIRO EM APRENDIZES DE L2 Carlos da Silva SOBRAL Mônica Maria Rio NOBRE Myrian Azevedo de FREITAS	819
HARMONIA VOCÁLICA COM DIMINUTIVOS: UM ESTUDO DE CASO Carmen Maria FAGGION.....	829
ANOTAÇÕES DE QUEVEDO À RETÓRICA DE ARISTÓTELES Cássio BORGES	837
A TRANSITIVIDADE DO VERBO FAZER: UMA ANÁLISE FUNCIONAL DE SUAS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS Célia Maria Medeiros Barbosa da SILVA	841
DO RECIFE AOS PAMPAS: UM EXPERIMENTO PROSÓDICO Cláudia de Souza CUNHA Manuela Colamarco Cruz PEREIRA.....	851
POSIÇÃO DOS SUJEITOS PRÉ-VERBAIS E MOVIMENTO DO VERBO NA SINTAXE DO PORTU- GUÊS BRASILEIRO E DO PORTUGUÊS EUROPEU: CONTRA-EVIDÊNCIAS À EXISTÊNCIA DO PA- RÂMETRO EPP Cláudia Roberta Tavares SILVA	863
A <i>INTRODUÇÃO</i> NOS <i>ARTIGOS ACADÊMICOS</i> – ESTUDO DO PROCESSO E DO PRODUTO COMO GÊNERO DISCURSIVO Cristina Maria de OLIVEIRA	875
PARA UM PROGRAMA ESCOLAR DE ENSINO DE PORTUGUÊS-POR-ESCRITO A SURDOS Daniele Marcelle GRANNIER.....	883
NEUTRALIDADE JORNALÍSTICA EM ENTREVISTAS COM POLÍTICOS Danielle Zuma CAPELLANI	893
A SIMETRIA ENTRE NOMINALIZAÇÕES E SEUS VERBOS CORRESPONDENTES: UM ESTUDO SOBRE A ESTRUTURA ARGUMENTAL Déborah Christina de Mendonça OLIVEIRA	903
TÓPICOS E CLÍTICOS NO PORTUGUÊS EUROPEU DOS SÉCULOS XVIII E XIX Edivalda Alves ARAÚJO.....	915

DO TEMPO: NARRAR EM ITALIANO E PORTUGUÊS Elisabetta SANTORO	927
ESCRITA VIRTUAL E SUBJETIVIDADE: UMA TELEOLOGIA ASCÉTICA Elzira Yoko UYENO	935
OS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA Evangelina M ^a Brito de FARIA.....	947
O METADISCURSO COMO UM PROCEDIMENTO ARGUMENTATIVO NA ENTREVISTA TELEVISIVA Fábio Fernando LIMA	955
QUERO APRENDER A LER E A ESCREVER PARA MUDAR DE VIDA. DISCURSO DA TRANSGRESSÃO? Fátima Maria Elias RAMOS	967
LINGUAGEM E DISCURSO: ADOLESCENTES EM UMA SALA DE BATE-PAPO Fernanda Borges FERREIRA.....	975
TROCAS DE GRAFEMAS NA ESCRITA – UMA DIFICULDADE FONOLÓGICA Fernanda CONSONI	983
O MODELO LANGACKERIANO COMO INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DA LINGUAGEM DE CRI- ANÇAS PORTADORAS DE PARALISIA CEREBRAL E SEU USO TERAPÊUTICO Flávia Felipe SILVINO	989
RAÍZES HOMÓFONAS EM KUIKURO (KARIB ALTO-XINGUANO) Gelsama Mara Ferreira dos SANTOS	993
LINGÜÍSTICA HISTÓRICA / ANTROPOLOGIA LINGÜÍSTICA: DISCURSOS INTERDISCIPLINARES Genésio Seixas SOUZA.....	999
COMPLEMENTOS ORACIONAIS FINITOS NO PORTUGUÊS ARCAICO Gisele Cássia de SOUSA	1011
PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO NA LÍNGUA SHANENAWA Gláucia Vieira CÂNDIDO	1021
EFEITOS DO <i>PEER FEEDBACK</i> NA QUALIDADE DAS REVISÕES DE REDAÇÕES DE ALUNOS FORTES E FRACOS EM CURSO DE LÍNGUA INGLESA Isabela Lima Santos de VASCONCELOS.....	1031
AS CONSOANTES NASAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ANÁLISE ACÚSTICO-PERCEPTUAL Izabel Christine SEARA	1039
A PREPOSIÇÃO <i>DE</i> : UMA ANÁLISE DO PROCESSO AQUISITIVO DE L1 Jacqueline Varela Brasil RAMOS	1049

MENINAS E MENINOS CO-CONSTRUINDO IDENTIDADES DE GÊNERO NUMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO Jonê Carla BAIÃO	1061
LINGÜÍSTICA E GRAMÁTICA NO DEBATE DA LÍNGUA NACIONAL: O CASO BRASILEIRO Jorge Viana SANTOS Maria da Conceição Fonseca SILVA	1069
O PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO DE INTERFACE NA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE NÚMERO GRAMATICAL NO DP EM PORTUGUÊS BRASILEIRO José Ferrari NETO Letícia M. Sicuro CORRÊA Marina R. A. AUGUSTO.....	1075
A RELAÇÃO ENTRE ASPECTO E TIPOLOGIA VERBAL Juliana Bertucci BARBOSA	1083
O CONTROLE DISCURSIVO NOS MANUAIS DE REDAÇÃO OFICIAL E JORNALÍSTICA Karina FALCONE Leonardo Pinheiro MOZDZENSKI.....	1093
UMA VISÃO PRAGMÁTICA DOS CONECTORES DE CONTRAJUNÇÃO Kátia Maria Capucci FABRI	1105
GLOTALIZAÇÃO COMO TRAÇO SUPRASEGMENTAL EM WANANO Kristine STENZEL	1113
EFEITOS DA MEDIAÇÃO DO “OUTRO” EM EVENTOS DE ESCRITA INFANTIL Lélia Erbolato MELO	1127
RETRATO DE UM PRESIDENTE: ESTUDO MULTIMODAL DE UMA CAPA DA REVISTA SUPERINTERESSANTE Leonardo Pinheiro MOZDZENSKI Ana VAZ	1137
A CONCORDÂNCIA VERBAL DA TERCEIRA PESSOA DO PLURAL NA FALA DE PORTO ALEGRE Liege Vogt BARDEN	1145
A ESTRUTURA ARGUMENTAL DOS NOMES DERIVADOS Liliane SANTANA	1159
LEITURA E SAÚDE EMOCIONAL Lindomar Coutinho da SILVA Nair Floresta Andrade NETA.....	1169

O INDICATIVO DE VITALIDADE DOS PREFIXO <i>DES-</i> E DE PRODUTIVIDADE DO PREFIXO <i>NÃO-</i> NA LÍNGUA PORTUGUESA Lucas Santos CAMPOS	1179
DISCURSO DO PROFESSOR: EXERCÍCIO DO PODER? Lucia F. de Mendonça CYRANKA.....	1187
EVIDÊNCIAS ENTOACIONAIS DE DOMÍNIOS PROSÓDICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E EUROPEU Luciani TENANI	1197
GÊNEROS DISCURSIVOS: REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM Luzinete Carpin NIEDZIELUK	1209
COMPLEMENTOS PREPOSICIONADOS: FLUTUAÇÃO E ELIPSE DE PREPOSIÇÃO NO PORTUGUÊS DO BRASIL Márcia Vanderlei de Souza ESBRANA	1221
REFAZER NÃO É REPRODUZIR: A POLISSEMIA DO PREFIXO <i>RE-</i> Margarida BASÍLIO Fernando Gil ANDRADE	1231
LÍNGUA, CORPO E IDENTIDADE: RESGATAR OU IN(CORPORAR)? Maria Aparecida HONÓRIO.....	1239
ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE METÁFORAS DE LÍNGUA ESPANHOLA Maria Avany Peixoto dos SANTOS.....	1247
ALTERIDADE E IDENTIDADE: UMA LEITURA DE M.BAKHTIN Maria Bernadete F. de OLIVEIRA.....	1259
O GESTO INTERPRETATIVO DO SUJEITO EM SUA FUNÇÃO-AUTOR: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE DESIGNAÇÃO DO MST PELA MÍDIA Maria Célia Cortêz PASSETTI	1269
ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO EM TEXTOS ESCRITOS DOS SÉCULOS XIX E XX: VARIAÇÃO, MUDANÇA OU CONSERVAÇÃO? Maria da Conceição HÉLIO SILVA.....	1279
DISCURSO E IDEOLOGIA: O PAPEL DA PROPAGANDA NA CONSTRUÇÃO DA REALIDADE Maria Raquel Aparecida Coelho GALAN.....	1287
VARIAÇÃO DOS FONEMAS /r/ E /r/ NO FALAR DE FORTALEZA Maria Silvana Militão de ALENCAR.....	1293
PRODUÇÃO DE TEXTOS: IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA Marilurdes ZANINI	1303

O ESTILO NA COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL Marta Cardoso de ANDRADE	1309
TERMOS, DEFINIÇÃO E CATEGORIAS EM TEXTOS DE BULAS: ANÁLISE DA COESÃO LEXICAL Mary Lourdes de Oliveira ANGOTTI	1319
USO ANAFÓRICO DE PALAVRAS DE SENTIDO DÊITICO EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: QUEBRA DE PARADIGMAS Mayalu FELIX.....	1329
ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS EM UMA MANIFESTAÇÃO DISCURSIVA DO DIREITO PENAL SIMBÓLICO NA MÍDIA ESCRITA Maysa de Pádua TEIXEIRA	1335
A DIMENSÃO EXPERIENCIAL DA LINGUAGEM Milton Chamarelli FILHO.....	1347
A MANIFESTAÇÃO DO FENÔMENO DA INACUSATIVIDADE EM CONSTRUÇÕES MONOARGUMENTAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO Núbia Saraiva Ferreira RECH	1353
A OMISSÃO DE SUJEITO LEXICAL COMO INDICADOR DO DÉFICIT ESPECÍFICO DA LINGUAGEM NO PORTUGUÊS DO BRASIL Olívia Cristina F. HAEUSLER Letícia M. Sicuro CORRÊA Marina R. A. AUGUSTO.....	1365
COMPOSIÇÕES NOMINAIS EM DICIONÁRIOS BILÍNGÜES ALEMÃO-PORTUGUÊS: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO Orlene Lúcia de Sabóia CARVALHO	1375
AQUISIÇÃO DA VARIABILIDADE DO ARTIGO DEFINIDO EM LÍNGUA MATERNA Patrícia Vargas ALENCAR.....	1387
UMA ANÁLISE DE RELATIVAS LIVRES NO PORTUGUÊS: CONSIDERAÇÕES SOBRE CASO E CONCORDÂNCIA Paulo MEDEIROS JUNIOR	1395
ENUNCIADO, GÊNERO DISCURSIVO JORNALÍSTICO E PRODUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE Pedro Luis NAVARRO-BARBOSA	1409
OS ASPECTOS EXPLICATIVO/NARRATIVO NAS HISTÓRIAS INFANTIS Priscila Peixinho FIORINDO	1421
INTERAÇÃO, ESCRITA E METACONSCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Renilson José MENEGASSI	1429

A OPOSIÇÃO INDICATIVO/SUBJUNTIVO E O USO DAS CONJUNÇÕES ‘MAS’ E ‘EMBORA’ EM TEXTOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA Rosimeire Lopes da Silva FARIAS	1437
VARIAÇÃO NA FLEXÃO DO INFINITIVO NO PORTUGUÊS DE MATO GROSSO DO SUL Simone Scheid ROSSATO.....	1449
POSICIONAMENTOS E IDENTIDADES: O PACIENTE FALA DE SUA DOENÇA Sonia Maria de Souza ROSAS	1461
A NATUREZA SEMÂNTICA INTERNA DAS CONSTRUÇÕES HIPOTÉTICAS NO PORTUGUÊS DO BRASIL Taísa Peres de OLIVEIRA.....	1473
A ORALIDADE NA ACADEMIA Tania Regina TASCHETTO	1479
EXPRESSÕES LEXICAIS PREVISÍVEIS: CASOS DE “RELATIVA” ESTABILIZAÇÃO DA REFERÊNCIA Vanda Cardozo de MENEZES	1485
ASPECTOS RETÓRICO-DISCURSIVOS EM RESUMOS ACADÊMICOS Vicentina RAMIRES	1491
A VARIAÇÃO NO USO DO MODO SUBJUNTIVO: UM ESTUDO SOCIOLINGÜÍSTICO DO PORTUGUÊS RURAL DO MUNICÍPIO DE POÇÕES-BA Vívian MEIRA	1499
LISTABILIDADE VERSUS INTEGRAÇÃO SENTENCIAL UM DILEMA PARA A ACEITAÇÃO DE ITENS LEXICAIS MULTIVOCABULARES Zinda VASCONCELOS	1511

SESSÃO DE PÔSTERES

USO DE PREPOSIÇÕES ESSENCIAIS NA INTERLÍNGUA DE SURDOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2 Aline MESQUITA Heloísa SALLES	1519
A NEGAÇÃO PREFIXAL NO DECORRER DO SÉCULO XVII Ana Carla Santana de CARVALHO.....	1529

A POSIÇÃO DA LÍNGUA AKUNTSÚ NA FAMÍLIA LINGÜÍSTICA TUPARÍ Carolina Argon COELHO Ana Suelly Arruda Câmara Cabral	1533
O CENTRO-OESTE NA HISTÓRIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: PRIMEIRAS REFLEXÕES Dalmo Vinícius Coelho BORGES Heloísa M. M. Lima SALLES	1541
A MORFOLOGIA COMO PARTE DE FLN (FACULTY OF LANGUAGE NARROW) Fernando Orphão de CARVALHO	1549
A TEMÁTICA ERÓTICO-SEXUAL EM CANTIGAS SATÍRICAS: ANÁLISE DE LEXIAS Itatismara Valverde MEDEIROS	1559
<i>Uai / Why</i> : ESTRANGEIRISMOS NAS RUAS DE BELO HORIZONTE Lauro MELLER.....	1569
EVOLUÇÃO DA PALAVRA “TITELA” E ANÁLISE DISCURSIVA DIACRÔNICA ENTRE RECEITAS CULINÁRIAS Liv CHAMMA	1581
AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES: UMA NOVA REALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS Rosana Cipriano Jacinto da SILVA Heloisa Moreira Lima SALLES	1589
A VIBRANTE EM CODA SILÁBICA NOS ATLAS REGIONAIS DO BRASIL Tiana A. M. do NASCIMENTO Cláudia de Souza CUNHA.....	1593

HOMENAGENS A LUCIA MARIA PINHEIRO LOBATO

Há os que partem sem deixar rastros.

Há os que partem e só deixam na lembrança seus gestos e conversas.

Há os que partem e deixam gestos, conversas e a obra que faz parte do patrimônio construído para que possamos entender melhor o mundo, quem somos e como nos relacionamos com ele e com as pessoas, por exemplo, através da linguagem verbal.

Lúcia Lobato foi uma destas pessoas que nos deixou um legado: enveredou pelo campo da semântica, a esfinge da lingüística.

Leonor Scliar-Cabral

“...O falecimento de Lucia é uma enorme perda para nós, colegas e amigos, que não mais poderemos contar com sua presença marcante em nossos congressos e encontros, com suas visões lúcidas em momentos de decisão, com sua ação e energia nos momentos de grandes realizações.

Resta-nos o consolo de que sua obra permanece, não apenas nos inúmeros livros e artigos que escreveu ao longo de uma vida dedicada à Lingüística e à Língua Portuguesa, mas também como parte da formação de todos nós e de nossos alunos; resta-nos o consolo de saber que tantas pessoas que ela formou, de uma maneira ou outra, continuam sua obra.

A dor da perda, claro, permanece.”

Margarida Basilio

Com o falecimento da colega Lucia Lobato, o Brasil perde uma das figuras mais importantes da lingüística brasileira. Quantos alunos não tiveram sua iniciação em sintaxe e semântica formal através dos livros dela? Quantos, da nova geração de sintaticistas, não são hoje mestres e doutores em universidades no Brasil e no exterior?

Sua figura elegante e simples será sempre lembrada com carinho e saudades.

Mary A.Kato

Presto a minha homenagem à querida colega LÚCIA LOBATO, exemplar colega, pesquisadora de quem a Lingüística recebeu relevante contribuição, pessoa dócil, atenciosa e muito atenta a todos. Nem sempre conseguimos entender os caminhos traçados por Deus, mas por confiar Nele, acredito que a vida humana não se esvai nessa passagem terrena e, certamente, um dia, nos reuniremos, todos que por cá vivemos fraternalmente.

Suzana Alice Marcelino Cardoso

INTRODUÇÃO PARA OS ANAIS

No período de julho de 2003 a julho de 2005, um grupo de lingüistas da Universidade de Brasília, sob a liderança da Profa. Lúcia Maria Pinheiro Lobato, assumiu a Diretoria da ABRALIN – Associação Brasileira de Lingüística. Côncsia da responsabilidade que tem a Lingüística brasileira na formação de políticas públicas linguajeiras no país e no desenvolvimento da sociedade pátria, como membro da comunidade lusófona e como um paradigma da convivência de línguas e culturas distintas, cuidou essa Diretoria da Associação de dar prioridade a temas que inquietam a sociedade contemporaneamente, como a educação nas línguas maternas dos brasileiros; o ensino do Português como o código em que se consolida a cultura de letramento no Brasil; a educação bilíngüe dos surdos, o conhecimento das línguas brasileiras faladas nas variadas etnias indígenas; o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo do indivíduo; o combate à discriminação de variedades lingüísticas prevaletentes nas comunidades cuja ecologia lingüística é predominantemente oral e as políticas de ensino, de divulgação e de padronização da norma brasileira da Língua Portuguesa, levando sempre em conta o caráter multidisciplinar e interdisciplinar de que se reveste atualmente o estudo científico da linguagem humana.

Para isso, a ABRALIN participou ativamente de todas as reuniões regionais e nacionais da SBPC durante o biênio e promoveu, em fevereiro de 2005, na Universidade de Brasília, dois eventos de âmbito internacional: o XVII Instituto Brasileiro de Lingüística e o IV Congresso Internacional da ABRALIN.

No primeiro, foram oferecidos cursos sobre tópicos contemporâneos nas diversas sub-áreas da Lingüística, ministrados por especialistas de renome, do Brasil e de muitos países estrangeiros. Esses especialistas também participaram do IV Congresso Internacional, que contou com presença significativa da comunidade de lingüistas brasileiros, incluindo aí pesquisadores experientes e jovens pesquisadores que estão iniciando o seu mister na área.

Dos presentes Anais constam 168 trabalhos, que constituem uma parcela significativa das contribuições apresentadas no IV Congresso e que ilustram e comprovam a boa qualidade da discussão científica naquele fórum e o estado da arte dos estudos lingüísticos no Brasil. Foram reunidos nesta publicação 2 conferências, 82 comunicações individuais, 8 trabalhos apresentados em mesas redondas, 67 trabalhos apresentados em sessões coordenadas e 9 trabalhos apresentados em sessões de pôsteres, um deles em versão ampliada.

Esta Introdução deveria ter sido escrita pela Presidente da ABRALIN no biênio 2003-2005, Profa. Lúcia Maria Pinheiro Lobato. Infelizmente a Profa. Lúcia já não está entre nós. Dedicamos, pois, estes Anais à sua memória, como merecida homenagem por seu incansável esforço pelo avanço e aprimoramento da Lingüística no Brasil.

Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo

Vice-Presidente da ABRALIN no biênio 2003-2005
Brasília, dezembro de 2005

**HOMENAGEM A JOAQUIM
MATTOSO CAMARA JR.**

HOMENAGEM A JOAQUIM MATTOSO CAMARA JR: A MORFOLOGIA VERBAL DO PB

Leonor SCLIAR-CABRAL (UFSC/CNPq)

INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras contribuições do maior lingüista brasileiro, Joaquim Mattoso Camara Jr. (1970), cabe destacar a depreensão da estrutura verbal do PB, em conjunto com Eunice Pontes (s/d).

Nesta comunicação, comprovaremos o acerto da proposta de JMC com dados empíricos de aquisição da linguagem e proporemos uma implementação de sua proposta.

A estrutura canônica do sistema verbal no português do Brasil (PB), tal como foi descrita por Joaquim Mattoso Camara Jr. (Falcão Uchoa, 2004, p. 133) é **T (R + VT) + SF (SMT + SNP)**, é lida como: o tema resulta da adição da vogal temática ao radical, que recebem os sufixos, modo-temporal mais o sufixo de pessoa e número (ambos morfemas cumulativos), como no exemplo: /a'mavamus/, em que /a'm-/ é o radical, /-a-/, a vogal temática, a'ma-/, o tema, /-va-/, o sufixo modo-temporal de pretérito imperfeito do indicativo e /-mus/, o sufixo número-pessoal da 1ª pessoa do plural.

A tendência a apagar a consoante final das palavras, quer pela deriva registrada na reformulação das posições a serem ocupadas pelas [-cont] (fenômeno observado já na formação do português), quer na consolidação da tendência no PB, atingindo o arquifonema que abrange as [+cont, +cor], ocasionou a perda da informação que tais segmentos carregavam de assinalar o sufixo número-pessoal (na maioria dos casos) e de assinalar um modo: o infinitivo.

Em decorrência, a informação redundante que era propiciada pelo acento tornou-se essencial, determinando o enriquecimento da proposta de Mattoso Camara Jr. com o acréscimo do **supra-fixo**, como pode ser observado no caso da oposição entre as 2ª/3ª pessoas do singular do presente do indicativo e o infinitivo na 1ª conjugação (a mais freqüente entre as três conjugações): /'pula/ e /pu'la/. Propomos, ainda, a introdução da categoria de aspecto no sufixo modo-temporal, que passa a ser SMTA, conforme justificaremos no decorrer desta apresentação.

A informação se reforça com a atuação da metafoia verbal, toda a vez que o radical verbal termina por /e/ ou /o/, como nos verbos /bo't-/, /dele't-/ e /fe'r-/, conforme se pode observar na Tabela 1.

	1ª Conj.	2ª Conj.	3ª Conj.
VT	/-a-/ [+bx]	/-e-/ [-alt, -bx]	/-i-/ [+alt]
Alomorfes	/-a-/ ~ /ã/ ~ 0	/e/ ~ /i/ ~ /ê/ ~ 0	/i/ ~ /ê/ ~ 0
Sing.			
1ª Harmonia Vocálica	/¹levu/	/¹movu/	/¹firu/
Regra morfológica: [+ bx]			
2ª	/¹levaS/	/¹mõviS/	/¹feriS/
3ª	/¹leva/	/¹mõvi/	/¹feri/
Pl. 3ª	/¹levãw/	/¹mõvẽj/	/¹ferẽj/

Tabela 1. Metafonia verbal e suprafijos nas três conjugações (estão omitidas as formas derivadas da 1ª pess. sing. e da 2ª pess. sing., onde a metafonia verbal aplica).

Tais traços jogam um papel crucial na aquisição do sistema verbal do PB, uma vez que as crianças tendem a omitir a consoante final da sílaba CVC (coda) em seus itens lexicais iniciais.

Em adendo, as oposições entre as vogais se tornam essenciais, assinalando diferenças (observe a cumulação do SNP acrescido em suas funções nas formas primitivas), uma vez que elas não apresentam o sufixo modo-temporal-aspectual em aberto.

Apesar da presença destas pistas, a perda de informação sufixal sobre a pessoa vem acarretando um aumento na marcação da pessoa e número, através do uso de pronomes pessoais na posição prefixal, seguindo um padrão diacrônico que se tornou obrigatório no francês, embora na fase da criança que examinaremos, ela não use as pessoas do discurso, por limites cognitivos e lingüísticos: apenas uma 3ª pessoa não marcada comparece, a qual evolui gradualmente para uma oposição entre a 1ª pessoa e a referencial e, em seguida, completando o quadro, entre a 1ª e a 2ª pessoas do discurso.

Nesta 1ª fase, as seguintes características, que serão explicadas na secção 2, são encontradas:

1. Primeiras categorias verbais que emergem: aspecto (imperfectivo versus perfectivo) e modalidade (permissão, possibilidade e volição);
2. Morfemas em aberto recorrentes: supra-fixo e/ou sufixo vocálico opositivo assinalando aspecto;
3. Metafonia verbal nos verbos auxiliares (irregulares) de maior freqüência assinalando modalidade.

Em conseqüência, pode-se levantar a hipótese de que, em virtude da alta saliência perceptual da vogal mais intensa, contrastando com a menos intensa e em virtude de sua relevância funcional, elas podem ter o papel de alavancar (*bootstrapping*) a parametrização pela criança das vogais que constituem o sistema do PB e a prosódia vocabular. Para um melhor entendimento desta proposição, considere-se que o português é uma língua de acento fonológico livre. Em adendo, compare-se o sistema vocálico na Tabela 2, com a Tabela 1. Verificar-se-á que todas as sete vogais do PB desempenham um papel morfológico no sistema verbal e que, nesta condição, elas estão sendo internalizadas pela criança.

+Orais	-posterior -arredondado (anteriores)	+posterior -arredondado	+posterior +arredondado
+alta	i		u
-alta -baixa	e		o
+baixa	ɛ (pé)	a	ɔ (ɔ (pó)

Tabela 2. **Sistema vocálico do português do Brasil, cf. o modelo de Quicoli (1990).**

Os dados empíricos foram extraídos dos 1320 enunciados da primeira fase do sujeito Pá, quando a criança estava com 20;21, transcritos foneticamente, e disponíveis no programa CHILDES, no arquivo <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/Portuguese/florianopolis.zip> e podem ser ouvidos no áudio digitalizado acoplado às transcrições.

EMERGÊNCIA DO SISTEMA VERBAL NA 1ª FASE (20 MESES E 21 DIAS)

Conforme foi referido anteriormente, na 1ª fase, a criança utiliza de forma consistente duas categorias verbais: aspecto (imperfectivo oposto a perfectivo) e modalidade (permissão, possibilidade e volição). Observe-se que o significado volitivo do auxiliar *ir* já era atribuído por Mattoso Camara Jr. (1964, 1970). Como a criança só utiliza uma “3ª pessoa” não marcada (com tentativas da 1ª pessoa, assinaladas por preenchedores (pausas plenas ou marcadores de lugar), há ausência da constelação dos dêiticos espaciais e temporais que se relacionem às 1ª e 2ª pessoas do discurso e, do mesmo modo, não podemos atribuir a categoria de tempo, dependente da internalização de uma 1ª pessoa do discurso estável, narradora de eventos passados. Apesar das contestações de López-Ornat (1994) de que a categoria de tempo emerge antes que a de aspecto, nossa argumentação repousa primordialmente na ausência das pessoas do discurso consolidadas, na fase que estamos examinando.

O aspecto é uma categoria não dêitica (SHIRAI; ANDERSEN, 1995, p. 743). Weist (2002, nota 3) menciona que “há 20 anos atrás observamos que o aspecto precede tempo. Denominamos o resumo desta proposta **hipótese do tempo defectivo**”. Referindo-se à fase de combinação de duas palavras, Berko-Gleason (1997) afirma que as crianças “não podem usar as formas lingüísticas que indicam número, gênero e tempo” e as três crianças bilíngües de Meisel (1994) adquiriram a categoria de tempo no alemão somente aos 2;8, 3;0 e 3;3. Clark (1985, p. 699) afirma que “As combinações entre duas palavras começam a aparecer por volta de um ano e seis meses aproximadamente e, com elas, aparecem as primeiras terminações flexionais verbais, usualmente utilizadas para marcar um estado resultativo”. Ela também propõe um estágio evolutivo posterior quando se dá a integração entre tempo e aspecto, dependente do desenvolvimento cognitivo (1985, p. 701). A interpretação dos dados do sujeito de Nocetti (2002), quando a criança estava na transição para a proto-morfologia foi em favor de uma significação semântica perfectiva, como no exemplo “è rotta” (quebrou) e a conclusão de Kilani-Schoch assevera que “a primeira distinção entre as formas finitas (excluando-se o imperativo) poderia ser caracterizada mais em termos de aspecto do que de tempo”. (2003, p. 283).

A precedência da categoria de aspecto sobre a temporal também é defendida por Leiria; Quintas Mendes (1994) e por Andersen (1995).

O principal argumento em favor da precedência da categoria de aspecto decorre de uma das maiores dificuldades enfrentadas pela criança no início da aquisição da linguagem, ou seja, lidar com o *shifting* (Jespersen, 1922 e Jakobson, 1969). Benveniste (1988 [1966], p. 253) o denominou de inversibilidade: “o que ‘eu’ define como ‘tu’ se pensa e pode inverter-se em ‘eu’, e ‘eu’ se torna um ‘tu’”. Por não dominar as oposições eu/tu, ou seja, (*op.cit.*, p. 255),

“uma oposição entre a ‘pessoa-eu’ e a ‘pessoa não-eu’, carecendo da ‘*correlação de subjetividade*’”, a criança ainda não pode ser erigida em sujeito da enunciação.

Em conclusão, o fato de os pronomes pessoais, isto é, de 1ª e 2ª pessoas, não possuírem uma significação intensional sempre idêntica e serem inversíveis (*shifting*) coloca enorme dificuldade cognitiva e lingüística à criança. Eis por que os adultos quando selecionam o registro “fala dirigida à criança” (CDS) concordam o verbo com a 3ª pessoa (a pessoa não marcada da referência), como pode ser observado em “Mamãe já vai.” ou “O nenê qué papá?”

Uma vez que as pessoas do discurso são expressa no PB não apenas pelos pronomes pessoais, mas também por sufixos verbais, a explicação acima dá conta do fato de que a criança na 1ª fase somente apresentasse consistentemente a forma não marcada da 3ª pessoa ou o infinitivo.

Escolhemos os exemplos seguintes para ilustrar a argumentação:

(1) *CHI: cacá guarde(i).
 %pho: ka'ka ga'dê
 *INV: gadê ["]?
 *MOT: guardei.
 *CHI: guarde(i) ["].
 %pho: ga'de

Observe que no primeiro enunciado [ka'ka ga'dê], embora a criança não tenha produzido o sufixo correto [ej], ela usou a vogal acentuada [ê] embora nasalizada

[-alt, -bx], que é a oposição pertinente no passado perfeito da 1ª conjugação, da 1ª pessoa contra [o] (3ª pessoa). No segundo enunciado [ga'de], ela imita a mãe, embora mantendo a sílaba CV [de], sem a semivogal.

(2) *CHI: toqui [= estou aqui].
 pho: to'ki

Este é o único caso de 1ª pessoa, imperfectivo, do verbo (es)ta(r), na junção externa fechada (sândi), com o pró-locativo (a)qui, contra 17 enunciados da 3ª pessoa não marcada [ta] (es)tá. A criança usou o sufixo acentuado [-o], que ocorre nos verbos irregulares ou monossílabos, o qual acumula no sistema verbal do PB, modo indicativo, imperfectivo presente e 1ª pessoa singular. A forma não se torna homófona com a 3ª pessoa singular do pretérito perfeito porque os verbos irregulares têm temas diferentes para as formas primitivas. Observe que as funções cumulativas comentadas não são atribuíveis à criança nesta fase.

(3)
 *CHI: quéio bá@f .
 %pho: 'keju 'ba
 *CHI: qué bá@f .
 %pho: 'ke 'ba
 *CHI: o@fp qué bá@f .
 %pho: 'o 'ke 'ba
 *MOT: <eu quer aba@u> ["] .
 *CHI: o@fp qué bá@f .
 %pho: 'o 'ke ''ba

No exemplo (3), podemos acompanhar as tentativas da criança para dominar o pronome pessoal da 1ª pessoa, usando algumas vezes o marcador de lugar [o]. Existe apenas uma ocor-

rência (a primeira) em que a criança apresenta o sufixo átono [-u] co-ocorrendo com a vogal [+bx] do radical [ε].

(4) *CHI: vô naná # Nenê.
%pho: 'vo ne'na ne'ne

No exemplo (4), a criança utiliza o modal volitivo no imperfectivo, isto é, o sufixo acentuado [-' o] (vejam-se os comentários anteriores no exemplo (2)).

ASPECTO

Já que, conforme demonstrado, a criança não domina produtivamente o supra-fixo e/ou os sufixos vocálicos para funcionarem como marcas de pessoa, quais são as funções que eles recobrem?

Segundo a metodologia distribucionalista somente podemos considerar qualquer forma como um morfema quando ocorrer isolada ou combinada, preservando a mesma significação básica em contextos similares de uso. A decisão não é tão simples quando nos deparamos com morfemas puramente gramaticais (functivos), já que sua significação não apresenta contrapartida referencial concreta, além de serem em muitos casos formas presas. Torna-se crucial no caso dos supra-fixos, que somente podem ser percebidos se houver proeminência silábica na mesma palavra. A decisão deverá então levar em consideração os privilégios de ocorrência e, no caso da aquisição da linguagem, a coerência com o desenvolvimento lingüístico e cognitivo geral.

No entanto, em aquisição da morfologia, têm sido propostos mais recentemente outros critérios. Mencionaremos duas propostas, a de Sebastián, Soto e Gathercole (2001) e a de Bittner *et al.* (2003).

Gathercole e sua equipe consideram que um tópico central no desenvolvimento da linguagem é considerar “se as primeiras construções lingüísticas são produtivas ou não (SEBASTIÁN; SOTO; GATHERCOLE, 2001, p. 1245). Elas recomendam os seguintes dois critérios: (a) a dada flexão (ou forma) é utilizada pelo menos em dois verbos diferentes; e (b) pelo menos um destes verbos aparece pelo menos em outra forma flexionada” (GATHERCOLE *et al.*, 2002, p. 686/7).

Bittner *et al.* (2003, p. xv) “definem um mini-paradigma como verdadeiro, quando corresponder a um conjunto não isolado de no mínimo três formas fonologicamente distintas do mesmo lema, produzidas espontaneamente em contextos sintáticos ou situacionais no mesmo mês de gravação”. Neste sentido, propõem três fases para a aquisição das flexões verbais: a pré-morfológica, a proto-morfológica e a morfológica.

A criança cujos dados estamos comentando se situa na fase proto-morfológica.

No primeiro estágio, “a criança está circunscrita a falar sobre suas necessidades imediatas e sobre o mundo imediato que a rodeia” (STOEL-GAMMON; SCLiar-CABRAL, 1976, p. 389). Uma outra característica é a fala egocêntrica (VYGOTSKY, 1964; PIAGET, 1964).

Os argumentos até aqui expostos explicam por que os morfemas presos e supra-fixos consistentemente empregados pela criança foram explicados como portadores de aspecto e não de tempo, simultaneamente com o uso de alguns auxiliares modais e com o imperativo para indicar modalidade. Os exemplos a seguir ilustram o argumento:

(5) *MOT: vai abrir?
*CHI: fechô!
%pho: çe'ço

Observe o contraste entre o uso que a mãe faz do imperfectivo e o uso pela criança da vogal acentuada /^lo/, que assinala recorrentemente a ação acabada na 1ª conjugação, apesar da flutuação fonética das consoantes do radical. Outro exemplo similar:

- (6) *CHI: ubá [= derrubar] !
 %pho: o'ba
 *MOT: que foi ?
 *CHI: ó # ubô [= derrubou] .
 %pho: 'ɔ u'bo

No exemplo (6) o contraste entre o imperfectivo (vogal acentuada /^la/, infinitivo da 1ª conjugação) e perfectivo (vogal acentuada /^lo/) ocorre na mesma seqüência.

(7) é um exemplo da fala egocêntrica de Piaget, na qual a criança descreve uma ação acabada:

- *CHI: ca(m)inhão aqui [= empurrando no chão] .
 %pho: kai'ɲõ a'ki
 *CHI: botô .
 %pho: bu'to

- (8) *CHI: ti(ra) .
 %pho: 'tʃi

- (9) %pho: m
 *CHI: ti(r)ô .
 %pho: tʃi'lo

- (10) *CHI: tilá .
 %pho: tʃi'la:-

De (8) a (10) ocorrem três instâncias do mesmo verbo no imperativo, no perfectivo e no infinitivo.

MODALIDADE

As categorias modais de permissão, possibilidade e volição foram expressas principalmente com o concurso dos auxiliares e/ou padrões de entoação, além do uso da negação. Não comentaremos no presente trabalho os dois últimos tipos e nos concentraremos no primeiro.

Apareceram sempre no imperfectivo (presente do indicativo) os auxiliares modais ['kɛ] qué, ['pɔj] pode e ['vo] vô. O imperativo foi reconhecido porque a intensidade nunca recaí sobre a vogal temática (a não ser quando o verbo for monossilábico) e através de seu padrão de entoação específico.

- (11) *CHI: qué chão [=! choramingando] .
 %pho: 'tɛ 'çõw
 *MOT: quer <tescer> [= descer] ,, né ?
 *CHI: qué tescê
 %pho: 'tɛ te'se

A forma “qué” (**volição**) aparece tanto como verbo principal (exemplo (3)) quanto como auxiliar explícito ou implícito (exemplo (9)). Ocorre 40 vezes na 1ª fase, a maioria delas, com a vogal [+bx] /ɛ/, apesar da enorme flutuação fonética das consoantes em virtude da assimilação parcial progressiva.

Observem os seguintes exemplos de auxiliar de permissibilidade:

- (12) *MOT: então vou deixar o papel aqui ,# pode ?
 *CHI: po(de) .
 %pho: 'pə
- (13) *MOT: posso ver ?
 *CHI: po(de) .
 %pho: 'pɔj
- Situação: a criança está correndo em direção ao seu quarto.
 *CHI: <pode ir> [=! chorando].
 %pho: po'pɔj i

Com exceção do 1º exemplo, a criança usa a vogal mais intensa [+bx] /ɔ/. No último exemplo, ela reduplica a sílaba.

O outro exemplo de auxiliar é o já mencionado em (4). Interpretamos este modal como **volitivo** e não como um futuro imediato, porque nesta fase a criança não opera a categoria de tempo.

- (14) *CHI: vo(u) naná # Nenê .
 %pho: 'vo nənə'na ne'ne
- Situação: A criança está discutindo com a máquina de escrever.
- (15) *CHI: chega .
 %pho: 'çekɐ
 *CHI: chega .
 %pho: 'ç ekɐ

O último é um exemplo de modalidade onde a criança usa o imperativo para expressar sua vontade. Observe que o acento cai sobre a vogal do radical e não sobre a vogal temática.

CONCLUSÕES

Nesta apresentação, são empiricamente demonstradas quais são as primeiras categorias verbais dominadas por uma criança brasileira, com a idade de 1;8,21, e como são expressas..

Foi demonstrado que as primeiras categorias verbais dominadas são aspecto (imperfeito versus perfectivo) e a modalidade (permissão, possibilidade e volição).

Os meios lingüísticos recorrentes usados pela criança foram;

- 1 – Oposição entre a qualidade das vogais, em particular /'a/ vs. /'o/, assinalando a oposição entre imperfeito e perfectivo na 1ª conjugação e/ou o uso do supra-fixo, ambos opondo o imperfeito versus perfectivo e o presente/imperativo versus infinitivo nas três conjugações;
- 2 – Nos verbos irregulares (a maior parte deles auxiliares modais monossilábicos), a metafo-
nia verbal começa a desempenhar seu papel;
- 3 – A modalidade (permissão, possibilidade e volição), além da entoação e da negação, é exercida principalmente através do uso de auxiliares como po(d)e, vô e qué.

A oposição entre as pessoas é marginal e a categoria de tempo está ausente.

Em adendo, podemos formular a hipótese de que, em virtude da alta saliência perceptual das vogais acentuadas, contrastando com as não acentuadas e à sua relevância funcional, elas podem desempenhar o papel de alavancar (bootstrapping) a seleção que a criança faz do sistema vocálico do PB e da prosódia vocabular. Finalmente, propomos a seguinte implementa-

ção da fórmula de Joaquim Mattoso Camara Jr. para o sistema verbal do PB: **T (R + VT) + SF (SMTA + SNP +SPF)** que se lê como: o tema resulta da adição da vogal temática ao radical, que recebem os sufixos, modo-temporal-aspectual mais o sufixo de pessoa e número e o supra-fixo: os sufixos são morfemas cumulativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSEN, R.W. La adquisición de la morfología verbal. *Lingüística*, I, p. 90-143, 1989.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. Vol. 1, trad. M. da G. Novak & Maria L. Néri.. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1988 [1966].
- BERKO-GLEASON, J. The development of language: An overview and preview. In: J. Berko-Gleason (Org.). Boston: Allyn & Bacon, 1997, p. 1-39.
- BITTNER, D.; DRESSLER, W.U.; M. KILANI-SCHOCH, W.U. (Orgs.). Introduction. In: *Development of verb inflection in first language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003, p. v-xxxvi.
- CLARK, E. V. The acquisition of Romance with special reference to French. In: D. Slobin (Org.). *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol. 1: The data. Hillsdale, New Jersey: University of California, Berkeley, 1985, p. 687-782.
- FALCÃO UCHOA, Carlos Eduardo (Org.). *Dispersos de J. Mattoso Camara Jr.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- GATHERCOLE, V. MUELLER; SEBASTIÁN, C.; SOTO, E. P. The emergence of linguistic person in Spanish-speaking children. *Language Learning*, **52** (4), p. 679-722, 2002.
- JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. Trad. I. Blikstein; J. Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.
- JESPERSEN, O. *Language, its nature, development and origin*. London: Georges Allen & Unwin, 1922.
- KILANI-SCHOCH, M. Early verb inflection in French: An investigation of two corpora. In: Bittner, D.; Dressler, W.U.; Kilani-Schoch, M. (Orgs.). *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003, p. 269-295.
- LEIRIA, I.; QUINTAS MENDES, A. Acquisition of tense and aspect in European Portuguese (L1 and L2). In: Hub Farias, I.; Freitas, M.I. (Orgs.). *Studies on the Acquisition of Portuguese*. Lisboa: APL, 1994, p. 95-114.
- LÓPEZ-ORNAT, S. *La adquisición de la lengua española*. Madri: Siglo XXI, 1994.
- MATTOSO CAMARA Jr., Joaquim . *Princípios de lingüística geral*. 4ª ed. Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1964.
- _____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

MEISEL, J.M. Getting FAT: Finiteness, agreement and tense in early grammars. In: J. M. Meisel (Org.). *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*. Amsterdam: John Benjamin, 1994, p. 89-129.

NOCETTI, S. Acquisition of verb morphology in Italian: A case study. In: Bittner, D.; Dressler, W. U.; Kilani-Schoch, M. (Orgs.). *Development of verb inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003, p. 351-378.

PIAGET, J. Comentários sobre las observaciones críticas de Vygotsky. In: VYGOTSKY (1964), p. 167-181.

PONTES, E. *Estrutura do verbo no português coloquial*. Rio de Janeiro: Vozes, s/d.

QUICOLI, A. C. Harmony, lowering and nasalization in Brazilian Portuguese. *Lingua*, 80, p. 295-331, 1980.

SHIRAI, Y.; ANDERSEN, R. W. The acquisition of tense aspect morphology: A prototype account. *Language*, 71, p. 743-762, 1995.

SEBASTIÁN, E.; SOTO, P.; GATHERCOLE, V. C. Early verbs constructs in Spanish. In: Alegren, M.; Barreña, A.; Ezeizabarrena, M.-J.; Idiazabal, I.; MacWhinney, B. (Orgs.). *Research on Child Language Acquisition: Proceedings of the 8th Conference of The International Association for the Study of Child Language*. Vol. 2: Syntax, morphology, phonology, and the lexicon. Somerville, MA: Cascadilla, 2001, p. 1245-1259.

STOEL-GAMMON, C.; SCLiar-CABRAL, L. Emergence of the reportative function in child speech. In: G. Nickel (Org.) . *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*, Stuttgart: HochschulVerlag, 1976 vol. I, p. 389-398.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Trad. María Margarita Rotger. Buenos Aires: Lautaro, 1964.

WEIST, R. M. The first language acquisition of tense and aspect: A review. In: Salaberry, R.; Shirai, Y. (Orgs.) . *The L2 Acquisition of Tense-aspect Morphology*. Amsterdam: John Benjamins, 2002, p. 21-78.

Agradecimentos aos bolsistas de iniciação científica Gabriel Sanches Teixeira, Glória Celeste Bahia de Brito, Fernanda Silveira de Souza, Jocieli Sinigaglia, Juliana Barboza Bittencourt, Otávio Guimarães Tavares e Santo Gabriel Vaccaro, por sua contribuição ao presente trabalho e a Brian MacWhinney, meu principal interlocutor no debate sobre a emergência da morfologia verbal no PB.

A PERCEPÇÃO DA VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGÜÍSTICA EM MATTOSO CAMARA JÚNIOR

MESA REDONDA: TRIBUTO A JOAQUIM MATTOSO CAMARA JÚNIOR

Paulino VANDRESEN
UCPel

Há 36 anos, Mattoso Camara presidia a Assembléia de Constituição da Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN) que hoje, presta seu tributo a seu mais notável sócio fundador, considerado com plena justiça o grande pioneiro da lingüística brasileira. Vale lembrar que já em 1963, participando juntamente com os colegas Aryon Rodrigues e Francisco Gomes de Mattos do Simpósio de Cartagema, aprovou políticas para o desenvolvimento da lingüística e ensino de idiomas na América Latina, que incluíam a fundação de associações científicas, centros de pesquisa, tradução de obras básicas de lingüística, oferta de Institutos Lingüísticos, etc.

Com a introdução da disciplina de lingüística nos currículos de Letras verificou-se, no Brasil, um crescente interesse pela ciência da linguagem. Já em julho de 1968, durante o IV Seminário Brasileiro de Lingüística, promovido pelo Centro de Lingüística Aplicada do Instituto de Idiomas Yazigi, em Recife, Mattoso preside a reunião preparatória para a fundação da ABRALIN que se concretizaria no ano seguinte, em São Paulo, no dia 9 de janeiro de 1969.

Mattoso Camara é uma referência obrigatória na história da ABRALIN, por isso, nada mais justo que este tributo, esta homenagem singela e sincera de nossa associação, por sua contribuição ao desenvolvimento da lingüística brasileira.

A figura de Mattoso Camara professor é para mim e possivelmente para a maioria de seus ex-alunos a imagem mais saudosa do grande mestre. Um professor (quase) perfeito. Demonstrava um domínio invejável dos temas abordados, farta erudição sem ser esnobe, argumentos sólidos, conjugando teoria e exemplos que favoreciam a compreensão pelos alunos. Preparava as aulas, seguindo um roteiro que dava ritmo e clareza a sua exposição, às vezes ilustrada com exemplos ou tiradas humorísticas que avivavam nossa atenção e despertavam os sonolentos. Como primeiro professor de lingüística no Brasil, em 1938, seu desempenho foi exemplar. Suas lições de lingüística geral foram tão bem preparadas que mereceram publicação na Revisão de Cultura (Ed. Vozes) ao longo de 1939. Seu desempenho foi elogiado pelo Dr. Souza da Silveira com palavras que todos os seus alunos referendariam: “em desempenho de funções que eu então exercia na universidade, tive de assistir a aulas do professor Mattoso Camara. e pelo que observei — erudição comedida, clareza e segurança na exposição, método no desenvolver e encadear a matéria — recebi a agradável impressão de que fôra acertada e feliz a escolha que recaíra no nome do Dr. Mattoso Camara. A Universidade do Distrito Federal tinha adquirido um ótimo professor” (Dr. Souza da Silveira, Prefácio, Mattoso Camara, 1959)..

Mattoso Camara “professor” deu visibilidade e prestígio à nova disciplina introduzida nos currículos de Letras. Ajudou a formar uma geração de lingüistas, lecionando no curso de Mestrado do Museu Nacional/UFRJ e em inúmeros Institutos Lingüísticos organizados pelo PILEI e Seminários de Lingüística Aplicada realizados pelo Centro de Lingüística Aplicada do Yázi.

O bom professor é também pesquisador. É importante notar que a maioria de seus livros se originaram de cursos bem preparados. Vários deles póstumos.

Além de ser o pioneiro no ensino e pesquisa da lingüística no Brasil, Mattoso Camara teve, sem dúvida, um papel de destaque em vários aspectos do desenvolvimento da lingüística no Brasil.

- Seu livro-texto: **Princípios de Lingüística Geral** (1941, 1959 e 1964) as traduções de Sapir (1954 e 1961) e Jacobson (1967) e o Dicionário de Lingüística e Gramática (1956 e 1977) forneceram bibliografia básica de lingüística para os cursos de Letras que, a partir de 1963, passaram a oferecer esta disciplina em seus currículos mínimos. No dizer do Dr. Sousa da Silveira “**Princípios de Lingüística Geral**” era a cátedra pública em que Mattoso continuava a lecionar.
- Sua contribuição para a descrição da língua portuguesa está concentrada nos livros: **Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa** (1983), **Problemas de Lingüística Descritiva** (1969), **Estrutura da Língua Portuguesa** (1970) e **História e Estrutura da Língua Portuguesa** (1975), este último editado, primeiramente, em inglês pela Chicago University Press, sob o título **Portuguese Language: History and Structure**, ambos postumamente.
- Seu trabalho no Museu Nacional teve um papel importante para assentar bases sólidas para o estudo das línguas indígenas brasileiras. Além de trabalhos com dados de línguas indígenas e sua classificação, promoveu cursos de treinamento de pesquisadores, sendo um deles convertido no livro: **Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras** (com um suplemento intitulado **A Técnica de Pesquisa** por Sarah Gudschinsky) publicado pelo Museu Nacional, em 1965. São dez palestras transformadas em dez capítulos, discutindo conceitos básicos de lingüística e uma revisão dos estudos indigenistas no Brasil, especialmente a tupinologia. Mas, analisa também os estudos lingüísticos que estavam em andamento e os problemas de classificação das línguas indígenas e sua reconstrução interna pelo método glotocronológico de Swadesh.
- Neste livro Mattoso já exercitava uma historiografia dos estudos lingüísticos, assunto a que se dedicou explicitamente no curso que ministrou em Seattle e que resultou em seu livro **História da Lingüística, Vozes, 1975**.
- A área da lingüística histórica, para quem fora criado entre filólogos também não poderia faltar no currículo de Mattoso Camara. Está presente nos últimos capítulos de **Princípios...**, em inúmeros artigos e sobretudo no livro **História e Estrutura da Língua Portuguesa** (1975).
- A produção científica de Mattoso Camara abrange outros temas e é absolutamente admirável. Um levantamento feito por Naro e Reighard (1976) aponta 123 trabalhos publicados entre livros, artigos e resenhas além das três traduções já citadas, num total de 126 publicações.
- Um último aspecto que gostaria de salientar, novamente, é seu trabalho como formador de lingüistas e incentivador de duas áreas de pesquisa: a descrição do português e das línguas indígenas brasileiras.

VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGÜÍSTICA NA VISÃO DE MATTOSO CAMARA

Mattoso Camara viveu a maior parte de sua vida num contexto acadêmico em que predominavam os estudos filológicos e as gramáticas normativas, com pouco espaço para seu credo estruturalista.

Quanto à variação lingüística Mattoso tem posição clara e bem definida. Afirma que a variabilidade da língua no seu uso é um dos percalços mais sérios da lingüística descritiva. Os principais eixos de variação apontados são o diatópico, apresentando os dialetos regionais e o diastrático

(na hierarquia social) estabelecendo os dialetos sociais. Além disso, leva em conta a variação de registro proposta pela escola inglesa e finalmente o “estilo” como exploração estética da linguagem para o objetivo de maior expressividade (Mattoso Camara, 1970, p.7). Aponta também a diversidade “muito sutil e falaz que existe entre a fala e a escrita” (Mattoso Camara, 1970, p.9).

Afirma também que “a invariabilidade profunda em meio de variabilidades superficiais é inegável nas línguas. Nos termos do grande lingüista contemporâneo Roman Jakobson, “o princípio das invariantes nas variações é a chave de toda a descrição lingüística” (Mattoso Camara, 1970, p.70). Levando em conta estas colocações Mattoso Camara coloca como seu objetivo “descrever a língua portuguesa, no Brasil tal como é usada pelas classes ditas “cultas” num registro formal, isto é, adequado às situações sociais mais importantes” (Mattoso Camara, 1970, p.8).

Apesar de definir desta forma seu objeto de estudo Mattoso Camara esteve sempre atento a variantes regionais, sociais e de registro, buscando explicações para condicionamentos lingüísticos ou sociais.

Fazendo uma revisão nos trabalhos recentes de variação e mudança lingüística, especialmente na área da fonologia, verifica-se que a grande maioria dos casos de variação estudados foram de alguma forma abordados por Mattoso Camara em alguma de suas obras.

Além das informações sobre dialetos regionais que lhe eram repassados por dialetólogos como Nascentes e Rossi, o próprio Mattoso Camara desenvolveu trabalhos de pesquisa que chamavam a atenção para a variação, como “**Erros de escolares como sintomas de tendências lingüísticas no Português**” (Romanisches Jahrbuch 8, 1957, p.279-286) em que analisa erros de alunos de classe média e alta de 12 a 13 anos, candidatos a exame de admissão à escola secundária.

A constante referência a rimas para atestar pronúncia ou aparecimento de vogais epentéticas etc. é também resultado de trabalhos como “Imperfect rimes in Brazilian Poetry” (Word 2, 1946, p.131-135) e “A rima na poesia brasileira” (Anais do Congresso Brasileiro da Língua Vernácula, Rio, 1949, p.298-333).

Mesmo fora da área da fonologia, Mattoso Camara vislumbrou temas para a sociolingüística variacionista ou paramétrica. No artigo em homenagem a Martinet “Ele” comme un accusatif dans le portugais du Brésil (Miscelânea, v.1, 1957, p.39-46) contrasta o uso culto dos clíticos em oposição ao uso de “ele” na forma popular. Neste artigo mostra uma série de mudanças que estão ocorrendo no português brasileiro em relação ao sistema pronominal, especialmente a tendência à próclise e o uso de “lhe” como objeto direto ou indireto.

Nos estudos sobre “estilo” encontramos também uma rica fonte sobre variação prosódica e sintática, sendo que ele mesmo aponta a variação estilística como um dos fatores da evolução lingüística.

Mas, é principalmente na fonologia que podemos verificar a percepção da variação e tendências à mudança. Analisando as principais coletâneas de estudos variacionistas da região Sul, praticamente todos os trabalhos de variação fonológica citam Mattoso Camara, utilizando indicações sobre fatores lingüísticos responsáveis pela variação.

A contribuição de Mattoso Camara para a lingüística histórica é também importante, embora, talvez, a menos reconhecida, face às mudanças nos paradigmas teóricos da área. Como aluno de um curso de Letras sem lingüística no currículo, meu primeiro contato com Mattoso Camara-autor foram justamente os capítulos finais (13 a 19) dos **Princípios da Lingüística Geral**, na disciplina de filologia românica. Relendo estes mesmos capítulos, tantos anos, depois fiquei impressionado com a riqueza de idéias tomadas de dezenas de autores e apresentadas de forma consistente e clara no texto. Apesar de priorizar uma visão estruturalista, escorada principalmente em Martinet, Sapir e Bloomfield, dá espaço a outros autores na caracterização da evolução lingüística.

Em sua discussão sobre mudança (evolução) lingüística parte da constatação de que “o sistema lingüístico não está nunca estruturado de uma maneira cabal e suficiente, têm suas

forças internas de coesão por um lado e, por outro lado, de desequilíbrio. Em outros termos, os seus elementos se acham num equilíbrio instável e as suas articulações tem inúmeros pontos fracos e até falhos” (Mattoso Camara, 1959, p.237).

Complementa esta noção de mudança (evolução) com o conceito de “deriva” de Sapir, apontando tendências de mudanças ditadas pela própria estrutura interna do sistema lingüístico.

Um segundo fator de mudança lingüística é a busca de uma sincronia entre a língua e a evolução da cultura. Mudanças culturais levam a empréstimos ou a novas acepções de sentido a palavras já existentes. Mattoso Camara dedica dois longos capítulos à discussão sobre empréstimos entre línguas ou dialetos e sua difusão na comunidade.

Como já referimos anteriormente Mattoso Camara inclui também como fator de mudança (evolução) lingüística o “estilo”, assunto debatido por ele em vários trabalhos.

Nestes capítulos finais dedicados à diacronia, Mattoso Camara faz um apanhado inteligente e atualizado das contribuições da lingüística histórica até os anos 60. São capítulos ricos em informações, que valem a pena serem (re)lidos.

A contribuição de Mattoso Camara na pesquisa histórica é representada por inúmeros artigos, mas a obra mais representativa é sem dúvida **História e Estrutura da Língua Portuguesa** escrito em 1960 e traduzido para o inglês por Naro e publicada em 1972 pela University of Chicago Press — com o título **The Portuguese Language: History and Structure**. A edição em língua portuguesa pela editora padrão é de 1975 e já está esgotada há bastante tempo.

O componente de lingüística histórica desta obra é ainda uma das melhores fontes para o estudo da diacronia do português e tem sido fonte de consulta para os estudiosos da área.

Como vimos, Mattoso Camara foi também uma fonte inspiradora para os estudiosos da variação e mudança lingüística. As sementes que ele lançou frutificaram. Neste IV Congresso Internacional da ABRALIN Mattoso Camara está recebendo o tributo da Associação que ele fundou, sob a frondosa árvore da Lingüística Brasileira que ele plantou em 1938 e regou com carinho por mais de 30 anos. A ele nosso reconhecimento e homenagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina (Org.). **DELTA**, v. 20, Especial, 2004.

GOMES DE MATOS, Francisco. Mattoso Camara Júnior e o ensino da lingüística no Brasil. In: **Revista de Cultura Vozes**, v. LXVII, ano 67, n. 5, jul. 1973.

MATTOSO CAMARA JR., Joaquim. **Dicionário de lingüística e gramática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 7-36. (Sinopse, Bibliografia, Nota dos editores e Explicação preliminar da 1ª edição).

_____. **Princípios de lingüística geral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

_____. **Estrutura de língua portuguesa**: Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

NARO, A. J. (Org.). **Tendências atuais da lingüística e da filologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Alves, 1976.

PILEI – **El Simpósio de Cartagena**. Agosto de 1963. Informes e Comunicaciones. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1965.

CONFERÊNCIAS

SOBRE AS ORIGENS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO – RETROSPECTIVA DE UM GARIMPO¹

Anthony Julius NARO
Universidade Federal do Rio de Janeiro

e
Maria Marta Pereira SCHERRE
Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade de Brasília

O português brasileiro apresenta traços estruturais que parecem aproximá-lo das línguas crioulas de base lexical portuguesa e dos outros sistemas pidgins/crioulos de maneira geral (Coelho, 1967; Guy, 1989; Holm, 1992; Baxter & Lucchesi, 1997). A concordância variável de número na terceira pessoa, exemplificada a seguir, é um dos fenômenos mais citados a este respeito.

- [1] CONCORDÂNCIA VERBAL VARIÁVEL:
eles ganhAM demais da conta
eles ganha demais
- [2] CONCORDÂNCIA NOMINAL VARIÁVEL:
os freguesES ; as boas açõES
as codorna; as porta aberta
essas estradas nova; do meus pais
- [3] CONCORDÂNCIA PEDICATIVA VARIÁVEL:
as coisas tão muito carAS
as coisa tá cara

De forma mais restrita, pode-se encontrar o mesmo tipo de variação em outras pessoas gramaticais, bem como na concordância de gênero:

- [4] CONCORDÂNCIA VERBAL VARIÁVEL NA PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR:
eu não SEI
eu não SABE
- [5] CONCORDÂNCIA VARIÁVEL DE GÊNERO:
as coisas estão muito carAS
as coisa está muito caro

O debate gira em torno de dois pontos relacionados: primeiro, se a origem de estruturas deste tipo, presentes no português brasileiro, se deve a um estágio não documentado de crioulização, resultado do contato maciço com línguas africanas ou com outras línguas tipologicamente diferentes do português, sendo as variações verificadas no Brasil portanto totalmente impossíveis em Portugal; segundo, se o processo diacrônico que operou no Brasil se deve basicamente à expansão de estruturas já presentes no português europeu que veio para o Brasil no período colonial.

¹ Uma versão ligeiramente mais ampliada deste texto foi publicada nas Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, 2004. p. 575-586.

No que diz respeito à concordância, em Naro & Scherre (1993: 441-444), fizemos um retrospecto das evidências históricas das origens européias da perda de concordância explícita em português, traçando a linha de mudança da época pré-latina até o português pré-clássico. Apresentamos evidência sólida de que a perda do *-s* final e da nasalização final pode ser encontrada em estágios do latim e de línguas mais antigas a partir dos quais o português foi derivado, bem como no próprio português europeu moderno. Mostramos que, atualmente, o fenômeno de concordância variável no Brasil tem tanto um componente fonológico como morfológico e apresentamos evidência de que o componente morfológico é posterior ao componente fonológico e dele derivado. Portanto, as bases fonológicas prévias para a variação morfofonológica verificada no português do Brasil encontram-se profundamente enraizadas na evolução histórica da língua portuguesa.

No Brasil, o uso mais freqüente de formas singulares em contextos plurais ocorre quando esta oposição é realizada por uma diferença menos perceptível na oposição singular/plural. Assim, é mais fácil se ouvir *eles COME banana com mel* do que *eles COMEU banana com mel* porque a diferença fônica entre *comem* e *come* é bem menor do que entre *comeram* e *comeu*. Esta observação básica levou ao estabelecimento de uma análise detalhada da hierarquia da saliência, contendo seis graus, ou níveis, de oposição fônica entre as formas singular e plural do verbo. Os níveis propostos são:

- [6] (1) *come/comem* ou *escreve/escrevem*;
 (2) *presta/prestam* ou *era/eram*;
 (3) *diz/dizem* ou *quer/querem*;
 (4) *dá/dá* ou *vai/vão*;
 (5) *comeu/comeram* ou *foi/foram*;
 (6) *envenenou/envenenaram*; *fez/fizeram*; *veio/vieram*; *é/são*.

Nos três níveis mais baixos da hierarquia, a oposição entre as formas singular e plural se localiza em sílabas átonas (em pelo menos um dos elementos dos pares), desprovidas de acento tônico e portanto pouco perceptíveis, enquanto nos três níveis mais altos esta oposição se realiza em sílaba tônica, de percepção mais forte. Dentro de cada grupo de três níveis o material fônico que superficializa a oposição vai aumentando, até atingir a diferenciação total em alguns pares no nível (6).

A versão detalhada da hierarquia da saliência tem se mostrado pertinente na fala de falantes escolarizados e analfabetos no Rio de Janeiro, bem como em muitas outras localidades brasileiras. Nosso garimpo gramatical em terras lusitanas tem nos propiciado exemplos de variação na concordância em todos seus níveis de saliência. Apresentamos exemplos simplificados a seguir:

- [7] (1) *eles come* (Peixoto, 1968: 136)
os dois mais bêlhos iscrebe. (Silva Pereira, 1951: 160)
- (2) *as quenguerelas só presta para pescar* (Alves, 1993: 190)
mê abo e minha abó era de Barrancu (Joaquim Delgado, 1983: 426)
- (3) *eles diz* ou *eles quer* (Peixoto, 1968: 136)
- (4) *duas canas dá oito mestrás* (Cruz, 1991: 159)
o pai e a mãe nunca bai p'r ó rio (Silva Pereira, 1951: 161)
- (5) *uh mê Z irmõi i a minha tia foi a Moira* (Joaquim Delgado, 1983: 426)
- (6) *e c'mós anões envenênou o comeri* (Ratinho, 1959: 240)
as borricêras que viero onte é que fez isto (Marques, 1968: 61)
D'pôs veiu o rei e a raínha (Saramaga Delgado, 1970: 224)
os nossos agasalhos é estes (Mira, 1954: 149)

Os exemplos acima provam de forma inquestionável que existe variação na concordância entre o sujeito e verbo no português europeu não-padrão falado, rural e urbano, de norte a sul e de oeste a leste, ou seja, em todo o território português.

Estruturas contendo o mesmo tipo de variação na primeira pessoa do singular, bem como na concordância de gênero, de distribuição social e geográfica muito mais restrita no Brasil, também encontram-se documentadas em Portugal, com mostram os seguintes exemplos:

- [8] *eu onte foi à Malhada; eu na quinta-feira apanhou 2 kilos de pólvora* (Alves, 1993: 190)
ê [eu] também já não me lembra (Cruz, 1991: 170); *ê agora na me recorda* (Marques, 1968: 57)
eu foi; eu pôs; eu pôde; eu fêz; eu teve (Mira, 1954: 114; Peixoto, 1968: 133)
eu estêbe/ele istibe; eu foi/ele fui; eu fez/ele fiz (Silva Pereira, 1951: 153; Moura, 1960: 147; Peixoto, 1968: 133-136)
- [9] *só tem as raízes enterrado na carne* (Mira, 1954: 150)²
a cedrêra é munto bom p'ra chás (Ratinho, 1959: 240)

A variação na concordância de número no sintagma nominal, ampla no Brasil, é também registrada no português europeu. Embora escassos, os exemplos em [10] até parecem “tipicamente brasileiros”.

- [10] *coma dos meus bolinhos, que foi fritinho só im azeite* (Silva Pereira, 1951: 161)
tenho cinqüenta ê um ano (Alves, 1993: 191)
Nosse Senhora os faça feliz (Ratinho, 1959: 241)

Para épocas anteriores temos apenas documentos escritos que, na grande maioria dos casos, representam a língua padrão codificada, e não a fala real do povo português. Entretanto, textos de estágios antigos do português, particularmente aqueles do período anterior ao estabelecimento das normas gramaticais durante o estágio clássico do século dezesseis, também apresentam ocasionalmente falta de concordância (Mattos e Silva, 1991), permitindo-nos surpreender vestígios da língua falada da época. Em um estudo de oito textos pré-clássicos (Boosco Deleytoso, 1515; Aluarez, 1540; Cintra, 1954; Ferreira, 1980; Lopes, 1968; Magne, 1955; Mattos e Silva, 1971; Mira Mateus, 1970), encontramos mais de 200 ocorrências de formas verbais de terceira pessoa singular em ambientes em que a norma exigiria obrigatoriamente formas plurais de terceira pessoa.

Em [11] abaixo, apresentamos quatro exemplos extraídos de textos portugueses antigos. Os dois primeiros são de tipos que são relativamente freqüentes em nossas fontes diacrônicas; os dois últimos são mais raros:

- [11] *mas dava* (3ª sg.) *lhe gram torva as portas çarradas* (Mira Mateus 1970: 244, cxxxix)
a todos aqueles que se fazem (3ª pl.) *afora da carreira do pecado e torna* (3ª sg.) *a direita carreira* (Magne 1955: xxi, 160, 223)
entom os parentes ouve (3ª sg.) *conselho e confessaron* (3ª pl.) (Mattos e Silva 1971, 35)
aqueles que, da gente d'Alexandria, reinou (3ª sg.) *no Egipto* (Mira Mateus 1970: 554)

² Ao abordar o tema artigos no falar de Odeleite, Cruz (1991: 151) usa o exemplo “parece(-se) com o **mê irmã** que tá n' Angola”. Inicialmente, interpretamos esse dado como falta de concordância de gênero, considerando que, segundo a autora, “em posição final, o *a* tônico nasal pode estar representado pelo ditongo [ãu]” (Cruz, 1991: 20; cf., também, Coelho, 1967: 117). Mas, segundo Baptista (1967: 91), no falar de Escusa, “em virtude da redução do ditongo tônico –ãõ a –ã (...), a forma **irmã** é única para o masculino e para o feminino. Apenas o artigo indica o gênero.” Trata-se de fatos importantes que serão explorados no futuro.

Com a finalidade de efetuar uma comparação rigorosa entre a variação nos textos medievais e no português brasileiro, codificamos os dados medievais utilizando o mesmo esquema usado para o português do Brasil. Devido ao número reduzido de dados de que dispomos para a fase medieval, consideramos apenas a dimensão mais básica da saliência fônica – o acento da desinência -- para reduzi-la a dois níveis apenas (Naro, 1981: 74): “o primeiro nível contém pares em que os segmentos fonéticos que realizam a oposição são não acentuados em ambos os membros” (oposição menos saliente: *come/comem; ganha/ganham; falava/falavam; faz/fazem*); “o segundo nível contém pares em que estes segmentos são acentuados em pelo menos um dos membros da oposição” (oposição mais saliente: *dá/dão; comeu/comeram; foi/foram; ganhou/ganharam; disse/disseram; é/são*).

A tabela 1 apresenta nossos resultados para os textos portugueses antigos. Nesta tabela, a coluna com o rótulo N indica o número de ocorrências de formas sem concordância que encontramos para cada variável independente; a coluna de ‘peso relativo’ indica os pesos relativos calculados e escolhidos como estatisticamente significativos pelo programa computacional Varbrul/Goldvarb.³

categoria	N	peso relativo
- saliente	204	0,33
+ saliente	31	0,75

Tabela 1 – Taxa de concordância verbo/sujeito em função da saliência da oposição singular/plural em oito textos portugueses medievais

Para efeito de comparação, apresentamos na Tabela 2 resultados correspondentes para a fala atual de falantes analfabetos e alfabetizados do Rio de Janeiro.

categoria	falantes analfabetos		falantes alfabetizados	
	freqüência	peso relativo	freqüência	peso relativo
- saliente	972/3568=27,2%	0,22	1549/2496=62,1%	0,32
+ saliente	2030/2742=74,0%	0,78	1820/2136=85,2%	0,71

Tabela 2 – Taxa de concordância verbo/sujeito em função da saliência da oposição singular/plural para falantes analfabetos (Naro, 1981) e alfabetizados (Naro & Scherre, 1996)

Os resultados nas Tabelas 1 e 2 demonstram que, em textos portugueses antigos, a marca de plural era menos freqüentemente usada com formas verbais menos salientes, exatamente como no português moderno do Brasil. Embora as freqüências possam variar amplamente nos três casos, os pesos relativos são essencialmente os mesmos e mostram que os fatores que controlavam a variação no português medieval são os mesmos que controlam a variação no Brasil moderno de hoje.

A seguir listamos vários outros traços morfossintáticos tipicamente brasileiros, citados na literatura como sendo de origem crioula, juntamente com seus congêneres portugueses.

[12] (1) FORMAS NOMINATIVAS COMO OBJETOS (Brasil: *eu vendi ELAS*)
bendi eles há munto ano (Alves, 1993: 180)

³ Conforme colocamos em Naro & Scherre (2000: 243), “tomamos uma amostra aleatória contendo 639 dados de concordância plural nos mesmos textos e submetemos o conjunto de dados obtidos desta forma ao programa de regra variável Goldvarb – a versão Varbrul para MacIntosh (...). Naturalmente, os resultados das freqüências brutas em termos de percentagem de uso do plural superestimam totalmente a freqüência de uso da falta de concordância, mas os pesos relativos calculados (com exceção do *input*) são corretos e não mudariam significativamente com o aumento de mais dados plurais com concordância (sobre o tratamento estatístico das variantes raras, ver Sankoff 1988). Dada esta situação, nas tabelas para os dados dos textos medievais, explicitaremos apenas o número de dados sem concordância encontrados, com os pesos relativos correspondentes.”

(2) FORMAS OBLIQUAS COMO SUJEITO (Brasil: *não dá pra MIM fazer*)
dá pra mim guardari (Cruz, 1991: 153)

(3) O PRONOME REFLEXIVO *SE* DA TERCEIRA PESSOA COM REFERÊNCIA A OUTRAS PESSOAS (Brasil: *vou-SE embora e não se entendemos*)
vou s'imbora, na s'intendimos (Marques, 1968: 56)

(4) CONTEXTOS EXPANDIDOS DA PREPOSIÇÃO *EM* (Brasil: *vou NA praia*)
se lá fosse in (a) casa (Marques, 1968: 60)

(5) AUSÊNCIA DE PREPOSIÇÕES (Brasil: *vou todos os lugares; eram umas coisas que a gente gostava*)
o Senhor Prior vem todos os interros (Marques, 1968: 60)
Erim uns cachopes ca gente gostava muito (Baptista, 1967: 162)
no mesme burre que vim torn' a voltar (Baptista, 1967: 162)

(6) *TER* COMO EXISTENCIAL (Brasil: *TEM muitos rapazes*)
aqui no nosso sítio tem muntos rapazes (Marques, 1968: 58)

(7) ALTERNÂNCIA ENTRE LÍQUIDAS (Brasil: *Lato por rato, esclavo por escravo, surtão por sultão*)
pelingrino por peregrino (Peixoto, 1968: 104), *sacláirio por sacrário* (Ratinho, 1959: 170), *purmôis por pulmões* (Alves, 1965: 168)

(8) INSERÇÃO DE VOGAIS EM CODA SILÁBICA OU EM ENCONTROS CONSONANTAIS (Brasil: *melt, kilAro*).
geloria por glória (Peixoto, 1968: 106), *muleri por mulher* (Ratinho, 1959: 172).

En suma, através de nosso garimpo em obras de dialetologia portuguesa européia, mostramos que virtualmente todas as estruturas tipicamente brasileiras de fato ocorrem em variedades portuguesas européias não-padrão. A distribuição social em Portugal parece ser mais restrita que no Brasil, assim como a penetração na fala de pessoas cultas, mas as estruturas em si nada têm de estranhas à fala não-padrão portuguesa. Valendo-nos do princípio uniformitarista (cf. Labov, 1994: 21-23), podemos inferir que tais variações também existiam no português da época da sua transferência para o Brasil. Fortalecemos esta conclusão através da demonstração de que a variação na concordância sujeito/verbo pode ser surpreendida em documentos portugueses do período anterior à codificação gramatical de meados do século 16. Nosso estudo quantitativo evidencia que a variação deste tipo no português arcaico era regida pelas mesmas restrições quantitativas abstratas que valem hoje em dia no Brasil.⁴ Além do mais, as bases fonológicas para o nivelamento das desinências singular e plural, o apagamento variável da nasalização final em formas como *bebem*, levando a sua substituição por *bebe*, vêm pelo menos desde o latim. As obras da dialetologia portuguesa também registram este fenômeno com regularidade.

Quanto à possibilidade de uma fase de crioulização da língua portuguesa no Brasil, é importante acrescentar que o Brasil já possuía línguas veiculares, as *línguas gerais* de base indígena, que preenchiam de forma plenamente satisfatória as necessidades comunicativas que, em outras circunstâncias, poderiam ter levado à crioulização com base no léxico português. O uso da Língua Geral é largamente atestado na documentação histórica relativa ao Brasil, que, nos termos de Rodrigues (1996: 10), sequer menciona qualquer versão simplificada do português em uso para fins de comunicação.⁵ Além disso, a variação no Brasil

⁴ A posição do sujeito em relação a verbo é outra variável importante, não apresentada aqui por uma questão de tempo (cf. Naro & Scherre, 2000 e Scherre & Naro, a sair).

⁵ Segundo Rodrigues (1996:10) as três línguas gerais sul-americanas - a língua geral paulista, a língua geral amazônica e o guarani crioulo - que “se constituíram em condições de contato lingüístico comuns a elas, (...) se distinguem nitidamente daquelas em que se formaram os pidgins e as línguas crioulas”. Continuando, afirma

apresenta uma uniformidade impressionante, em todas as suas regiões, independentemente de terem tido, ou não, importantes populações de etnia africana.

Diante do exposto como fica no nosso modelo de mudança para o português brasileiro? No Brasil, a língua portuguesa, inicialmente desconhecida, se tornou língua nativa da comunidade, um processo que denominamos de NATIVIZAÇÃO. Na situação típica de aquisição de uma segunda língua, seja por meio de ensino formal ou por meio de processos informais do dia-a-dia, um fator de crucial importância se apresenta ao observador mais desavisado: a presença de uma NORMA. Em outras palavras, há uma forma de falar que é consciente ou inconscientemente perseguida. Aqui o termo ‘norma’ não se refere a um conjunto de regras normativas, a exemplo do suposto ‘bom uso’, mas ao fato de certas estruturas serem usuais, comuns, naturais, normais e outras serem não usuais, raras, estranhas ou inexistentes no uso lingüístico; em síntese, aqui o termo NORMA está se referindo à forma das pessoas dizerem as coisas quando elas estão falando a língua naturalmente. Por exemplo, se algum falante disser ‘I no go’ no contexto do inglês, pode-se dizer que houve um desvio da norma, e que a forma normal ou usual é ‘I don’t go’. Da mesma forma, se alguém falar em português ‘Amo de você’ ou ‘Gosto você’, estas estruturas serão também consideradas como desvios da norma e o normal seria ‘Amo você’ e ‘Gosto de você’. Sob circunstâncias normais de continuidade social o falante, adulto ou criança, que usasse estruturas do tipo ‘I no go’ ou ‘Gosto você’ estaria sujeito a pressões sociais que o levariam a se expressar conforme a norma natural, um processo que provavelmente não ocorreria com a mesma intensidade sob condições de descontinuidade social, do tipo da pidginização, situação em que o único objetivo importante é a comunicação efetiva e não a comunicação normal.

Durante o processo de nativização de uma língua desconhecida, o que determina se a estrutura da língua transmitida irá ou não ser diferente de seu estágio inicial é a constelação de fatores sociais extralingüísticos, especialmente os efeitos de uma norma, no sentido aqui estabelecido, e a necessidade de comunicação, agindo em direções opostas. São estas forças que determinam se e em que extensão as divergências serão estabilizadas. A força da norma, ou de outros fatores sociais que conduzem à suposta e relativa uniformidade, pode variar de lugar para lugar e de momento para momento conforme o contexto social mais amplo, favorecendo, ou desfavorecendo, a generalização de estruturas previamente existentes ou a entrada de novas estruturas na forma da língua transmitida (ou transplantada). O fator que distingue o tipo de desenvolvimento mais radical encontrado nos casos de pidgins e crioulos, caracterizados por grande diferenciação em relação ao modelo previamente dominante, é existência de mais graus de liberdade na situação social.

A norma lingüística é naturalmente sujeita a enfraquecimento sob condições de formação de uma nova comunidade de fala por causa da ruptura da continuidade social, permitindo mais liberdade na condução das normas existentes. Isto permite e fortalece a expansão da variação já existente, mas refreada pela norma em sua forma mais rígida. No caso específico do português no Brasil, como já vimos, virtualmente todas as estruturas variáveis listadas na literatura de orientação crioulista como sendo exclusivamente brasileiras e atribuídas à crioulição já estavam presentes na língua trazida de Portugal, mas não codificadas na língua padrão e não usadas em situações de fala de prestígio. No Brasil, estas estruturas variáveis floresceram e se expandiram por causa da ruptura da norma no processo de formação de uma

que “não houve, em nenhum momento, interrupção na transmissão dessas línguas, isto é, não ocorreu mudança de língua (*language shift*) nos descendentes mestiços dos europeus e das índias tupis-guaranis...”. Rodrigues (a sair) reafirma que, no Brasil, duas línguas “eram faladas ao longo de quase toda a costa atlântica onde primeiro se estabeleceram os portugueses, o *tupí* no litoral paulista e o *tupinambá* do Rio de Janeiro até a desembocadura do rio Amazonas. Essa situação *sui generis* prevalecente ao longo da costa favoreceu consideravelmente a comunicação dos portugueses com os *tupinambá* e os *tupí* (a língua aprendida em um ponto da costa podia servir em quase todos os outros ao longo desta), mas também desfavoreceu a implantação da língua européia como meio geral de comunicação e não deu ocasião ao surgimento de *pidgins* e crioulos.”

nova comunidade de fala. Esta comunidade, no Brasil inteiro, foi formada (para não dizer forjada) por pessoas de diversas origens – ameríndia, européia, africana, asiática, etc. – em diferentes proporções ao longo dos eixos geográficos e temporais. Mas o resultado é uma relativa uniformidade lingüística no vasto território brasileiro, especialmente com relação aos fenômenos de concordância variável de número – quer verbal quer nominal -- que se regem pelas mesmas variáveis estruturais, em suas grandes oposições, diferenciando-se basicamente na freqüência global de uso. Isto é verdade mesmo para comunidades rurais isoladas formadas exclusivamente por imigrantes portugueses, como em Mato Grosso, uma vila de pessoas de cor branca, todas com sobrenomes portugueses, no estado da Bahia, cuja fala contém todas as variantes de outras comunidades isoladas de cor negra, embora não necessariamente nas mesmas freqüências (Isensee, 1964; Callou, 1998; Lucchesi, 2000).

Os dados quantitativos e qualitativos que reunimos nos permitem afirmar que a língua portuguesa que chegou ao Brasil já apresentava todas as características consideradas por alguns estudiosos como de origem crioula. A variação floresceu e se ampliou em larga escala no Brasil, onde novas condições sociais, tais como o multilingüismo generalizado e a aquisição de segunda língua por falantes adultos, deixaram de reforçar as normas que mantiveram a variação dentro de limites mais rígidos em sua terra de origem. O português brasileiro é apenas o português, liberado das amarras de uma norma tradicional de uma comunidade de fala estável e conseqüentemente livre para manter e desenvolver o uso de estruturas e formas de menor prestígio, já existentes nas variedades sociais e geográficas do português europeu que veio para o Brasil com os próprios portugueses.

Apresentamos duas correntes de pensamento, aparentemente em conflito, quanto à natureza e às origens do português brasileiro – origem exclusivamente européia, de um lado, e pidginização/crioulização devido à presença de falantes de línguas africanas ou outras línguas não européias, de outro. O quadro geral traçado por nós é mais condizente com o ponto de vista que se baseia na origem européia, mas também se apóia no efeito catalisador da nativização, ou seja, da aquisição de uma nova língua por uma comunidade de adultos. Nossa conclusão, portanto, é que o português brasileiro é o resultado natural da deriva secular inerente na língua trazida de Portugal, ampliada no Brasil pela exuberância do contato de adultos, falantes de línguas das mais diversas origens, e da nativização desta língua pelas comunidades formadas por estes falantes, em um contexto em que a norma lingüística natural – que permeia as interações – apresentava mais graus de liberdade. Nosso modelo de mudança lingüística para o português brasileiro se sintetiza em CONFLUÊNCIA DE MOTIVAÇÕES. Nossa lente focaliza a natureza dos dados do português europeu que serviram de entrada no período colonial e insiste na idéia de que ainda não se observou um conjunto de estruturas do português brasileiro cuja origem possa ser relacionada historicamente ao contato entre línguas que marca os primeiros séculos da história sociolingüística do Brasil. O que pode ser relacionado à história sociolingüística do Brasil é a difusão de estruturas e variações, mas não a sua criação.

A história social e lingüística de um povo se escreve com múltiplas mãos, com múltiplas idéias e com múltiplos fatos. Neste sentido, os trabalhos descritivos da dialetologia européia portuguesa têm desempenhado papel fundamental, auxiliando-nos a identificar com mais precisão as raízes de traços da língua portuguesa que recobrem o solo brasileiro, especialmente as dos traços não-padrão. Para uma visão sistêmica, é necessário entender as rotas lingüísticas e sociais das duas línguas, com suas multiplicidades e complexidades dialetais. Portanto, estudos do uso da língua em seu contexto social em terras européias se fazem necessários para que possam ser feitas comparações VERDADEIRAMENTE comparáveis: conclusões pertinentes às variedades não-padrão do português brasileiro não podem ser adequadamente estabelecidas tomando-se como referência variedades padrão, em especial a variedade padrão escrita literária, como tem sido feito, a nosso ver equivocadamente, pela literatura crioulista americana (cf. Holm, 1992: 37).

ANEXO 1

FONTE DOS DADOS DO PORTUGUÊS EUROPEU NÃO PADRÃO: OBRAS DA DIALETOLOGIA EUROPÉIA, EM ORDEM DE DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA, DE NORTE A SUL E DE LESTE A OESTE DE PORTUGAL:

- 1) GERMIL – extremo norte de Portugal: aldeia do distrito de Viana de Castelo e diocese de Braga, depois de Porto, perto de Viana do Castelo.
PEIXOTO, Maria Ermelinda. *Germil – Notas etnográficas e linguagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 1968. Dissertação em Licenciatura em Filologia Românica. inédito.
- 2) FAFE – norte de Portugal: comunidade de lavradores, habitantes do norte do concelho (Várzea Cova, Moreira do Rei, Ribeiros e Estorãos), perto de Braga.
SILVA PEREIRA, Maria Palmira da. FAFE – Contribuição para o estudo da linguagem, etnografia e folclore do Concelho. *Revista Portuguesa de Filologia*. Casa do Castelo: Editora Coimbra, 1951. vol. IV.
- 3) FAIA – centro-norte de Portugal: povoado do concelho de Sernacelhe, distrito de Viseu, diocese de Lamego.
MOURA, Constança da Silva Pires. *FAIA, aldeia do concelho de Sernacelhe – Etnografia, Linguagem e Folclore*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 1960. Dissertação para Licenciatura em Filologia Românica. inédito.
- 4) QUADRAZAIS – centro-leste de Portugal: aldeia do concelho do Sabugal.
BRAGA, Franklim Costa. *Quadrazais – Etonografia e linguagem*. Dissertação de Licenciatura em Filologia Românica. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 1971. inédito.
- 5) ERICEIRA – sudoeste de Portugal: comunidade de pescadores, a 42 km de Lisboa, a 11 de Mafra e a 22 de Sintra.
ALVES, Joana Lopes. *A linguagem dos pescadores de Ericeira*. Lisboa: Junta Distrital de Lisboa, 1993.
- 6) AZOIA – sudoeste de Portugal: povoação próxima do Cabo da Roca, integrada na freguesia de Colares, concelho de Sintra, distrito de Lisboa e província de Estremadura.
MARQUES, Maria Casimira Almeida. *O falar da AZOIA*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 1968. Dissertação em Licenciatura em Filologia Românica. inédito.
- 7) LISBOA – sudoeste de Portugal: dados colhidos da fala de pessoas simples e analfabetas de bairros pobres de Lisboa (Curraleira, perto do Alto de São João, Alfama, Castelo, bairro Alto, Casal Ventoso, doca do Cais do Sodré e outros).
MIRA, Maria Helena Farmhouse da Graça. *Algumas contribuições para um estudo da fonética, morfologia, sintaxe e léxico da linguagem popular de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 1954. Dissertação em Filologia Românica. inédito.
- 8) ESCUSA – centro-leste de Portugal: aldeia a 5 km de Castelo de Vide e a 9 de Marvão, pertencente à freguesia de S. Salvador da Aramanha, concelho de Marvão, distrito de Portalegre.
BAPTISTA, Cândida da Saudade. *O falar de Escusa*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 1967. Dissertação em Filologia Românica. inédito.
- 9) BALEIZÃO – centro-sul de Portugal: pequena povoação a 13 km do concelho e distrito de Beja.
SARAMAGA DELGADO, Maria Carolina. *O falar de Baleizão*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 1970. Dissertação de Licenciatura de Filologia Românica. inédito.
- 10) ODELEITE – sudeste de Portugal, quase fronteira com a Espanha: aldeia a 14 Km do concelho de Castro Marim, pertencente à freguesia de Odeleite, ao concelho de Castro Marim, à comarca de Vila Real de Santo António e ao distrito de Faro.
CRUZ, Maria Luisa Segura da. *O falar de Odeleite*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Barbosa & Xavier, Limitada, 1991. Série: Linguística – 16.

- 11) BAIXO ALENTEJO E O DIALECTO BARRANQUENHO: sul e sudeste de Portugal.
JOAQUIM DELGADO, Manuel. *A linguagem popular do baixo alentejo e o dialeto barranquenho (Estudo etnofilológico)*. Edição da Assembleia distrital de Beja, 1983.
- 12) MONTE GORDO – extremo sul de Portugal: vila de pescadores próxima à Vila Real de Santo António, litoral sul de Portugal
RATINHO, Maria Filipe Mariano. *Monte Gordo – Estudo etnográfico e linguístico*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras, 1959. Dissertação para Licenciatura em Filologia Românica. inédito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALUAREZ, Francisco. *O Preste Joam das Indias*. Luis Rodrigues (fotocópia), 1540.
- ALVES, Joana Lopes. *A linguagem dos pescadores de Ericeira*. Lisboa: Junta Distrital de Lisboa, 1993.
- BAPTISTA, Cândida da Saudade. *O falar de Escusa*. Faculdade de Letras. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1967. Dissertação em Filologia Românica
- BAXTER, Alan N. & LUCCHESI, Dante. A relevância dos processos de pidginização e criouliização na formação da língua portuguesa no Brasil. *Estudos linguísticos e literários*. Salvador: Universidade Federal da Bahia. (nº especial), 1997. p. 65-83.
- BOOSCO DELEYTOSO: com privilegio del Rey Nosso señor. Lisboa, Hernam Campos, 1551. (fotocópia)
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *The urbanization of rural dialect speakers – A sociolinguistic study in Brazil*. New York: Cambridge University Press, 1985.
- BRAGA, Franklim Costa. *Quadrazais – Etonografia e linguagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1971. Dissertação de Licenciatura em Filologia Românica.
- CALLOU, Dinah Maria Isensee. Um estudo em tempo real em dialeto rural brasileiro: questões morfossintáticas. In: GroBe, Sybille & Klaus Zimmermann. (eds.) <<Substandard>> e mudança no português do Brasil. Frankfurt am Main, TFM, 1998. p. 255-272.
- CINTRA, Luís Felipe Lindley. *Cronica geral de Espanha de 1344: edição crítica*. Lisboa: Academia portuguesa de história, 1954.
- COELHO, Adolfo F. Os dialectos românicos ou neolatinos na África, Ásia e América. *Estudos linguísticos crioulos*. Reedição de artigos publicados no *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*. Academia Internacional de Cultura Portuguesa, 1967. p. 1-234.
- CRUZ, Maria Luisa Segura da. *O falar de Odeleite*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Barbosa & Xavier, Limitada. Série: Linguística – 16, 1991.
- FERREIRA, José de Azevedo. *Alphonse X, Primeira Partida: Édition et Étude*. Braga, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1980.

GUY, Gregory R. On the nature and origins of popular Brazilian Portuguese. *Estudios sobre Español de América y Lingüística Afroamericana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1989. p. 226-244.

HOLM, John. Vernacular Brazilian Portuguese: a semi-creole. In: D'ANDRADE, E. & A. Kihm (eds.) *Actas do Colóquio sobre "crioulos de base lexical portuguesa"*. Lisboa: Colibri, 1992. p. 37-66

ISENSEE, Dinah Maria. *O falar de Mato Grosso (Bahia): fonêmica – aspectos da morfo-sintaxe e do léxico*. Brasília: UnB, 1964. Dissertação de Mestrado.

JOAQUIM DELGADO, Manuel. *A linguagem popular do baixo alentejo e o dialeto barranquenho (Estudo etnofilológico)*. Edição da Assembleia distrital de Beja, 1983.

LOPES, Fernão. *Cronica del Rei Dom João I*. Arquivo histórico português, 1915. Vol. II, William J. Entwistle (ed.). Lisboa: Imprensa Nacional, 1968.

LABOV, William. *Principles of Linguistic Change – Internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994.

LUCCHESI, Dante. *A variação da concordância de gênero em uma comunidade de fala afrobrasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. Tese de Doutorado.

MAGNE, S. J. Augusto. *A demanda do Santo Graal: reprodução facsimilar e transcrição crítica*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1955/1970.

MARQUES, Maria Casimira Almeida. *O falar da AZOIA*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1968. Dissertação em Licenciatura em Filologia Românica.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Quatro livros dos diálogos de São Gregório: leitura crítica*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1971. Tese de Doutorado.

MIRA MATEUS, M. H. (1970) *Vida e Feitos de Júlio César: edição crítica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.

MIRA, Maria Helena Farmhouse da Graça. *Algumas contribuições para um estudo da fonética, morfologia, sintaxe e léxico da linguagem popular de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1954. Dissertação em Filologia Românica.

MOURA, Constança da Silva Pires. *FAIA, aldeia do concelho de Sernacelhe – Etnografia, Linguagem e Folclore*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1960. Dissertação para Licenciatura em Filologia Românica.

NARO, Anthony J. A study on the origins of pidginization'. *Language*, 54, 1978. p. 314-347.

NARO, Anthony J. The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language*, 57, 1981. p. 63-98.

NARO, Anthony J. & SCHERRE, Maria Marta Pereira. Sobre as origens do português popular do Brasil. *DELTA*. São Paulo: Educ, 9(nº Especial), 1993. p. 437-454.

NARO, Anthony J. & SCHERRE, Maria Marta Pereira. Disfluencies in the analysis of speech data. *Language variation and change* 8, 1996. p. 1-12.

NARO, Anthony J. & SCHERRE, Maria Marta Pereira. Variable Concord in Portuguese: the situation in Brazil and Portugal. In: McWhorter. John. (ed.) *Language change and language contact in pidgins and creoles*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2000. p.235-255.

PEIXOTO, Maria Ermelinda. *Germil – Notas etnográficas e linguagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1968. Dissertação em Licenciatura em Filologia Românica.

RAND, David & SANKOFF, David. *GoldVarb version 2: a variable rule application for the Macintosh*. Montréal: Centre de recherches mathématiques, Université de Montreal, 1990.

RATINHO, Maria Filipe Mariano. *Monte Gordo – Estudo etnográfico e linguístico*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1959. Dissertação em Licenciatura em Filologia Românica,

RODRIGUES, Aryon D. As línguas gerais sul-americanas. *Papia*. 4: 6-18, 1996.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *As outras línguas da colonização do Brasil*. Inédito. A sair.

SANKOFF, David. Variable rules. In: Ulrich AMMON & Norbert DITTMAR & K. J. MATTHEIER (eds.) *Sociolinguistics – An international handbook of the science of language and society*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 984-98.

SARAMAGA DELGADO, Maria Carolina. *O falar de Baleizão*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1970. Dissertação de Licenciatura de Filologia Românica.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. & NARO, Anthony J. *Passado e presente na concordância de número em português: evidências do português europeu moderno*, 2001. Inédito A sair. (Texto enviado para publicação pelos organizadores do II EDiP. São Paulo: UNESP, Campus de Araraquara)

SILVA PEREIRA, Maria Palmira da. FAFE – Contribuição para o estudo da linguagem, etnografia e folclore do Concelho. *Revista Portuguesa de Filologia*. Casa do Castelo: Editora Coimbra. vol. IV, 1951.

**COMUNICAÇÕES
APRESENTADAS EM MESAS
REDONDAS**

SOBRE O SISTEMA PESSOAL DA LÍNGUA XETÁ

Ana Suelly Arruda Câmara CABRAL (LALI, IL-UnB)

Aryon Dall'Igna RODRIGUES (LALI, IL-UnB)

Eduardo Alves VASCONCELOS (LALI, IL-UnB)

BREVES INFORMAÇÕES SOBRE O POVO E A LÍNGUA XETÁ

O primeiro contato dos índios Xetá com não índios ocorreu nos anos cinqüenta, durante a colonização do norte do Paraná. Os Xetá eram, na época, pelo menos uma centena de indivíduos, mas apenas um grupo de aproximadamente sessenta índios foi observado (filmado por V. Kozák em 1956), tendo depois desaparecido, provavelmente exterminado por agentes da companhia colonizadora. Apenas pouco mais de uma dezena de Xetá sobreviviam na década de sessenta e hoje restam somente três homens que falam a língua e uma única mulher que a compreende, mas não a fala (sobre o povo Xetá e a história de seus sobreviventes v. Silva 199.. e 2002).

Rodrigues, em seu trabalho intitulado "A língua dos índios Xetá como um dialeto Guaraní" (1979), identificou a proximidade dessa língua com o Guaraní Antigo e demonstrou as diferenças entre elas, concluindo que o Xetá, embora pertença ao mesmo ramo do Guaraní, é uma língua independente, mais próxima do Mbyá. Em seu trabalho sobre a classificação interna da família Tupí-Guaraní, Rodrigues (1985) inclui o Xetá no ramo I, um dos três ramos meridionais desta família, no qual inclui também o Guaraní Antigo, o Kaiwá (Kayová, Pãi), o Ñandéva, o Mbyá, o Guaraní Paraguaio, o Chiriguano, o Izoceño (Izozó, Chané), o Tapieté (Áva) e o Guayakí (Aché).

O presente estudo apresenta uma descrição preliminar do sistema pessoal da língua Xetá em sua ocorrência nas duas variedades do modo indicativo – indicativo I e indicativo II – e no modo imperativo, na busca pelos princípios que norteiam a sua organização.

O MODO INDICATIVO I

O modo indicativo expressa a realização do processo verbal. Em Xetá, como é o caso da maioria das línguas Tupí-Guaraní, o predicado verbal se apresenta sob duas formas, dependendo da presença ou não de uma expressão adverbial precedente. Quando não há expressão adverbial precedendo o predicado, o seu núcleo, sendo um verbo intransitivo ou um verbo transitivo com objeto de terceira pessoa, combina-se com prefixos pessoais que codificam o sujeito. Esse padrão tem sido chamado na literatura Tupí-Guaraní, desde os trabalhos de Rodrigues (1953) sobre o Tupinambá, de modo Indicativo I. Os prefixos pessoais subjetivos formam a flexão pessoal que distingue esse modo da outra variedade do modo indicativo e dos demais modos, e fazem as seguintes distinções pessoais: primeira pessoa singular '1'; primeira pessoa plural inclusiva '12(±3)'; primeira pessoa plural exclusiva '13(±4)'; segunda pessoa do plural '23(±4)'; e terceira pessoa singular ou plural '3(±4)'. No Quadro I são apresentadas as formas desses prefixos:

Quadro 1: Flexão pessoal do Indicativo I	
a-	'1'
ere-	'2'
ja-	'12(±3)'
oro-	'13(±4)'
pe-	'23(±4)'
o-	'3(±4)'

Os exemplos abaixo ilustram predicados verbais no modo Indicativo I:
Verbos intransitivos

1) *a-jao*

1-tomar.banho

'eu tomo banho'

2) *jane* *ŋa* *ja-jo* *ko*

12(±3) Foc 12(±3)-vir ATESTADO

'nós viemos'

3) *o-jeŋwāj* *ko*

3-fugir ATESTADO

'ele fugiu.'

Verbos transitivos

4) *aroj* *t-* *a-maj*

urubu PROJ 1-fazer

'vou fazer urubu (cantar a música do urubu)'

5)	<i>oro-ja</i>	<i>ŋa</i>	<i>ore</i>	<i>hajkã</i>	<i>ko</i>
	13(±4)	Foc	13(±4)	bicho	ATESTADO
	'nós já vimos o bicho'				

- 6) *o-maj wy-ɪwa*
 3-fazer flecha-ATUALIZ.PROSP.
 ‘ele faz flecha’
- 7) *o-nõpa*
 3-bater
 ‘ele bate com pau (em outro) ’

Nos verbos transitivos, quando o objeto é de segunda pessoa e o sujeito de primeira, ou quando o objeto é de primeira e o sujeito de segunda, o sujeito é expresso por meio de pronomes da série independente, enquanto que o objeto é expresso por meio de pronomes da série dependente. Essas duas séries de pronomes são apresentadas abaixo, seguidas de exemplos que ilustram a sua ocorrência:

Quadro 2: Pronomes independentes	
txi	‘1’
ere ~ ne	‘2’
jane	‘12(±3)’
ore	‘13(±4)’
peje	‘23(±4)’

Quadro 3: Pronomes dependentes	
txi ~ txe	‘1’
ne	‘2’
jane	‘12(±3)’
ore	‘13(±4)’
pe	‘23(±4)’

Exemplos:

- 8) *ne ø-mamã txi*
 2 R¹-machucar 1
 ‘eu machuquei você’

- 9) *txi* \emptyset -*mamã* *ko* *ere*
 1-machucar ATESTADO 2
 'você me machucou'
- 10) *ne* \emptyset -*nõpa-nõpa* *ore* *ne* *ko*
 2 R¹-assustar 13(±4) 2 ATESTADO
 'nós surramos você com (um) pau'
- 11) *ne* \emptyset -*manyj* *raj* *txi*
 2 R¹-assustar MEDIADO 1
 'eu assustei você'
- 12) *txi* \emptyset -*manyj* *raj* *ere*
 1 R¹-assustar MEDIADO 2
 'você me assustou'
- 13) *ore* \emptyset -*manyj* *raj* *peje*
 13(±4) R¹-assustar MEDIADO 23(±4)
 'vocês estão nos assustando'

Finalmente, quando o sujeito é de terceira pessoa e o objeto de primeira ou segunda, apenas o objeto é marcado pronominalmente, o que se dá por meio da série dependente:

- 14) *ño* *txi* \emptyset -*mamã*
 espinho 1 R¹-machucar
 'o espinho me machucou'
- 15) *maj* *pa* *txi* *r-etxa* *raj*
 quem INT 1 R¹-ver MEDIADO
 'quem me viu?'

- 16) *ore* \emptyset -*manyj* *raj* *peje*
 13(±4) R¹-assustar MEDIADO 23(±4)
 ‘vocês estão nos assustando’

Como pode ser visto em todos os exemplos acima e em outros apresentados no decorrer deste estudo, nas construções em que o determinante de um verbo intransitivo ou transitivo é expresso por um pronome dependente ou por um nome imediatamente precedente, o tema verbal recebe as marcas flexionais \emptyset ou *r-* (R¹), que marcam a contigüidade sintática desse verbo com respeito a seu determinante. Rodrigues (1953, 1981) chamou essas marcas de prefixos relacionais. São também prefixos relacionais em Xetá \emptyset , *i-* e *t-*, que marcam a não contigüidade do determinante em relação ao verbo¹. Mais detalhes sobre a natureza e distribuição desses e de outros prefixos relacionais no Xetá serão tratados em trabalhos futuros.

O MODO INDICATIVO II

A outra variedade do modo indicativo ocorre quando uma expressão adverbial precede o predicado. Nesse caso, o modo exprime a realização de um processo verbal subordinado a uma circunstância, que pode ser expressa por um advérbio lexical, uma locução adverbial ou, ainda, uma oração adverbial (Rodrigues 1953, Vasconcelos 2004). O verbo nessa variedade não recebe flexão pessoal, mas flexão relacional. Em Xetá, como ocorre nas línguas dos três ramos meridionais e em línguas do ramo VI da família Tupí-Guaraní, a ocorrência dessa variedade do modo indicativo é restrita aos enunciados cujo sujeito é de primeira ou de terceira pessoa.

Exemplos:

- 17) *ajiki* *txi* *karamay* *r-etxa* *ko*
 hoje 1 quati R¹-ver ATESTADO
 ‘hoje eu vi um quati’

- 18) *ajiki* *txi* \emptyset -*etxa* *ko*
 hoje 1 R²-ver ATESTADO
 ‘hoje eu o vi’

¹ Sobre a flexão relacional consultar: Cabral (2000); Gomes (2000); Rodrigues (2000).

- 19) *i-kópe* *r-ope* *i-nõpa*
 R²-costas R¹-por R²-bater
 'bateu-lhe ao longo da espinha'
- 20) *j-ãka* *r-e* *i-nõpa*
 R²-cabeça R²-por R²-bater
 'bateram-lhe na cabeça com um pau'
- 21) *a-makaňy* *txi* *txi* *ø-kya* *ko* *rama*
 1-perder 1 1 R¹-esteira ATESTADO quando

ywy *r-e* *txi* *r-o* *ko*
 chão R²-por 1 R¹-estar.deitado ATESTADO
 'quando perdi minha esteira, deitei no chão'

Como podemos observar nos exemplos acima, no indicativo II os sujeitos de verbos intransitivos e os objetos de transitivos são expressos por meio da série pronominal dependente. Os sujeitos de transitivos, quando 1 ou 2, são expressos por meio de pronomes independentes, tal como ocorre no modo indicativo I.

O MODO IMPERATIVO

O modo imperativo expressa uma ordem, uma apelação ou um pedido. Os núcleos de predicados nesse modo recebem flexão pessoal distinta do modo indicativo I, embora estejam sujeitos às mesmas restrições combinatórias deste último. Assim, também no modo imperativo, se o objeto não é de terceira pessoa o verbo não recebe flexão pessoal, mas flexão relacional. A seguir é apresentada a série de prefixos pessoais do modo imperativo:

Quadro3: Prefixos do modo imperativo	
i- ~ e-	'2'
pe-	'23(±4)'

Exemplos:

- 22) *i-poj* *txí* *ø-wi*
 2-soltar 1 R¹-afast.de
 'largue de mim!'

23) *i-poj* *i-txoj*
 2-soltar R²-afast.de
 'largue dele!'

24) *i-juka*
 2-matar
 'mate (ele)!'

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua Xetá distingue por meio de flexão pessoal dois modos, o indicativo e o imperativo.² O modo indicativo, por sua vez, distingue duas variedades, I e II, dependendo da presença ou não de uma expressão adverbial precedente e, no caso de predicados com núcleo transitivo, ocorre também o indicativo II quando o objeto não é de terceira pessoa. O Xetá nisto coincide apenas parcialmente com a maioria das línguas da família Tupí-Guaraní, as quais têm sufixos que distinguem os modos indicativo II e gerúndio. Tendo passado por uma mudança fonológica, que mudou sistematicamente o acento das últimas para as penúltimas sílabas, teve as últimas sílabas enfraquecidas e reduzidas, o que afetou os sufixos modais, que desapareceram. Dessa maneira, deixou de existir a diferença morfológica entre as formas desses dois modos, tendo-se fundido o gerúndio com o indicativo II, que continua distinguindo-se do indicativo I por combinar-se com prefixos relacionais e com pronomes pessoais dependentes.³

Assim, das quatro séries pessoais do Xetá, três distinguem modo verbal, as duas séries de prefixos pessoais e a série de pronomes dependentes. As séries de prefixos têm distribuição nominativa, ocorrendo uma no modo indicativo I e a outra no imperativo, mas só se combinam com verbos transitivos se o objeto for de terceira pessoa. A série dependente ocorre no indicativo II e tem distribuição absoluta, condicionada pela destopicalização do sujeito, devido (a) à ocorrência de uma expressão adverbial na posição de tópico; e (b) no caso dos verbos transitivos, também quando um objeto é de igual ou maior importância que o sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, Ana Suely A.C. 2000 Flexão relacional na família Tupí-Guaraní. *Boletim da ABRALIN* 25:233-262. Fortaleza.

² Parece que a língua Xetá não distingue morfológicamente os modos subjuntivo e gerúndio, mas ainda falta um exame mais minucioso dos dados pertinentes para um diagnóstico conclusivo.

³ Situação análoga observa-se na língua Guaraní da Bolívia (Chiriguano), que também teve o deslocamento do acento e a conseqüente perda dos sufixos do gerúndio e do indicativo II, com a diferença de que esta língua substituiu as formas destes dois pelas do indicativo I: *íta-pe ókwa tátu iñãka-re* 'com uma pedra bateu na cabeça do tatu' (*ó-kwa* '3-bater'), *áwãra túicha-wa-re oyúpi* 'subiu numa árvore enorme' (*o-yúpi* '3-subir') (Dietrich 1986, 132 e 134).

DIETRICH, Wolf. 1986. *El idioma chiriguano – gramática, textos, vocabulario*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana.

GOMES, Dionei Moreira. 2000. Identificando a flexão relacional em Mundurukú. *Boletim da ABRALIN* 25:263-284. Fortaleza.

RODRIGUES, Aryon D. 1953. Morfologia do verbo Tupi. *Letras* 1:121-152. Curitiba.

_____. 1979. A Língua dos Índios Xetá como dialeto Guaraní. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 1:7-11. São Paulo.

_____. 1981. A estrutura do Tupinambá (ms).

_____. 1985. Relações internas na família lingüística Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia* 27/28:33-53. São Paulo.

_____. 2000. Flexão relacional no tronco lingüístico Macro-Jê. *Boletim da ABRALIN* 25:219-231. Fortaleza.

SILVA, Carmen Lúcia. 1998. *Sobreviventes do extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

_____. 2003. *Em busca da sociedade perdida: o trabalho da memória Xetá*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília.

VASCONCELOS, Eduardo A. 2004. O modo indicativo em Xetá. Comunicação apresentada no I Encontro Internacional sobre Línguas e Culturas dos Povos Tupi, Universidade de Brasília.

REPRESENTAÇÃO DA RELAÇÃO METAFÓRICA NAS REDES WORDNETS¹

Bento Carlos DIAS-DA-SILVA

*Centro de Estudos Lingüísticos e Computacionais da Linguagem (CELiC)
Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista (UNESP)*

INTRODUÇÃO

Projetada para o inglês norte-americano na Universidade de Princeton, Estados Unidos, e visando a emular o léxico mental, a *WordNet* (uma rede particular de palavras) materializa-se computacionalmente em uma base relacional de dados que codifica milhares de unidades lexicais dessa língua e um inventário específico de relações semântico-conceituais entre elas. Essa iniciativa deu frutos e sofisticou-se. Hoje, aglutinando-se em uma wordnet multilíngüe denominada *EuroWordNet*, há uma coleção de wordnets em desenvolvimento para línguas da União Européia, como o português europeu, o espanhol, o catalão, o basco, o francês, o italiano, o holandês, o tcheco e o eslovênio, entre outras.

Do ponto de vista formal, uma wordnet estrutura-se em termos de conjuntos de sinônimos, os *synsets*. Cada synset representa o conceito lexicalizado pelas unidades lexicais sinônimas que o compõem e, do ponto de vista topológico, constitui um nó da rede, que, por sua vez, interligam-se uns aos outros por meio de arcos rotulados que exprimem as diferentes relações entre synsets: a relação léxico-semântica de antonímia e as relações léxico-conceituais de hiponímia, troponímia, meronímia, causa e acarretamento. Neste trabalho, partindo-se do pressuposto de que a ‘metáfora conceitual’, ou metáfora cognitiva, é parte da estrutura do pensamento e responsável pela criação e apreensão da expressão lingüística da metáfora, discute-se como codificar esse tipo de conhecimento na rede Wordnet.Br em construção para o português brasileiro.

Baseando-nos, então, em análises realizadas no âmbito de desenvolvimento de léxicos computacionais, discutimos, neste trabalho, as principais questões que envolvem a representação formal do sentido metafórico em redes wordnets. Para investigá-las, procedemos, de início, a um exercício de conceptualização (seção 2), que visa a sistematizar as noções de ‘sentido figurado’, ‘sentido’ e ‘sentido metafórico’. Como delimitador e suporte teórico deste exercício, cujo intuito é oferecer consistência e motivação lingüística para a representação, partimos de um modelo teórico específico: a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980). Argumentamos que, para que o sentido metafórico possa ser codificado em um léxico computacional, o nível conceptual da metáfora, previsto na TMC (e perdido na teoria clássica/tradicional da metáfora), deve ser contemplado.

Em seguida, apresentamos a estrutura de redes wordnets, contextualizamos as principais deficiências desse tipo de recurso lexical frente à manipulação da informação conceptual e como elas poderiam ser minimizadas. Por fim, propomos um tratamento lingüístico-computacional da metáfora (seção 3). Concluimos, apontando para trabalhos futuros e eviden-

¹ Trabalho apresentado na Mesa redonda MR22 *Semântica Lexical: representação e computação*.

ciando os principais benefícios que a representação lingüístico-computacional da metáfora poderá trazer para o processamento automático de línguas naturais (seção 4).

OS SENTIDOS LITERAL E FIGURADO

Vamos seguir um caminho que acreditamos oferecer melhor suporte para uma conceitualização sistemática e consistente desses tipos de sentido. O ponto de partida da discussão é a delimitação do conceito de ‘sentido figurado’, para, na seqüência, tratarmos das noções de ‘sentido’ e ‘sentido metafórico’.

Ao propormos essa discussão, adotamos como pressuposto a distinção literal/figurado, abstando-nos, entretanto, de qualquer tipo de julgamento frente à relação (de igualdade ou de precedência) estabelecida entre tais sentidos, em contraste a outras análises lingüísticas (cf. FAUCONNIER e TURNER, p.69, 2002).

A delimitação e a especificação da noção de ‘figuratividade’ do sentido figurado *per se*, frente à trajetória escolhida, foi dificultada essencialmente em função da heterogeneidade e imprecisão refletida nas inúmeras definições encontradas na literatura (DUBOIS et al. 1973). Assim, apresentamos não exatamente uma definição, mas uma glosagem do sentido em questão. Loos et al. (2003) definem-no como o sentido derivado de um sentido primário por analogia, associação ou similaridade. Acrescentam que o sentido figurado compartilha um ou mais componentes semânticos suplementares com o sentido primário, mas freqüentemente nega um ou mais dos componentes semânticos obrigatórios. Decorre, então, que o sentido figurado relaciona-se com o sentido primário apenas de modo abstrato ou generalizado.

Essa definição de sentido figurado traça fronteiras no percurso da delimitação da própria noção de sentido, por sugerir que, na essência, tal noção emerge da oposição literal/figurado. Segundo Grey (2000), essa delimitação poderia ser assim sistematizada: as unidades lexicais têm tanto um *sentido primário* (literal) quanto uma *referência primária* e, ao mesmo tempo, uma *penumbra* de associações, ou *sentidos secundários* (sentidos adicionais). Os sentidos secundários, capazes de se sobreporem ao sentido primário, são responsáveis pela desativação do sentido literal. A ativação dos sentidos secundários, que estão submersos à camada da literalidade, promove, então, uma mudança semântica e gera novos sentidos. Esse parece ser um dos mecanismos responsáveis pela produção da metáfora.

Seguindo esse raciocínio, a *metáfora verbal* (ou seja, a expressão lingüística da metáfora, em oposição à *metáfora conceitual*, que resulta de processos mentais, como veremos logo a seguir) pode ser descrita como o processo da “materialização lingüística” da especificação de uma co-relação entre dois domínios: o *domínio alvo*, ao qual pertence a entidade sobre a qual se está falando (o sujeito da metáfora) e o *domínio fonte*, ao qual pertence o material metafórico usado para predicar tal entidade (o atributo desse sujeito). O entendimento de uma metáfora como, por exemplo, *Maria é uma pedra de gelo* (MURPHY, 1996 p.175) pressupõe o reconhecimento da co-relação entre o domínio em que se encontram pedras de gelo (o domínio fonte) e o domínio em que se identificam indivíduos como Maria (o domínio alvo). Observe-se que o recurso à especificação de dois domínios reflete a natureza bipartida da metáfora, que contém, pelo menos, um sujeito e o seu atributo. Em outros modelos, essas duas “metades” da metáfora são denominadas, respectivamente, *tenor-vehicle*, *subject-modifier*, *focus-frame*, *primary subject-subsidiary/secondary subject* (Way, 1991 p.28).

Essa concepção de metáfora, que prevê que determinados conceitos, antes de serem compreendidos em si mesmos, são apreendidos pela referência metafórica a um domínio diferente, fundamenta-se na TMC acima referida na introdução.

De acordo com a TMC, a metáfora não é considerada exclusivamente uma forma poética de se expressar e inerente à estrutura lingüística, mas uma forma integrante do pensamento

e da cultura (LAKOFF, 1993). Assim, antes de ser um fenômeno lingüístico, a metáfora deve ser concebida como um modo de representação mental, ou seja, um processo cognitivo.

Tal proposição decorre essencialmente do seguinte raciocínio: certos aspectos do conhecimento por serem muito abstratos e de difícil apreensão, como os ‘sentimentos’, são representados em termos de domínios mais acessíveis à cognição, ou seja, domínios de conceitos mais concretos e acessíveis pela metáfora.

Assim, a TMC define a metáfora em dois planos: no plano cognitivo, em que se especifica o aspecto conceitual ou pré-lingüístico da metáfora, isto é, a *metáfora conceitual* ou *cognitiva*; no plano semântico, em que se especifica a expressão lingüística da metáfora, isto é, a *metáfora verbal* ou *expressões metafóricas*. A metáfora conceptual, na medida em que é responsável pela estruturação do pensamento, atua como “andaime” para a criação e/ou apreensão das expressões metafóricas, que resultam, conforme já evidenciado, do estabelecimento de uma correspondência (*mapping*) entre dois domínios: o *domínio* (conceitual) *fonte*, mais concreto, onde se situa o sentido literal, e o *domínio* (conceitual) *alvo*, mais abstrato, onde se situa o sentido metafórico.

Essa definição de metáfora prevista na TMC choca-se com a concepção tradicional/clássica, difundida nos domínios da literatura e estilística, que considera a metáfora como uma *figura de linguagem*. Essa concepção, que circunscreve a noção de metáfora ao plano semântico (que no contexto deste trabalho é parte do plano lingüístico), concebe a metáfora como uma “pintura”: a metáfora é usada para “pintar” um conceito com os atributos normalmente associados a outro conceito. Assim, se “x é metáfora de y, então y é pintado com os atributos de x”. Assim, todas as metáforas, segundo este raciocínio, são analisadas e reduzidas por meio da equação “x é igual a y” (WIKIPEDIA, 2004).

A REPRESENTAÇÃO DO SENTIDO METAFÓRICO EM LÉXICOS COMPUTACIONAIS

Baseando-nos em análises realizadas no âmbito das redes *wordnets* (“redes de palavras” ou “redes semânticas”), passaremos a discutir os aspectos que envolvem a representação do sentido metafórico sob as perspectivas lingüística e computacional. Para iniciar, apresentamos um breve esboço de uma wordnet (FELLBAUM, 1998; VOSSEN, 1998).

Contendo informação sobre nomes, verbos, adjetivos e advérbios, uma wordnet estrutura-se em termos de *synsets* (*synonym sets*), que são conjuntos de unidades lexicais de uma mesma categoria intercambiáveis em um dado contexto (trata-se da noção de unidades sinônimas em relação ao contexto de uso).² Cada synset, que representa um nó na rede, codifica um conceito lexicalizado, que pode ser glosado, isto é, estar associado a uma especificação simbólica desse conceito. As ligações entre os nós da rede, representadas por arcos, exprimem a relação léxico-semântica de antonímia e as relações léxico-conceptuais de hiponímia, meronímia, causa e acarretamento.

As wordnets de diferentes línguas podem ser postas em correspondência umas com as outras através de um tipo especial de indexador que visa a estabelecer as possíveis equivalências semânticas entre os synsets de cada uma das redes envolvidas. Esse índice codifica a conexão entre os synsets de diferentes wordnets. Trata-se do *Inter-Lingual-Index* (Índice-Inter-

² By making synonymy context-dependent, we de-emphasize the importance of any notion of absolute synonymy and replace it with a notion of partial synonymy. Partial synonymy is synonymy to a certain extent. We bypass the difficulty of establishing an absolute synonymy, which we could say is synonymy in all possible and significant contexts, by positing differing degrees of synonymy.” (KITTAI, 1987 p.238)

Lingual), ou ILI. Conforme explica Marrafa (2001 p. 19), o ILI é uma lista de synsets, que correspondem a conceitos, retirados da versão 1.5 da WordNet de Princeton (MILLER e FELLBAUM, 1991). Cada synset de uma wordnet específica é associado ao synset do ILI que representa o mesmo conceito. Esse dispositivo de indexação pode ser apreciado na Euro-WordNet (EWN), uma base de dados multilíngue que reúne as wordnets desenvolvidas para da Unidade Européia (VOSSSEN, 1998). Além desse tipo de indexação de natureza semântica, a EWN, por meio de uma ontologia de conceitos hierarquicamente estruturados e pré-definida, a *Top Ontology* (TO), potencialmente induz, sobre os synsets de cada uma das redes, uma estruturação hierárquica.

No que diz respeito à especificação de uma possível “indexação metafórica”, o plano cognitivo da metáfora, desconsiderado na teoria clássica, desempenha papel essencial. Não é tarefa fácil, entretanto, codificar esse nível de informação, que diz respeito ao mapeamento de domínios conceituais ou de conhecimento pré-existente (que impulsiona a produção das palavras e expressões metafóricas e, assim, gera novos sentidos).

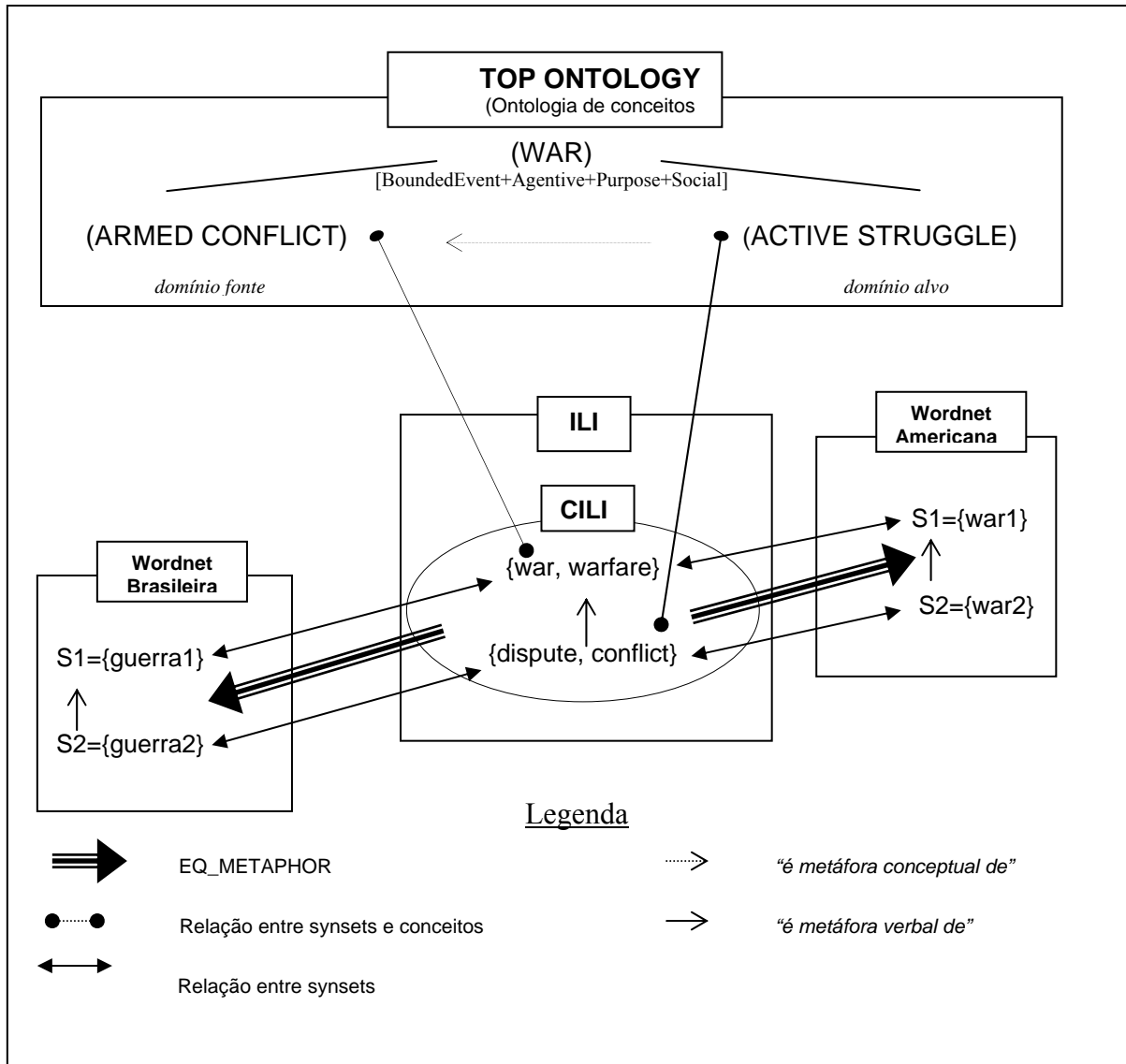
A manipulação da informação conceptual em léxicos computacionais – léxicos manipuláveis pelo computador e voltados para o PLN (Processamento Automático de Línguas Naturais) – não dá conta da interpretação das expressões metafóricas: ou porque essas expressões não estão codificadas na base lexical ou porque a codificação proposta não é suficientemente rica e precisa para captar a metáfora. No âmbito das wordnets, esta ineficiência agrava-se em função de duas deficiências: (i) a falta da codificação, ou codificação inconsistente, das “metáforas bem estabelecidas”, isto é, metáforas produzidas pela extensão/derivação de um sentido literal devido à polissemia regular: *Ele chegou* (‘nasceu’ ou ‘veio aqui’) *quando tínhamos vinte anos*; *Ele nos deixou* (‘foi embora’ ou ‘morreu’) *após algum tempo*. (ALONGE e LÖNNEKER, 2004b); (ii) a falta de estrutura robusta que possibilite a codificação formal da metáfora.

Sugerimos que informações mais precisas e consistentes, extraídas de cópulas, poderiam ser analisadas de acordo com a TMC, por exemplo, e formalmente codificadas na rede: os “synsets metafóricos” (S2) poderiam ser indexados aos “synsets literais” (S1) correspondentes por meio de uma relação do tipo “S2 é a expressão lingüística metafórica da expressão lingüística literal S1”. Como ilustração, a Figura 1 descreve os usos literal e metafórico do substantivo “guerra” (português) e “war” (inglês): “conflito militar” (sentido literal) e “conflito político” (sentido metafórico), representados, respectivamente, pelos synsets S1={guerra1}={war1} e S2={guerra2}={war2}. Esse tipo de ligação, cuja implementação computacional é trivial, acrescenta maior estrutura e consistência a cada rede wordnet. A principal dificuldade, entretanto, diz respeito à codificação da informação conceptual: como codificar a “competência metafórica”, isto é, o plano cognitivo da metáfora que regula a capacidade de compreensão e produção de novas expressões metafóricas?

Hipotetizando que, numa rede wordnet, as informações conceptuais são codificadas num nível independente de língua, Alonge e Lönneker (2004a) sugerem traçar generalizações conceptuais no nível do ILI. Propõem a especificação de ILIs compostos (CILIs), isto é, a combinação de dois ILIs. A partir dessa estruturação, propomos que tais CILIs forneçam a ponte de ligação entre a metáfora conceptual e a sua expressão lingüística, possibilitando, em cada rede wordnet, a indexação entre o synset literal e o synset metafórico correspondente. Para ilustrar o mecanismo, observem-se as conexões especificadas na Figura 1.

A competência metafórica, isto é, da existência da metáfora conceptual que estabelece o elo entre os dois conceitos ARMED CONFLICT (*domínio fonte*) e ACTIVE STRUGGLE (*domínio alvo*), induz, por meio da relação já existente entre conceitos e synsets, a formação do CILI [{war, warfare} ← {dispute, conflict}], composto da combinação direcionada dos dois ILIs constituintes. Essa composição cria, no nível dos ILIs, um espelho da metáfora conceptual. Esse CILI, por sua vez, por meio da relação de “equivalência metafórica” (EQ_METAPHOR),

induz, sobre os synsets das wordnets particulares (a brasileira e a norte-americana, por exemplo), a metáfora verbal correspondente à metáfora conceptual que desencadeou o mecanismo. Dessa maneira, é possível especificarmos as diferentes correspondências, graficamente representadas na Figura 1, pelos diferentes tipos de conexões nela descritos.



PERSPECTIVAS

Acreditamos que, para operacionalizar a TMC em aplicativos computacionais, sobretudo aqueles que envolvem a língua portuguesa, subsídios como fontes de dados metafóricos podem ser recursos importantes para a especificação da indexação metafórica. Nesse sentido, as redes wordnets francesa e alemã, por exemplo, contam com a *Hamburg Metaphor Database*: uma base de dados metafóricos, construída a partir de análise de cópua. Mesmo em se tratando de um recurso elaborado para línguas diferentes do português, pretendemos, usar esse tipo de estratégia como ponto de partida para a sistematização dos tipos de metáforas conceituais para implementação em fragmentos da Wordnet.Br, em construção para o português do Brasil (DIAS-DA-SILVA, OLIVEIRA, MORAES, 2002; DIAS-DA-SILVA, 2003).

Ressaltamos, por fim, que as necessárias coleta, seleção e codificação de “metáforas bem estabelecidas”, extraídas de cópua, são tarefas fundamentais para a implementação computacional.

cional da metáfora em redes wordnets. O mecanismo indutivo de geração de sentidos metafóricos descrito na Figura 1, (i) do ponto de vista lingüístico, poderá auxiliar na investigação robusta e sistemática do próprio mecanismo de produção e compreensão da linguagem metafórica; (ii) do ponto de vista computacional, poderá contribuir para o aprimoramento das bases de dados lexicais e dos aplicativos como, por exemplo, sistemas de tradução automática, módulos de desambigüização de palavras e de recuperação de informação, entre tantos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONGE, A.; LÖNNEKER, B. The heart of the problem: how shall we represent metaphors in wordnets? In: *Proceedings of the 2nd International Conference of the Global WordNet Association*, Brno, Czech Republic, Jan., 2004a.

_____. Metaphors in WordNets: from Theory to Practice. In: *Proceedings of the 4th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC - 2004)*, Lisbon, Portugal, maio, p.165-168, 2004b.

DIAS-DA-SILVA, B.C. Human language technology research and the development of the Brazilian Portuguese Wordnet. In: HAJIČOVÁ, E., KOTĚŠOVCOVÁ, A., MÍROVSKÝ, J. (Ed.). *Proceedings of the 17th International Congress of Linguists*. Prague: Matfyzpress, MFF-UK, 2003. 12p.

DIAS-DA-SILVA, B. C.; OLIVEIRA, M. F., MORAES, H. R. Groundwork for the development of the Brazilian Portuguese Wordnet. In: E. M. RANCHHOD; N. J. MAMEDE (eds.) *Advances in natural language processing*. Berlin: Springer-Verlag, 2002. p. 189-196.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 277, 411.

FAUCONNIER, G; TURNER, M. *The way we think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books: New York, 2002.

FELLBAUM, C. (Ed.) *WordNet: An electronic Lexical Database*. 2. ed. Cambridge (Mass.): MIT Press, 1998.

GREY, W. Metaphor and Meaning. *Minerva*, v. 4, 2000. Disponível em: <http://www.ul.ie/~philos/vol4/metaphor.html>. Acesso em: 12 jun. 2004.

HMD. *Hamburg Metaphor Database*. Disponível em: http://www.rrz.uni-hamburg.de/metaphern/index_en.html. Acesso em: 20 abr. 2004.

KITTAY, E. F. *Metaphor: its cognitive forces and linguistic structure*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. 2. Ed. In: ORTONY, A. (Ed.) *Metaphor and thought*. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University, 1993. p. 202-251.

LAKOFF, G.; JONHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LOOS, E.E. et al. (Ed.) *Glossary of linguistic terms*. Disponível em: <http://www.sil.org/linguistics/GlossaryOfLinguisticTerms>. Acesso em: 21 set. 2003.

MARRAFA, P. *WordNet do Português: uma base de dados de conhecimento lingüístico*. Lisboa: Instituto Camões, 2001.

MURPHY, G. L. On metaphoric representation. *Cognition*, v. 60, n. 2, p. 173-204, 1996.

VOSSSEN, P. Introduction to EuroWordNet. *Computers and the Humanities*, v.32, Dordrecht, n. 2 e 3, p. 73-89, 1998.

WAY, E. C. *Knowledge representation and metaphor*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991.

WIKIPEDIA. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>. Acesso em: 15 ago. 2004.

CONSOANTES LENES VERSUS FORTES EM MAKUXI (KARIB).

Carla Maria CUNHA (UFRN).

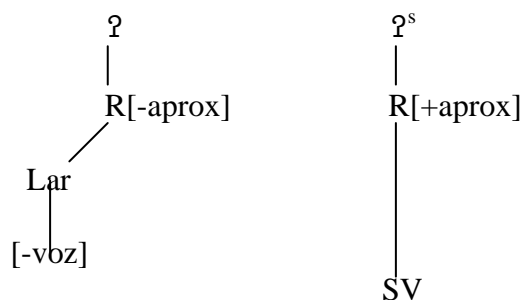
A língua Makuxi, falada pelos índios Makuxi localizados no estado de Roraima (RR),¹ registra um processo de ‘vozeamento’ que, segundo nossa análise, será melhor tratado por lenição das consoantes obstruintes, quando tais consoantes vierem antecedidas por um segmento que apresente em sua geometria de traços, sob o nó Raiz, o traço SV (Vozeamento Espontâneo) cujo espriamento provoca, no segmento alvo, a lenição. Ressaltamos que, para a análise que queremos fundamentar, é essencial o estabelecimento do traço SV.

Esta análise da língua Makuxi respalda-se em noções trabalhadas pelas teorias fonológicas Clássica e Geometria de Traços, tomando por referências básicas, respectivamente, Troubetzkoy (1948) e Clements & Hume (1995).

Na análise de Carson (1981), as obstruintes vozeadas, em Makuxi, foram descritas como ocorrências fonéticas promovidas pela presença ou de segmento vocálico alongado, ou de consoante obstruinte glotal, ou de consoante nasal antecedendo suas realizações; excluídos esses ambientes são produzidas as obstruintes [-voz].

A explicação desse processo de ‘vozeamento’ na perspectiva da Geometria de Traços² levou ao desdobramento do segmento obstruinte glotal [ʔ]. Houve assim o entendimento de duas consoantes fonológicas (/ʔ^s/, [+aprox] e /ʔ/, [-aprox]) para um único registro na implementação fonética, [ʔ]) envolvidas em processos que ora possibilitam a ocorrência lenes das obstruintes, ora sua produção fortes, quando ocorrem em onset de sílaba não-inicial de palavra.

Representação dos dois segmentos [ʔ]:



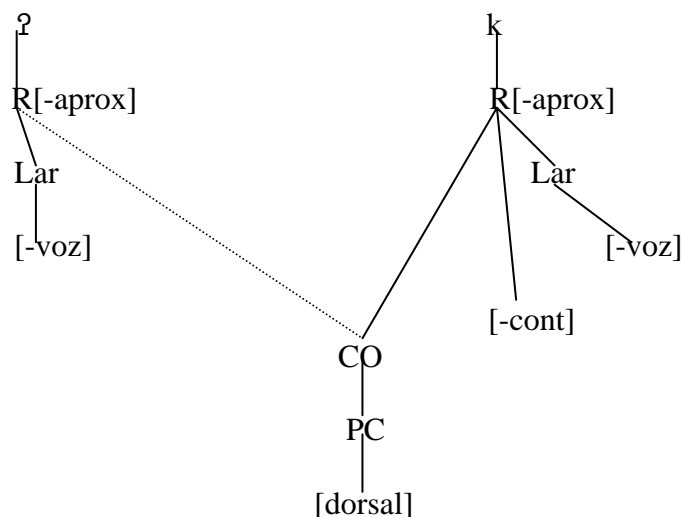
As diferentes manifestações fonéticas que passaremos a apresentar permitiram o estabelecimento da existência fonológica dos sons /ʔ/ e /ʔ^s/, em Makuxi.

¹ Há também índios Makuxi vivendo na Guiana Inglesa.

² A Geometria de Traços adotada segue Clements & Hume (1995), salvo algumas adaptações.

Produção de consoantes geminadas, promovida pela presença da consoante /ʔ/:

/aʔkusa/ => [akkusa] ‘agulha’



A geometria dos segmentos acima mostra que o arquifonema /ʔ/ e o obstruente [-cont] possuem traços comuns que os colocam na mesma classe natural³. O espalhamento regressivo possibilita, assim, a produção de geminadas, o que na análise dos processos fonológicos será um mecanismo determinante para a realização dos segmentos obstruintes [-cont] fortes, em onset não-inicial de palavra.

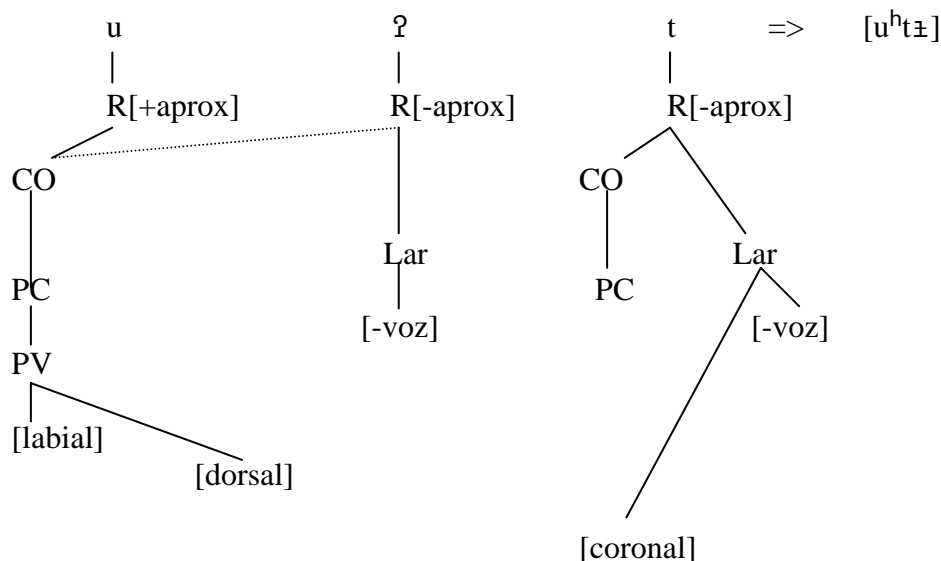
A realização de geminadas é promovida pelo ambiente cuja vizinhança de coda e de onset apresentam a seqüência de segmentos idênticos quanto ao traço [aprox] e, em seu desdobramento, há o espraiamento regressivo de CO da consoante em onset para a consoante em coda.

Mostra-se significativa nos processos que envolvem a produção das consoantes [±cont] fortes/lenes a anotação do traço [aprox] no nó Raiz, sobretudo para distinguir os dois arquifonemas, /ʔ/ e /ʔ^s/, e evidenciar os processos deles decorrentes. Ressaltamos que, em relação à geometria dos traços, a especificação do traço laríngeo [-voz] é importante, em nossa análise, porque faz oposição ao traço [SV], participante da geometria dos segmentos [±cont] lenes.

Outro processo desencadeado pela presença de /ʔ/ é o de espalhamento progressivo do nó CO da vogal, tendo como alvo o nó Raiz desta consoante. O resultado deste espalhamento é a produção de uma vogal aspirada. Tal ocorrência corrobora a interpretação de que a presença de /ʔ/, em uma palavra, ocasiona processos distintos aos produzidos pela presença de /ʔ^s/.

³ Nossa análise determina que a língua Makuxi faz oposição entre segmentos soantes e obstruintes; e ainda que recaem em coda silábica os arquifonemas representantes das consoantes soantes orais e nasais, e das obstruintes, respectivamente, /ʔ^s/, /N/ e /ʔ/, todas destituídas de ponto de articulação.

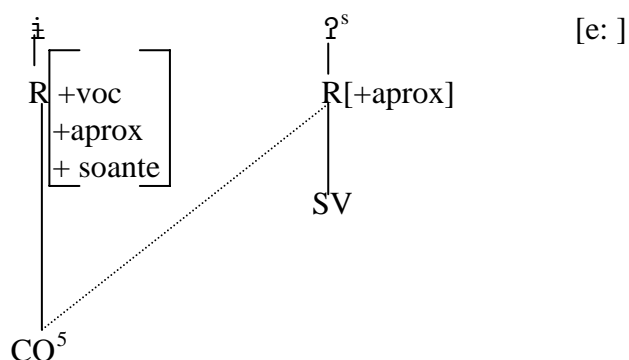
uttɛ [uttɛ] ~ [u^htɛ] ‘I go’⁴



Vimos anteriormente que a língua permite o espraioamento regressivo de CO da consoante em onset silábico para o nó Raiz da consoante debucalizada, em coda (que só é possível entre segmentos contíguos [-aprox]), gerando geminadas. Agora, com a representação acima, observa-se o espraioamento progressivo de CO do segmento vocálico. Neste caso, o segmento atingido (fonologicamente [-aprox], debucalizado), a depender de traços de ponto da vogal, resulta em produção aspirada (caso das vogais dorsais, como mostra o exemplo) ou palatalizada (quando há o espalhamento de traços da vogal coronal [-ant], [+distribuída]); de qualquer modo os traços [-aprox] e [-voz] permanecem. Salientamos ainda que, se a posição de /ʔ/ fosse ocupada por /ʔ^s/, o espraioamento de CO do segmento vocálico promoveria o alongamento vocálico, como mostra a representação que segue:

Alongamento permitido pela presença de /ʔ^s/:

/kɪsɪʔ^s/ => [kɪse:] ~ [kɪseʔ]



⁴ Dados retirados do trabalho de Carson (1981).

⁵ Os segmentos que não sofrem constrição em um dos articuladores ativos são considerados por Clements & Hume 1995: 277) destituídos de ponto de articulação envolvendo o articulador ativo (caso do segmento /ɪ/, em

O caráter lenes do segmento /ʔ^s/ promove o efeito fonético do alongamento, quer dizer, a produção vocálica co-articulada ao segmento [+aprox], destituído de ponto, é promovida pelo traço [+aprox] da consoante, que permite ao falante a possibilidade de alongar a realização da vogal que é núcleo da sílaba que integra.

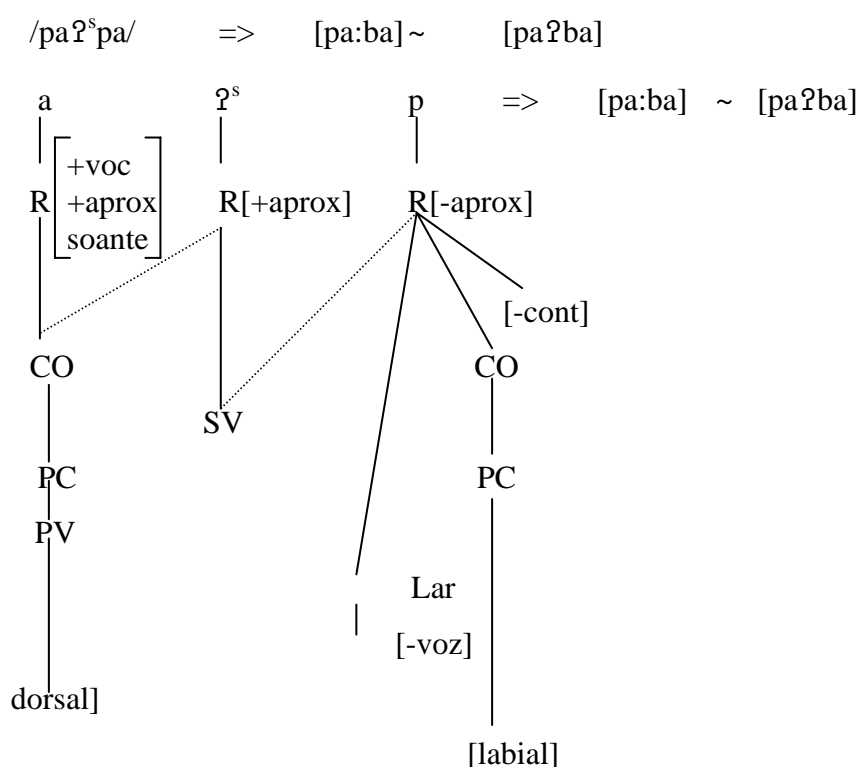
O arquifonema /ʔ^s/ equivale a um glide glotal, seguindo a interpretação de Chomsky & Halle (1968), por entenderem o segmento [ʔ] como resultante de uma obstrução que não se realiza na região do trato oral. Tratam-no, conseqüentemente, como [-cons] e não apenas, mas também [-voc], por não ter as características de uma produção vocálica.

“Vocalic sounds are produced with an oral cavity in which the most radical constriction does not exceed that found in the high vowels [i] and [u] and with vocal cords that are positioned so as to allow spontaneous voicing; in producing nonvocalic sounds one or both of these conditions are not satisfied” (Chomsky & Halle, 1968:02).

Todo segmento que porta os traços [-cons] e [-voc] corresponde a um glide, uma das possibilidades de um som ser soante. Na Geometria de Traços aqui adotada, empregamos a especificação SV sob o nó Raiz para representar a soanticidade de segmento aproximante não-vocálico; a soanticidade das vogais (mesmo em suas variantes assilábicas) será configurada pelo traço soante preso ao nó Raiz.

Um dos ambientes de realização dos segmentos [±cont] lenes é o de onset não-inicial de palavra antecedido pelo segmento em coda /ʔ^s/, [+aprox]; é esta consoante que possibilita, por vezes, o alongamento da vogal com a qual forma sílaba, além da produção da contraparte lenes dos segmentos [±cont].

Alongamento vocálico e lenição consonantal motivados pela vizinhança com /ʔ^s/, [+aprox]:

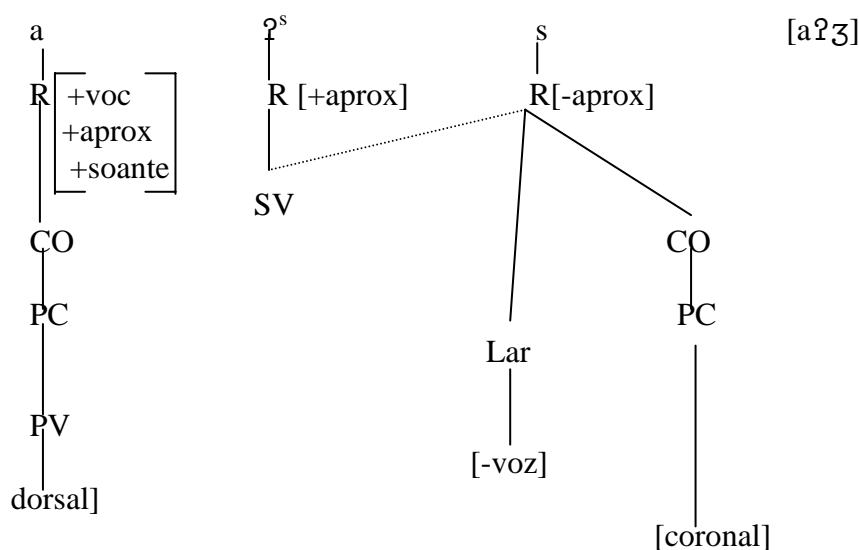


Makuxi). Kenstowicz (1994: 26) ao tratar das vogais centrais, contrasta-as com as demais pela ausência de especificação, [±], em relação ao traço [back], em nosso caso, o articulador [dorsal].

O alongamento vocálico que antecede os segmentos [±cont] lenes⁶ é disparado pelo espalhamento de CO do núcleo silábico (de sílaba (C)VC) vizinho à coda preenchida pelo segmento /ʔ^s/. A regra geral deste arquifonema é espalhar SV para as consoantes que não o possuem. Sendo assim, SV espalha-se e acaba por criar uma especificação 'contraditória' em um segmento, com uma geometria que comporta ao mesmo tempo os traços SV e [-voz]. A contradição é desfeita com o apagamento de [-voz], por SV se tornar mais forte, ao ter sua ancoragem em duas raízes. O seu traço [+aprox] também permite ao falante a possibilidade de alongar a realização da vogal que é núcleo da sílaba que integra, a exemplo da variação já observada: [kĩse:] ~ [kĩseʔ] 'mandioca'.

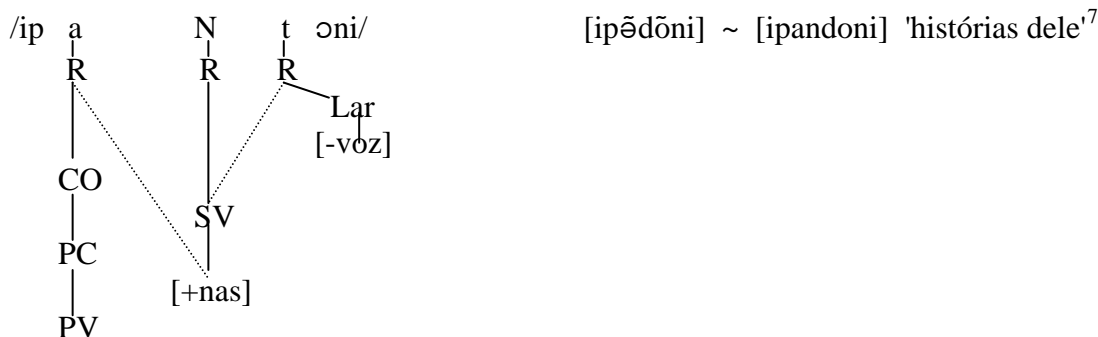
Produção de consoante lenes [+cont] após a realização de /ʔ^s/:

[ðaʔʒitũ] 'vento (fraco)'



Como já vimos, a especificação 'contraditória' que constitui a geometria de traços de um segmento [-voz], ao receber espraiamento de SV, desfaz-se, com o apagamento de [-voz], em consequência da ancoragem de SV em duas raízes, o que torna esse traço mais forte.

Quando a nasal preenche a posição de coda silábica (C)VC:



⁶ Ambiente descrito por Carson como um dos que promovem o vozeamento das obstruintes em Makuxi.

⁷ O segundo registro fonético encontra-se na tese de Carson.

A nasalização vocálica é um indício do caráter lenes das consoantes nasais e, por conseguinte, da participação do traço SV na lenição dos segmentos obstruintes [\pm cont], quando antecedidos pelas vogais nasalizadas.

No início deste artigo ressaltamos a importância do traço SV para a compreensão dos processos distintos que ocorrem em Makuxi (lenição, geminação, alongamento vocálico), envolvendo as consoantes obstruintes [\pm cont], desencadeados sobretudo pela participação fonética de uma consoante glotal. A importância de estabelecer o traço SV em oposição ao laríngeo [-voz] é fundamental para o reconhecimento de que a ocorrência fonética [ʔ] tem, na verdade, dois representantes fonológicos: /ʔ^s/ [+aprox] e /ʔ/ [-aprox].

E é a presença de SV na geometria de /ʔ^s/ e das consoantes nasais que explica, por seu espalhamento progressivo, a lenição das obstruintes em Makuxi, inclusive da variação registrada na fala Makuxi, que ora apresenta em um mesmo ambiente e em mesma posição a realização de [ʔ], ora a realização do alongamento vocálico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOTT, Miriam. 1991. Macushi. In: Desmond C. Derbyshire; Geoffrey K. Pullum (Eds.). *Handbook of Amazonian Languages*. New York: Mouton de Gruyter, v. 3, p. 23-159.

CARSON, Neusa M. 1981. *Phonology and morphosyntax of Macuxi (Carib)*. 196f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Department of Linguistics, University of Kansas.

_____. 1983. Recentes desenvolvimentos em Macuxi (Caribe). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v.4, p.89-104.

CHOMSKY, Noan; HALLE, Morris. 1968. *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.

CLEMENTS, G. N.; HUME, Elizabeth V. 1995. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (Ed.). *The handbook of phonological theory*. Cambridge, MA: Blackwell, p. 245-306.

CLEMENTS, G. N.; KEISER S. J. 1983. *CV Phonology: a generative theory of the syllable*. Cambridge, MA: MIT Press.

CLEMENTS, G. N. 1991a. Vowel height assimilation in Bantu languages. *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory*, v. 5, p. 37-76.

_____. 1991b. Place of articulation in consonants and vowels: a unified theory. *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory*, v. 5, p. 77-123.

_____. 1990. The role of the sonority cycle in core syllabification. In: KINGSTON, J.; BECKMAN (Eds.). *Papers in laboratory phonology I: between the grammar and physics of speech*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 283-333.

CUNHA, Carla Maria. 2004. *Um estudo de fonologia da língua Makuxi (Karib): inter-relações das teorias fonológicas*. 191f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp.

- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. 1998. *Traços de modo e modos de traçar geometrias: línguas Macro-Jê & teoria fonológica*. 420f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp.
- GOLDSMITH, John A. 1990. *Autosegmental & metrical phonology*. Massachusetts: Blackwell.
- _____. (Ed.). 1995. *The handbook of phonological theory*. Cambridge/MA: Blackwell.
- HAYES, Bruce. 1995. *Metrical stress theory. Principles and case studies*. Chicago: Chicago University Press.
- HOLTON, Gary. 2001. Fortis and lenis fricatives in Tanacross Athapaskan. *IJAL*. Chicago, v. 67, n. 4, p. 396-414, oct.
- HYMAN, Larry M. 1981. *Fonología*. Tradução de Rafael Monroy Casas. Madrid: Paraninfo.
- JAKOBSON, Roman; HALLE, Morris. 1976. Tenseness and laxness. *Preliminaries to speech analysis. The distinctive features and their correlates*. Cambridge, MA: Mit Press, p. 57-61.
- KAHN, Daniel. 1976. *Syllable – based generalizations in English*. Bloomington: IULC.
- KENSTOWICZ, Michael. 1994. *Phonology in generative grammar*. Massachusetts: Blackwell.
- LADEFOGED, Peter; MADDIESON, Ian. 1996. *The sounds of the world's languages*. Massachusetts: Blackwell.
- McCARTHY, Jonh J. 1988. Feature geometry and dependency: a review. *Phonetica*. n. 43, p. 84-108.
- MORAES, João Antônio de; WETZELS, W. Leo. 1992. Sobre a duração dos segmentos vocálicos nasais e nasalizados em português. Um exercício de fonologia experimental. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v. 23, p.153-166, jul/dez.
- PIGGOTT, G. L. 1992. Variability in feature dependency: the case of nasality. *Natural Language and Linguistic Theory*. Netherlands, v. 10, p. 33-77.
- RICE, Keren D. 1993. A reexamination of the feature [sonorant]: the status of 'sonorant obstruents'. *Language*. v. 69, n. 2, p. 308-344, june.
- RICE, Keren D.; AVERY, Peter. 1989. Segment structure and coronal underspecification. *Phonology*. n. 6, 179-200.
- SAGEY, Elizabeth Caroline. 1986. *The representation of features and relations in non-linear phonology*. PhD Dissertation – Cambridge, MA: MIT.
- SELKIRK, E. 1982. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, N. (Eds.). *The structure of phonological representations*. Dordrecht: Foris, p. 337-383.
- _____. 1984. On the major class features and syllable theory. In: ARONOFF, M.; SPENCER, Andrew. 1996. *Phonology*. Massachusetts: Blackwell.
- TROUBETZKOY, N. S. 1948. *Principes de phonologie*. Tradução de J. Cantineau. Paris: Ed. Klincksieck.

DISCURSO PEDAGÓGICO/DIDÁTICO E IDEOLOGIA

Elisa GUIMARÃES

Universidade de São Paulo e Universidade Mackenzie

Constituem-se como eixo deste ensaio, fundamentado em propostas da Análise do Discurso, questões ligadas ao discurso na sua feição pedagógico-didática, ou seja, na dimensão que se estende em um âmbito mais abrangente, constando de ditames gerais vinculados ao processo educacional ou configurados em preceitos aplicáveis a espaços onde se salientam interesses comprometidos com a ação educativa.

Afunilando propostas do discurso pedagógico, abordaremos aquelas que se configuram no discurso didático manifestado em sala de aula.

Em Análise do Discurso, o termo didático caracteriza tanto um discurso quanto uma situação que tenha relação com a transmissão de um saber ou de um saber-fazer, ou, em um emprego mais restrito, de um discurso ou de uma situação de ensino e aprendizagem.

Concebido, seja na sua conformação pedagógica, seja na sua intenção didática, o discurso, nessas duas feições, sujeita-se a relações de poder.

São estas coordenadas que, enquanto componentes de um quadro de enunciação, Mainueneau (1987) concebe como a dêixis fundadora, ou seja, o cenário no qual se vai definir o caráter polêmico do discurso.

Consideremos, a partir desses dados e à luz das propostas da Análise do Discurso, as relações de poder a que vem se sujeitando o discurso pedagógico, enquanto comprometido com o que chamamos discurso fundador, assim definido :

Aquele que instala as condições de formação de outros discursos, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sítio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade (ORLANDI, 1993: 24).

Para completar essa definição, acrescentemos o conceito de acontecimento discursivo, este entendido da maneira como Pêcheux o formula, ou seja, o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória (1990). Concentra-se, portanto, o acontecimento discursivo, no seu aspecto mais geral, no que chamamos discurso fundador, refletido, na perspectiva deste ensaio, no discurso pedagógico.

A produção dos feitos que atribuímos ao discurso fundador é muito mais do que um reconhecimento de significações que se repetem. O discurso não seria fundador por dizer “alguma coisa” pela primeira vez. Antes, constitui-se como discurso fundador porque se fixa à maneira de um eixo em torno do qual outros discursos se desenvolvem dentro das mesmas concepções, dos mesmos princípios. Concretiza-se, portanto, nesse particular, o ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória – recapitulando a concepção de acontecimento discursivo, segundo Pêcheux.

Uma retrospectiva no tocante à história do discurso pedagógico, no âmbito de educação brasileira, permite constatar a presença de discursos manifestando relações de poder enquanto propensas a justificar diferenças sociais.

Assim, desde o descobrimento do Brasil, mantêm-se os privilégios da classe dominante. Há, por exemplo, no discurso europeu acerca do colonizado um enaltecimento de suas pró-

prias qualidades, enquanto se sugerem traços de negativa diferença entre os dois discursos – do colonizador e o do colonizado.

Ao longo do tempo, reinstaura-se constantemente esse discurso, numa perene circulação de formulações discursivas constitutivas do discurso fundador. Propôs-se, por conseguinte, como modelo o discurso europeu, que não encara o colonizado num mesmo nível de igualdade, bem como não lhe confere a posse de qualidades positivas.

Veja-se, por exemplo, como reflexo dessa visão, um pequeno excerto da Carta de Pero Vaz Caminha a D. Manuel, rei de Portugal, na época do descobrimento :

“Gente bestial de pouco saber, e por isso tão esquiva.”

Enfatizam-se as diferenças individuais – estas, nas origens, comprovadas, não em bases científicas, mas pela observação direta dos sujeitos. Marcam-se, assim, os discursos educacionais com o estabelecimento de padrão alicerçados no princípio que considera inferiores aqueles que não se harmonizam com o padrão. Solidificam-se, à luz desses princípios, as formas de dominação ou as relações de poder. Assim, por exemplo, no Brasil colônia, a situação dos brancos a quem se facilitava o acesso à cultura dominante, ao lado da situação dos indígenas a quem se impunha a domesticação – via catequização –, servindo esse esquema de ensino diferenciado a interesses políticos e econômicos da época.

O período monárquico não alterou muito a situação da educação nacional, já que essa ficou a cargo dos governos provinciais, carentes de recursos financeiros para tal fim. Não houve um projeto para emancipação cultural, pois isso não interessava à elite exportadora dominante. Como consequência, a taxa de analfabetismo no final do século XIX era de 70%.

Fatores da natureza econômica forçaram modificações na sociedade. Com o sucesso da lavoura de café, a classe média foi ganhando consistência e exigindo reformulações políticas, tais como : a República, a abolição da escravatura, época em que o Positivismo que defendia o cientificismo e o racionalismo se propagaram no âmbito da educação.

Em 1837, é fundado no Rio de Janeiro primeiro colégio oficial do Brasil – Colégio Pedro II, onde estudava a elite pensante e que, por um longo período, foi parâmetro de ensino para todo o país.

A almejada República também não trouxe mudanças significativas para a educação. Após breves buscas para solução de problemas educacionais, acaba servindo aos interesses da classe dominante e abraça o modelo tradicional, elitista, dirigido aos representantes do poder rural que ambicionavam cargos na administração pública. A partir daí, seguem-se períodos que repetem a mesma característica : de um lado esforços contínuos para a manutenção de uma estrutura conservadora; de outro, a necessidade inadiável de transformações por pressão de grupos menos favorecidos e necessidade de formação de mão de obra habilitada para indústrias.

Na década de 30, expande-se o ensino médio para ricos e profissionalizante para pobres, objetivando produção de trabalho mais rápida e mais barata para o Estado. A ditadura intensifica, na década de 70, a defasagem entre o sistema educacional e o econômico; há difusão dos estudos superiores, embora por meio de instituições particulares, paradoxalmente destinadas à população de baixa renda, por estar menos habilitada aos vestibulares das universidades públicas, e/ou por se concentrar em regiões menos centrais. Como resultado dessa política educacional, opera-se a eliminação de lideranças políticas e aniquilamento de participação social. Na década de 90, por pressão do FMI, torna-se obrigatório o ensino fundamental de 8 anos. Esse contingente maior de alunos obriga a construção de um maior número de escolas com menos horas de ensino e, portanto, com menos qualidade de ensino. O depauperamento da escola pública e o florescimento da rede privada corroboraram para a perpetuação do processo de elitização do ensino brasileiro.

Como explicar o quadro das diferenças? Várias justificativas tentaram explicá-lo : cada indivíduo é diferente do outro e, em conseqüência, será diferente o rendimento de cada um. Verificou-se, no entanto, que as diferenças não ocorriam apenas entre indivíduos, mas, sobretudo, entre grupos de indivíduos, ente grupos sociais dominados e dominantes. E por que o fracasso escolar estaria concentrado nas classes socioeconomicamente desfavorecidas? Para alguns, as diferenças sociais teriam origem nas diferentes aptidões individuais, ou seja, os mais aptos constituiriam as classes dominantes, enquanto os menos aptos constituiriam as dominadas e socioeconomicamente desfavorecidas. Assim, era esperado que alunos advindos de classes desfavorecidas tivessem rendimento baixo; se alguns deles fossem bem dotados, teriam acesso à classe dominante. Ora, se a teoria do Dom individual fosse perfeitamente aceitável, também deveriam fracassar nas mesmas proporções os alunos provenientes de classes dominantes.

Levanta-se, então, uma outra hipótese : as desigualdades sociais seriam a causa das diferenças de rendimento escolar, já que o contexto de um tipo de sociedade permitiria o desenvolvimento de aptidões para o sucesso escolar, enquanto o outro, menos favorecido, não o permitiria, pois o mesmo seria responsável pelos “deficits” socioculturais. Uma das funções da escola seria tratar dessa “patologia social”, compensando essa “privação cultural”.

Na sociedade moderna, em que o pluralismo cultural soma-se à organização capitalista, assiste-se à escola representando a cultura da classe dominante. Assim, os alunos provenientes das classes dominadas, ao ingressarem na escola, defrontam-se com padrões culturais que não são os seus. Seu comportamento, seus conhecimentos são avaliados segundo um modelo da classe dominante, constituídos segundo conceitos e informações que lhes são desconhecidos. Sofrem, portanto, um processo de marginalização cultural que os leva ao fracasso, não por serem deficientes, mas por serem diferentes.

Essa realidade aponta para a escola mantendo e perpetuando a estrutura social, a discriminação, garantindo, pois, a hegemonia da classe dominante.

Conclui-se das idéias expostas até aqui que há muito ainda a realizar no sentido de se transformar a escola, ao invés de lugar de manutenção das relações de poder, em um espaço capaz de atingir a equidade social. Este, sim, é o plano ideal de alcance do discurso pedagógico.

E o discurso didático – aquele que se exerce em sala de aula? Como se efetivam aí as relações de poder? É o que passamos a explorar.

Estamos diante de um tipo de discurso no qual os lugares sociais são diferentes. Trata-se de uma estrutura de poder bastante complexa, na medida em que compreende vários micro-universos de discurso se caracterizando, dentre outros aspectos, por suas estruturas de poder. É um discurso voltado para a formação e a informação, um discurso que se propõe a criar e a transmitir conhecimentos, gerar uma competência, despertar uma vocação, instaurar uma ética geral e profissional e estabelecer, desse modo, um sistema de crenças nesses propósitos.

Encara-se nesse discurso o professor detentor do conhecimento, do poder, controlando a situação sem, no entanto, embargar o encontro de vozes. Não há aí um sujeito único produtor do discurso mas várias vozes. As palavras vêm sempre carregadas, ocupadas por outros discursos, ou seja, verifica-se o interdiscurso atravessando o intradiscurso.

Não se pode apreender, no discurso, um sujeito-em-si, mas sim um sujeito constituído socialmente, pois não são só as intenções que contam, já que as convenções constituem parte fundamental do dizer (ORLANDI, 1988 : 10).

Um sujeito ao enunciar presume uma espécie de “ritual social da linguagem”, implícito, partilhado pelos interlocutores. Na instituição escolar, o enunciado produzido pelo professor é colocado em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber. O contrato de fala que o liga ao aluno não lhe permite ser “não-possuidor do saber”; ele é antecipadamente legitimado (CHARAUDEAU, 1983 : 55).

Entende-se que a posição da escola é indissociável da posição assumida pelo professor para exercer seu papel de educador, na medida em que o discurso da escola é edificado pela prática discursiva de seus docentes.

O professor legitima a informação que ele passa ao aluno, submentendo-se à autoridade do cientista enquanto a assume e a transfere para si, ficando, assim, impessoal, difusa a autoridade. Assim, é na conformação do discurso didático que se apreende um sujeito iludido no sentido de ser ele próprio a origem do seu discurso, desconhecedor, no entanto, de ser perpassado pela ideologia. Há um clima de dominação do discurso fundador sobre aquele que tende a re-significá-lo, ainda que se trate de um espaço onde se pretende a desestabilização da dominação, como seja o espaço da escola.

Não obstante o professor conceber a educação como um instrumento eficaz para a conquista da equidade social, a instituição escolar – mantenedora do discurso dominante – perpetua as relações de poder no traçado do discurso do sujeito-professor.

A sala de aula é um espaço institucional, e a instituição tem implicações nem sempre totalmente louváveis. Ela vigia e controla o espaço pedagógico, ritualizando-o. As ordens do professor não só não são exteriores àquilo que ensina, como também não se lhe acrescentam. A ordem incide sobre ordens – as ordens do sistema de ensino, as regras de um campo disciplinar, enfim, as normas de uma língua vernácula (MARTINS, 2002).

O conhecimento da lógica própria do social, e neste caso do sistema escolar, leva-nos a reconhecer o transmissor de “palavras de ordem” que é o professor.

Gostaríamos, no entanto, nós, professores, de não ser o sujeito sagrado/consagrado que enquanto acadêmica e efetivamente somos. Longe, portanto, de nós a intenção de produzir, na sala de aula, um espaço autônomo arrancado às leis daquilo que Pierre Bourdieu (1980) chama de mercado, que compreende não apenas o universo curricular explícito e verbalizado da escola, mas ainda a vasta série de componentes da vida escolar.

Como professores-examinadores, temos que atribuir notas e avaliar os nossos alunos, uma vez que não podemos dissociar-nos das condições sociais de sua produção, e estas não autorizam ilusões desmedidas. Quando é o próprio espaço de uma sala de aula que é solidário de toda a instituição escolar, é toda a estrutura social que está presente em cada interação.

Em suma, o ator social (no caso, o professor) é um instrumento de reprodução social, que legitima uma posição social, na exata medida em que procura concretizar, na sala de aula, no campo científico, e no campo das idéias em geral, os seus interesses pedagógico-científicos – do que resulta um efeito de reprodução social.

Quer isto dizer que o professor está sujeito ao jogo dialógico do discurso do conhecimento em geral, repetindo ordens quando supõe apenas afirmar a liberdade. A lição em sala de aula comporta, pois, uma natureza híbrida : produto de uma herança – do discurso fundador – vive constrangimentos locais conflituais, constitui uma prática de adaptação ao processo temporal, ou a encontro da atualidade com a memória, emprestada de Pêcheux a expressão.

Para concluir : embora a cultura se coloque ao alcance de todos, essa democratização é relativa, pois a escolarização não é uniforme, haja vista as escolas que atendem ricos e pobres de modo diferenciado e seletivo. A cultura passa a representar uma modalidade de cultura política e de intervenção no social.

Por sua vez, o discurso – tanto na sua forma pedagógica, quanto na sua intenção didática – supõe uma proposta – a de transformar a sociedade por meio da educação. A concretização desse ideal exige, no entanto, uma profunda mudança política, nas concepções, no ideário da população e de suas lideranças, no que diz respeito à sociedade que se pretende construir e ao modelo de educação que pode ser um dos instrumentos dessa construção.

Tem-se, pois, como necessária a formação para uma prática pedagógica transformadora, que rompa com a circularidade do discurso e faça surgir uma ação coletiva realmente inovadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. (1980). "El mercado lingüístico". In: Questions de Sociologie". Paris, Ed. de Minuit.

CHARAUDEAU, P. (1983) Langage et Discours. Paris, Hachette.

MAINGUENEAU, D. (1987) Novas Tendências em Análise do Discurso. Campinas, Pontes Editora.

MARTIN, M. (2002) A Linguagem, a Verdade e o Poder. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

ORLANDI, E. (1993) Discurso Fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, Ed. Pontes

PÊCHEUX, M. (1975) Les vérités de la parole. Paris, Maspero. (1990) O Discurso, estrutura ou acontecimento. Campinas, Pontes.

VÁRIOS AUTORES. (1988) Sujeito e Texto. São Paulo, educ.

GRAMÁTICA EXPOSITIVA – CURSO SUPERIOR: IMAGENS DA LÍNGUA E ENSINO

Glaucia Muniz Proença LARA
Universidade Federal de Minas Gerais

ABSTRACT: *Resorting to Greimas' semiotics, we analyze the grammar written by Eduardo Carlos Pereira, which was widely used for didactic purposes in Brazilian schools during the first half of the XX century, so as to detect the image(s) of the Portuguese language that worked as the basis for language teaching at the time.*

PALAVRAS-CHAVE: *grammar; Portuguese language; image; discourse; teaching.*

INTRODUÇÃO:

Com 114 edições, a primeira em 1907 e a última em 1958, a *Gramática expositiva – curso superior*, de Eduardo Carlos Pereira, foi um dos manuais mais utilizados no/para o ensino do português por mais de meio século, só perdendo sua força com a NGB em 1958-1959, segundo afirma Orlandi (2000, p. 22). Também Soares (2002, p. 165) menciona as *Gramáticas expositivas* de Pereira (já que havia uma para o curso elementar e outra para o curso superior) como livros, isto é, gramáticas produzidas para uso escolar, de “presença mais intensa e duradoura” nas salas de aula, até os anos 50.

A importância de compêndios escolares, como o de Pereira, para o ensino-aprendizagem da língua materna é destacada por vários pesquisadores. Daniel (2001, p. 52) aponta o papel significativo do livro didático para professores que, na década de 30, não possuíam formação especializada, uma vez que os primeiros cursos universitários de formação de professores só começaram a funcionar em 1934. Nessas circunstâncias, para eles o livro didático adotado funcionava, provavelmente, como seu único suporte pedagógico, determinando conteúdos, métodos e – acrescentamos – um discurso sobre a língua.

O ponto de vista de Bittencourt (1993, p. 10), apresentado a seguir, também enfatiza a função relevante do livro didático no contexto escolar:

Até o final do século XIX, (...) o livro era essencial para a preparação de aulas e seu uso era concebido como fundamental no ensino. Como nem todos os alunos possuíam livros, o professor ditava os pontos ou partes do livro para os alunos e estes deveriam memorizar os vários textos. Memorialistas do final do século e início deste rememoram, em muitos episódios de infância, as dificuldades em “decorar” textos, que significa “saber de cor” o texto do livro que era repetido, oralmente, para o professor, ou por escrito.

As opiniões de Daniel (2001) e Bittencourt (1993) comprovam a dependência que o processo de ensino-aprendizagem tinha do livro didático, sobretudo no final do século XIX e início do século XX, sugerindo que o discurso e a prática do professor eram, em grande parte, calcados no livro em que se apoiava.

Quanto às gramáticas voltadas para o ensino da língua materna – as chamadas “gramáticas escolares” (ou pedagógicas) – Batista (2002, p. 548) afirma que elas, originalmente concebidas e empregadas como manuais didáticos (associadas, em geral, a uma antologia, davam

suporte ao ensino da língua no cotidiano da escola), tornaram-se, com o advento dos livros de ensino de língua materna modernos (décadas de 60-70), obras de referência, utilizadas como complemento para o ensino e o aprendizado.

A obra de Pereira situa-se no primeiro momento mencionado por Batista (2002): o de produção de gramáticas voltadas explicitamente para o ensino, o que fica claro já na folha de rosto, através da indicação de que a gramática foi “aprovada pela Congregação do Gymnasio Official de São Paulo” e de que se trata de livro didático, pertencente à “Bibliotheca Pedagógica Brasileira”.

Assim, com base nos autores citados, que comprovam a influência dos manuais escolares no processo de ensino-aprendizagem do português – e, portanto, na construção de determinadas concepções de língua que vão orientar esse processo –, examinamos a *Grammatica expositiva – curso superior*, de Eduardo Carlos Pereira (que chamaremos, doravante, apenas de *Grammatica expositiva*), dada a sua relevância, no contexto escolar brasileiro, do início até meados do século XX.

REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo do quadro mais amplo da história das idéias lingüísticas, tomamos a obra de Pereira¹ como discurso e a analisamos do ponto de vista de suas determinações sócio-históricas, apoiando-nos nas contribuições teórico-metodológicas da semiótica greimasiana, que propõe duas vertentes para se chegar a essas determinações: o exame da semântica do discurso e o estabelecimento de relações intertextuais.

Quanto à primeira vertente, Fiorin (1988, p. 32-33) destaca que é no nível dos temas e das figuras, que integram o componente semântico do patamar discursivo², que a ideologia se manifesta plenamente. Semiotizando a noções de “formação ideológica” (FI) e “formação discursiva” (FD), o autor busca articulá-las com os percursos temáticos e/ou figurativos que atravessam um dado discurso. Assim, a cada formação ideológica – entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social – corresponde pelo menos uma formação discursiva, que é “um conjunto de temas e figuras que materializa uma dada visão de mundo”. Logo, uma das formas de apreender as diferentes FDs que atravessam o discurso da *Grammatica expositiva* é examinando os encadeamentos dos temas (e as eventuais figuras) que compõem cada uma dessas FDs. Constatamos, dessa forma, que as imagens da língua (da norma) estão estreitamente relacionadas às determinações sócio-históricas que os percursos temáticos (e figurativos) deixam entrever.

Já no que diz respeito às relações intertextuais, a questão que se coloca é a de pensar o contexto como outros textos com os quais o texto em exame dialoga. Para Barros (1999, p. 17), no quadro da semiótica greimasiana, essa é a única direção possível quando se aborda a relação texto/contexto.

Considerando que a *Grammatica expositiva*, dado o seu caráter, ao mesmo tempo, didático (já que se volta explicitamente para o ensino) e científico (uma vez que “dialoga” com as tendências dominantes da época nos estudos da língua/linguagem) é um discurso predominantemente temático (com pouquíssimas figuras), concentramos nossos esforços na apreensão das

¹ Ocupamo-nos da 46ª edição, de 1926, da qual conservamos a grafia original, bem como os grifos (negritos, itálicos, uso de maiúsculas) do autor.

² A semiótica greimasiana propõe-se estudar os textos/discursos a partir de um *percurso gerativo* que vai do mais simples e abstrato (as estruturas elementares) ao mais complexo e concreto (as estruturas discursivas), passando por um nível intermediário (as estruturas narrativas). Cada uma dessas três etapas é dotada de uma sintaxe e de uma semântica. Neste trabalho, restringimos nossa abordagem ao componente semântico do patamar discursivo. Para maiores explicações, ver Greimas; Courtés (1993).

imagens da língua portuguesa que se “materializam” num determinado estoque de temas que se encadeiam em percursos. Além do mais, procuramos relacionar os percursos temáticos obtidos em nossa análise com as FDs, enfatizando, na relação texto/contexto, os textos com os quais a obra de Pereira dialoga na construção do “discurso da norma”.

UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DA GRAMMÁTICA EXPOSITIVA

O contexto de emergência da obra

Segundo Orlandi (2000, p. 20-21), nossos estudos de linguagem passaram a caracterizar-se como uma questão brasileira apenas a partir do século XIX, quando se colocou o problema do português do Brasil e não apenas a questão do português. Foi nesse momento que começaram a ser produzidas as gramáticas brasileiras da língua portuguesa, dando-se início ao processo de “gramatização”³ brasileira do português.

A autora destaca o aparecimento de gramáticas no Rio de Janeiro e em São Paulo, cujas filiações predominantes foram a da Gramática Histórica e a da Gramática Filosófica, respectivamente. No final do século XIX/início do XX, com as instituições escolares já organizadas, começaram a aparecer as primeiras gramáticas de professores de colégios localizados nesses dois grandes centros urbanos. Em São Paulo, podem ser citadas, por exemplo, a *Grammatica portugueza*, de Júlio Ribeiro (1881) e a *Grammatica expositiva – curso superior* (1907), de Eduardo Carlos Pereira, nosso objeto de estudo; no Rio de Janeiro, a *Grammatica portugueza*, de João Ribeiro (1887), a *Grammatica analytica (descriptiva)*, de Maximino Maciel (1887), e a *Grammatica da língua portugueza*, de Pacheco Silva e Lameira de Andrade (1887).⁴

Nessa perspectiva, a emergência das Gramáticas Brasileiras significou a “tomada em mãos pelos brasileiros do processo de gramatização do português em nosso território”. A noção “ser autor de gramática no Brasil” sofreu, dessa forma, um deslocamento, na medida em que já não se tratava mais de assumir um saber lingüístico como mero reflexo do saber gramatical português, mas de tomar para si a responsabilidade e a autoridade de descrever o português do Brasil em toda a sua singularidade (ORLANDI, 2000, p. 21).

Com esse “gesto de autoria”, os primeiros gramáticos brasileiros mais do que simplesmente deslocar a produção das gramáticas do português para o território nacional, participaram da construção do Estado Brasileiro. Devemos lembrar que o século XIX (sobretudo nas últimas décadas) foi fortemente marcado por grandes transformações políticas, econômicas e sociais, entre as quais, no Brasil, a Proclamação da República (1889). Ora, se, com a Independência (1822), estabeleceu-se o Estado Brasileiro, evidenciando-se a questão da língua, com a vinda da República, regime que, entre outras coisas, favoreceu o desenvolvimento das instituições (escolas, projetos de ensino, dicionários, gramáticas), essas duas questões – língua e Estado – configuraram-se ainda mais decididamente. Em outras palavras: a profusão de autorias de Gramáticas Brasileiras praticada no século XIX (e – acrescentamos – início do século XX) significou a construção conjunta de uma língua nossa e um Estado nosso.

³ O termo “gramatização”, cunhado por Aurox (1992, p. 65), no âmbito da história das idéias lingüísticas, pode ser definido como “o processo que conduz a *descrever e instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”. (grifos do autor).

⁴ De acordo com Molina (2004, p. 48), esse período foi tão pródigo na produção de manuais de estudo da língua que chegou a ser chamado de “gramatical” por Antenor Nascentes (1939). Para esse autor, os estudos filológicos do Brasil se distribuem em quatro períodos. O período gramatical corresponde ao terceiro período e vai de 1881 (data da publicação da gramática de Júlio Ribeiro) até 1939, ano de fundação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, quando começa, então, o quarto período. Os dois primeiros períodos são o “embrionário” e o “empírico”.

Lembra Molina (2004, p. 53) que, até a chegada da República — e dos ideais positivistas que a inspiraram (como a “escola para todos”) —, poucos eram os privilegiados que tinham acesso à educação. Entretanto, “os visionários começaram a pressentir na escolarização um caminho seguro para sair da situação de dominado e galgar os vários cargos públicos que proliferavam com o advento do novo regime político”. Com o objetivo de instaurar uma nova ordem na sociedade brasileira, norteadas pelo ideal de progresso, o governo republicano, começou a ensinar esforços para melhor organizar e sistematizar o ensino.

Com isso, o número de escolas (públicas, particulares e religiosas) multiplicou-se; reformas sucessivas ocorriam nos programas de ensino, oscilando entre a influência humanista clássica e a cientificista, sobretudo nos de Língua Portuguesa; novas propostas pedagógicas eram importadas da Europa, entre elas os ideais da pedagogia científica ou Escola Nova, que propunha um modelo educacional baseado na atividade prática, cientificamente provada. Em suma: a multiplicação das instituições escolares, o olhar mais voltado para a criança e para sua formação (sobretudo prática) e a necessidade de difundir os ideais republicanos, entre os quais o dever cívico e humanitário e a necessidade de amor à pátria, ensejaram a produção de novos materiais didáticos que priorizassem tais questões.

Em linhas gerais, esse foi o “pano de fundo” para o diálogo da *Grammatica expositiva* com outros discursos que circularam no mesmo recorte espaço-temporal (final do século XIX/início do XX): constituição do “novo” Estado brasileiro, como parte integrante de um cenário maior, largamente influenciado pelos ideais da época — positivista, evolucionista, entre outros.

Percursos temáticos, FDs e intertextualidade

Como se trata de um discurso predominantemente temático, conforme afirmamos em 2, são bastante raras as figuras⁵. Apontamos, portanto, os principais percursos temáticos que permeiam o discurso e que se fazem presentes sobretudo nos numerosos exemplos dados pelo autor para ilustrar a teoria gramatical exposta:

a) Percurso temático da moral e dos bons costumes, destacando-se principalmente o discurso da virtude e do vício, o que é compatível com uma obra que pretende não apenas ensinar as regras da boa linguagem, mas também formar o caráter do aluno (conforme consta no prólogo da 1ª edição). Esse discurso se manifesta sobretudo nos exemplos tomados de empréstimo à sabedoria popular (provérbios, máximas e ditos populares). Exemplos:

- 1) O vício destrua a humanidade. (p. 46)
- 2) *O amor ao próximo é o fundamento da sociedade.* (p. 181)
- 3) *Quem COM FERRO fere, COM FERRO será ferido.* (p. 199)
- 4) DE PEQUENINO *se torce o pepino.* (p. 199)
- 5) Mau é o rico *avarento*, mas pior é o *pobre* soberbo. (p. 264)

b) Percurso temático ético-cristão, que inclui passagens do Evangelho. Exemplos:

⁵ Segue, no entanto, a título de ilustração, o interessante trecho em que o autor se vale de figuras referentes ao indivíduo e suas relações (familiares, raciais) para explicar a noção de estilo: “De facto, o estylo traz o cunho particular do escriptor, é a sua feição individual. Mas, além das feições peculiares que distinguem os individuos na sociedade, existe a feição *geral* de individuos relacionados pelo sangue: é o *ar de familia* que denuncia a parentela. Acima dessa feição geral ou typo commum, superpõe-se ainda uma feição mais geral: é o typo da raça. Assim o estylo: acima das diferenças individuaes no modo de escrever de cada escriptor, percebem-se os caracteres geraes de sua *eschola literaria*; e, mais alto ainda, descortinam-se as feições estylisticas de amplas *correntes literarias* de diversas épocas.” (p. 350). Passa-se, pois, de uma isotopia literária (estilo) para uma isotopia humana (indivíduo e suas relações familiares, raciais). Como já afirmamos, esse é um dos raríssimos momentos em que Pereira se vale de figuras para expor o conteúdo de sua obra.

- 6) *Antes que o gallo cante a segunda vez, me has de tu negar três vezes.* (Padre Antonio Pereira) (p. 145)
- 7) *Passará o céu e a terra, mas não passarão as minhas palavras.* (Padre Antonio Pereira) (p. 204)
- 8) *A fé E a esperança E a caridade são tres columnas immortaes ou impereciveis não só do character, MAS da vida e do destino dos christãos, ISTO É, são ellas a synthese de todas as virtudes.* (p. 181)
- c) Percurso temático histórico, filosófico e artístico (literário), que contribui para construir um simulacro do autor como um homem erudito e bem informado, principalmente pelas incursões que faz nas obras de vários escritores (sobretudo os modernos portugueses) em busca de frases exemplares para ilustrar comentários ou regras gramaticais (como as de concordância do verbo com o sujeito a que se referem os itens 10), 11) e 12), ou ainda as frases apresentadas em 6) e 7) acima). Exemplos:
- 9) *No passo de Itororó os brasileiros seguiram corajosamente ao marquez de Caxias.* (p. 299)
- 10) *A luz e a sciencia só veio ao mundo em nossos dias.* (Alexandre Herculano) (p. 203)
- 11) *Na estatuaria passou Phidias e Lysippo; na pintura Timantes e Appelles; na architectura passou Meliagenes e Democrates; na música passou Orpheu e Amphion.* (Padre Antonio Vieira). (p. 204)
- 12) *O ler e o escrever que foram e que não poderam deixar de ser na origem extremamente simples... haverão dado um passo de gigante para os maximos futuros.* (Antonio Feliciano de Castilho) (p. 205)
- d) Percurso temático de valorização da pátria e da língua, que se manifesta sobretudo nos exemplos criados pelo próprio autor. Exemplo:
- 13) *Aprendamos a lingua materna, isto é, fortaleçamos o mais sagrado laço da nacionalidade.* (p. 145)
- 14) *Não só a família deve ser amada, mas a pátria.* (p. 144)
- 15) *O amor á pátria e á humanidade ennobrece e dignifica o character moral.* (p. 181)
- e) Percurso temático do reconhecimento das diferenças entre Brasil e Portugal, que, embora chegue, em alguns casos, a qualificar de maus os usos brasileiros, aponta, em geral, para usos que co-existem, sem tecer juízos de valor. Exemplo:
- 16) *É mais commum, entre nós, o singular – uma calça, uma ceroula, uma tesoura quando designam um só objecto, se bem que em Portugal se diga, na boa linguagem, umas calças, umas ceroulas, uma tesouras.* (p. 73)
- 17) *A vogal breve no Brasil pôde, porém, considerar-se longa em relação á pronuncia rapida de Portugal, onde é ella brevissima, chegando a ponto de obliterar-se o seu valor syllabico (...). Podemos dizer que, na quantidade syllabica das átonas e no timbre de certas vogaes pretónicas, temos o character differencial da prosodia lusitana e da brasileira.”* (p. 23-24)
- f) Percurso temático da relação com o latim, que, tomando a língua portuguesa como originária da latina, invoca freqüentemente esta para explicar aquela. As semelhanças observadas, porém, não invalidam a percepção de diferenças significativas entre as duas línguas. Exemplo:
- 18) *O plano geral da phrase portugueza é identico ao da phrase latina (...) Na indicação especial do sujeito e do complemento divergem, porém, os processos.* (p. 200)
- 19) *A collocação dos termos foi um dos recursos neo-latinos para supprir a perda dos casos latinos, em indicar as relações syntacticas.* (p. 216)
- 20) *A passividade deste caso é determinada pela analogia com a lingua-mãe. Para exprimir o sentido identico empregava o latim a fórma passiva de verbos neutros e relativos...* (p. 290).

Quanto à questão da intertextualidade, além de ser atravessada pelas várias formações discursivas em que se inserem os percursos temáticos examinados (respectivamente, a FD do senso comum, a FD religiosa, a FD cultural, a FD patriótico-nacionalista, a FD da identidade nacional e a FD da filiação ao latim), que, via de regra, reforçam o “discurso da norma”, a obra analisada estabelece uma relação dialógica (polêmica) com as teorias gramaticais vigentes em sua época — a “corrente moderna” (histórica) e a “corrente tradicional” (filosófica) — ora aderindo ora se opondo a elas. Nesse sentido, Pereira realmente abre seu próprio caminho, como propõe no prólogo da 1ª edição. Temos, pois, um duplo discurso de incorporação e de

resistência, como mostra o exemplo abaixo, em que o autor percorre várias “tendências” na classificação dos fatos sintáticos, antes de tomar uma posição.

- 21) (...). A divisão em tres partes – syntaxe de *concordancia, regencia e collocação* (S. Barbosa, Bento de Oliveira, Monteiro Leite) é deficiente. A divisão em duas partes – syntaxe *lexica e logica* (Julio Ribeiro, Leopoldo da Silva) é defeituosa. (...) A de Ayer, seguida pelo Dr. A. G. R. de Vasconcellos, em syntaxe da *proposição simples* e syntaxe da *proposição composta*, não nos parece sufficientemente discriminativa. Melhor se nos afigura a divisão em syntaxe de *palavras* e syntaxe de *proposição* (Brachet & Dessouchet, Dr. A. Freire, João Ribeiro, Pacheco Junior e Lameira de Andrade). (p. 182-183)

A obra é perpassada ainda pela FD biológica/evolucionista (calcada nos trabalhos de Darwin e, posteriormente, de Mendel), que influenciou largamente os estudos lingüísticos no final do século XIX/início do XX. A concepção da língua como um organismo vivo, que por si só aceita/repele certos usos, não chega a constituir um percurso temático específico, mas desponta em certos momentos da obra, como pode ser constatado nos excertos que seguem:

- 22) O portuguez prefere, em geral, o sentido generico, isto é, o singular (p. 265)
 23) A artificialidade desse processo se revela não só no facto de jámais tolerar a língua taes construcções como no facto comum de se construirem esses sujeitos imaginarios em complementos circumstanciaes... (p. 301)

Não podemos esquecer-nos da “luminosa polemica” referente à redação do Código Civil que se travou entre Rui Barbosa e Ernesto Carneiro Ribeiro (FD jurídica), que, segundo consta no prólogo da 1ª edição, rendeu a Eduardo Carlos Pereira “largo subsidio” na “pesquisa de exemplos clássicos” (p. VIII), e ainda dos programas oficiais e das leis de organização do ensino ginasial e secundário (FD governamental) com que nosso autor “dialoga”, conforme ele mesmo destaca nos prólogos da 1ª e da 2ª edição, embora, em nenhum momento, ele se dê ao trabalho de fornecer ao leitor as referências ou indicações completas de tais programas e leis, pressupondo, provavelmente, um interlocutor (professor/aluno) familiarizado com elas.

Segundo Molina (2004, p. 57-61), o período que se estende de meados do século XIX até a segunda década do século XX (contexto de surgimento da *Grammatica expositiva*) foi pródigo em leis e reformas (como, por exemplo, o Decreto nº. 1.331, de 1854, que dispunha sobre a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte; ou ainda a *Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República*, aprovada pelo Decreto nº 8.559, de 1911) e em programas ou currículos de ensino, definidos, desde meados do século XIX, pelo Colégio Pedro II, com destaque para o Programa de Língua Portuguesa, organizado por Fausto Barreto, em 1887, cujo conteúdo norteou a elaboração de inúmeras gramáticas que o sucederam (inclusive aquelas que inspiraram Eduardo Carlos Pereira).

Constatamos, pois, que, na gramática em estudo, cruzam-se (harmonizam-se ou confrontam-se) diversas FDs (em geral, “concretizadas” em diferentes percursos temáticos) que contribuem, conjuntamente, para a construção do discurso da norma. Este, em última análise, deixa entrever uma imagem de língua heterogênea, mas com usos hierarquizados (uns são melhores que outros) no discurso da boa (e da má) norma, o que fica claro já na epígrafe em francês (folha de rosto), atribuída a Arsène Darmesteter, que reaparece traduzida (e complementada) no corpo da obra (p. 3)⁶:

⁶ Da antiga Roma nos veio nos veio esta definição: *A grammatica é a arte de escrever e falar correctamente. Existe uma boa tradição: a grammatica tem o dever de a tornar conhecida e defendê-la contra qualquer alteração. É ensinando o bom uso que ella não se contenta em ser sciencia, e torna-se arte.*” (*Gr. Historique*, pags. 6 e 9).

Il existe donc une bonne tradition: la grammaire a le devoir de la faire connaître et de la défendre contre toute altération. C'est en enseignant le bon usage qu'elle se ne content pas d'être science, mais devient art⁷.

Nessa epígrafe, destaca-se o caráter prescritivo da gramática em questão, sobretudo através da utilização da expressão “bom uso” (“boa tradição”) e da modalidade deôntica do dever. Assim, ao se propor como gramática expositiva, a obra de Eduardo Carlos Pereira realmente anota o uso, mas esse uso é o “bom uso dos locutores de prestígio”: as autoridades clássicas de reputação incontestada (prólogo da 1ª edição) e as pessoas cultas (prólogo da 2ª edição). É, portanto, principalmente o uso dos escritores modernos (como os portugueses Alexandre Herculano e Antonio Feliciano de Castilho)⁸ que vai referendar o uso lingüístico desejável/proveitoso e necessário/prescrito porque tido como o melhor — mais bonito, mais sonoro, mais correto (valores éticos e estéticos) —, ou seja, a norma culta, que acaba por identificar-se à própria língua. Essa identificação produz, algumas vezes, um efeito de sentido de “naturalização” ou de “normalização” (o normativo torna-se “normal”, “natural”), deslizando-se, assim, para uma concepção de língua homogênea, o que favorece o discurso da norma única (a língua – na verdade a norma culta – vista como um “objeto” uniforme, sem variação).

CONCLUSÃO

É essa “mistura” de normas e imagens que deu o tom ao ensino da língua materna, em nosso país, na primeira metade do século XX, ensino esse para o qual a obra em estudo, dada a sua longevidade no contexto escolar, muito contribuiu.

Barros (1999, p. 76) afirma que os discursos da gramática que relacionam língua e nação e que constroem a identidade nacional são predominantemente discursos da norma única e natural, da língua homogênea, enquanto aqueles que têm fins principalmente pedagógicos são, em geral, discursos da norma prescritiva, do dever, focalizando, em lugar da relação língua/nação, os laços entre língua e sociedade hierarquizada.

Se a *Grammatica expositiva – curso superior*, devido ao momento histórico em que foi produzida, se inclui entre as gramáticas brasileiras que buscam a construção conjunta de uma língua nossa e de um Estado nosso (1º caso mencionado por BARROS), não podemos perder de vista que nela, no entanto, predomina o discurso da boa e da má norma, ligado a uma imagem de língua heterogênea (mas com usos hierarquizados), o que implica um ensino prescritivo, em que se valoriza um único uso – o “bom uso”, respaldado nos usuários de prestígio –, que se torna, assim, um modelo a ser assimilado e reproduzido, desconsiderando-se os demais usos (variedades) que compõem a língua. Isso se explica pelo caráter pedagógico da obra, que fica evidente já na página de rosto, conforme tivemos a oportunidade de assinalar.

⁷ Lembramos aqui que a concepção de gramática como a “arte” de escrever e falar corretamente é uma idéia recorrente entre os gramáticos dos séculos XVI e XVII, conforme destaca Fávero (1996).

⁸ Cabe observar que Pereira “convoca” um número maior de escritores portugueses do que de escritores brasileiros como usuários de prestígio para ilustrar a teoria gramatical exposta. Essa vinculação, ainda grande, aos autores de Portugal pode ser explicada pelo momento de produção da obra: início do processo de gramatização brasileira do português, o que implica a presença de “resquícios” do modelo anterior.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática*. São Paulo: USP, 1999. (relatório parcial de projeto de pesquisa).
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: ALB/FAPESP/Mercado de Letras, 2002.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (tese de doutorado).
- DANIEL, Maria Emília Borges. *Uma história da disciplina Português no Ensino Normal: 1930-1940*. São Paulo: FFLCH/USP, 2001. (tese de doutorado).
- FÁVERO, Leonor Lopes. *As concepções lingüísticas do século XVIII*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- GREIMAS, A J.; COURTÉS, J. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1993. v. 1.
- MOLINA, Márcia A. Guedes. *Um estudo descritivo-analítico da Gramática Expositiva (Curso Superior) de Eduardo Carlos Pereira*. São Paulo: FFLCH/USP, 2004. (tese de doutorado).
- ORLANDI, Eni. O Estado, a gramática, a autoria: língua e conhecimento lingüístico. *Línguas e instrumentos lingüísticos*. Campinas, n. 4/5, p. 19-34, 2000.
- PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva – curso superior*. 46. ed. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Nacional, 1926.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

PARA UMA NOVA DIVISÃO DOS ESTUDOS DIALETAIS BRASILEIROS

Jacyra Andrade MOTA (UFBA/CNPq)

Suzana Alice Marcelino CARDOSO (UFBA/CNPq)

A esta mesa-redonda trazemos para consideração reflexões sobre a história dos estudos dialetológicos no Brasil, apresentando, inicialmente, uma síntese dos fatos que abrangem as primeiras manifestações, ocorridas em começos do século XIX, discutindo-se os rumos seguidos, para, ao final, a partir da análise do momento presente e da interpretação de mudanças metodológicas ocorridas, apresentar uma nova proposta de periodização.

Para o enfoque histórico, partimos das periodizações propostas por Nascentes (1952 e 1953) e por Cardoso e Ferreira (1994), com breves considerações preliminares sobre a questão no mundo da lusofonia, especificamente do que se tem dito sobre a Dialectologia em Portugal.

UMA PRELIMINAR DE CARÁTER HISTÓRICO

Os começos

O século XIX traça, com eficácia, os rumos do novo ramo dos estudos da linguagem, a Dialectologia, com o que se concebe como seu método específico, a Geografia Lingüística. Esse percurso geolingüístico iniciado com atlas nacionais e, a seguir, voltado para a realização de atlas por região, ganha uma nova dimensão, no último quartel do século XX, com a implementação de atlas de maior amplitude, voltados para recobrir inteiramente um continente ou para retratar famílias de línguas. Há, dessa forma e na perspectiva geral, não só uma diversidade de visões geolingüísticas segundo a área de abrangência, de que resultam atlas regionais, nacionais e supranacionais — de famílias de língua e continental —, entre os quais se inscrevem o *Atlas Linguarum Europae (ALE)* e o *Atlas Linguistique Roman (ALiR)*, mas também segundo os aspectos sociolingüísticos considerados, que recobrem questões diageracionais, diastráticas, diagenéricos, diafásicos, diarreferenciais, entre outras.

A Dialectologia consolidada, dessa forma, o seu método por excelência e o depura, introduzindo perspectivas de abordagem que complementam a visão diatópica de que resulta a possibilidade de vislumbrar-se, no curso da sua história, diferentes estágios que se firmam em razão da dominância dos enfoques que se podem destacar. Assim se comprova com a história em Portugal e no Brasil.

A periodização na dialectologia portuguesa

Em artigo de 1994, “Retrospectiva da Dialectologia Portuguesa”, Manuela Barros Ferreira apresenta, para a história dos estudos dialetais em Portugal, três períodos assim identificados: I) 1836-1868 - primeiro período, caracterizado por referências dispersas à variação

territorial; II) 1868-1942 - segundo período, definido como o do início dos estudos dialetais com preponderância da, identificada pela Autora, *compilação voluntarista*; 1942-1994 - terceiro período, compreendendo a Dialectologia recente, pautada pela recolha ordenada de dados, com objetivos definidos e com interpretações de conjunto.

Uma outra proposta de divisão é-nos apresentada por José G. Herculano de Carvalho (1964), que reconhece duas fases. A primeira fase, iniciada por Leite de Vasconcellos, estende-se de 1880 a 1940 e, como a caracteriza,

[...] é dominada sobretudo pela actividade infatigável do director da *Revista Lusitana*, não só como investigador, mas como animador e despertador de boas vontades, e assinalada pelo carácter fragmentário, como que incompleto, dos estudos dialectológicos então publicados (1964, p. 167).

Para a segunda fase, que se inicia em 1940, o Autor assinala como marco o “momento em que a Faculdade de Letras de Coimbra confiou ao Prof. Manuel de Paiva Boléo a cadeira de Filologia Portuguesa” (1964, p. 171).

Como se pode observar, a divisão de Herculano de Carvalho toma como referência o trabalho de nomes exponencias como José Leite de Vasconcelos e Manuel de Paiva Boléo, não descendo, porém, ao exame das características da produção nos períodos considerados, enquanto Barros Ferreira estabelece uma periodização com base em a natureza dos estudos produzidos.

A PERIODIZAÇÃO NA DIALECTOLOGIA BRASILEIRA

A primeira manifestação que se pode caracterizar, numa visão ampla, de natureza dialetal sobre o português do Brasil, deve-se a Domingos Borges de Barros, Visconde de Pedra Branca, datada de 1826, e escrita a pedido do geógrafo vêneta Adrien Balbi, para integrar o seu *Atlas Ethnographique du Globe*.

A partir de então, costuma-se considerar iniciada a história dos estudos dialetais no Brasil, para a qual Nascentes (1952, 1953) estabelece duas fases e Cardoso e Ferreira (1994) reconhecem três diferentes etapas.

A divisão de Nascentes

Em dois números de *ORBIS*, de 1952 e 1953, publica Nascentes a sua proposta de divisão dos estudos dialectológicos no Brasil, afirmando que

Pode-se dividir a história dos estudos dialectológicos no Brasil em duas fases: a primeira, de 1826, ano no qual o brasileiro Borges de Barros publicou um estudo no livro de Adrien Balbi, até 1920, ano da publicação do livro *O dialeto caipira* de Amadeu Amaral; a segunda, de 1920 aos nossos dias (1952, p. 181)¹.

Ao propor esta bipartição, caracteriza cada um dos períodos pela natureza da produção neles gerada. Assim, na primeira fase, encontram-se, fundamentalmente, trabalhos no campo do léxico os quais se constituem de glossários, vocabulários, léxicos, dicionários, em meio aos quais aparece um primeiro estudo de natureza gramatical, *O idioma hodierno de Portugal*

¹ “On peut diviser l’histoire des études dialectologiques au Brésil en deux phases: la première, de 1826, année dans laquelle le brésilien Borges de Barros fait paraître une étude dans le livre d’Adrien Balbi, jusqu’à 1920, année de la publication du livre *O dialeto caipira*, de Amadeu Amaral; la deuxième, de 1920 à nos jours.”

comparado com o do Brasil de José Jorge Paranhos da Silva (1879). Para a segunda fase, estabelece como marco a publicação de *O dialeto caipira* de Amadeu Amaral (1920) e a reconhece com o momento em que os estudos dialetais se voltam para a produção monográfica, focalizando a realidade de áreas específicas, tratadas de forma mais detida e envolvendo enfoque que, ultrapassando o lexical, caminha na direção de abordagens nos níveis da fonética, morfologia, sintaxe e semântica.

A divisão de Cardoso e Ferreira

A formulação tripartida, apresentada pelas Autoras, tem como base identificar e demarcar as três diferentes tendências dominantes em cada uma das épocas consideradas. A contraposição à proposta de Nascentes é apenas uma aparente discordância pois, como se demonstra a seguir, decorre do fato de haver ele apresentado a sua proposta em 1952 e, justamente a partir dessa data, terem-se incrementado os estudos e a produção no campo da Geolingüística no Brasil.

Ao admitirem as Autoras três fases para a Dialectologia em nosso País reconhecem a pertinência das duas fases definidas por Nascentes, assumindo os marcos por ele estabelecidos, e propõem uma terceira fase, iniciada em 1952, ano em que, através do Decreto 30.643, de 20 de março, o governo brasileiro, ao definir as finalidades da Comissão de Filologia da recém-criada Casa de Rui Barbosa, determinou como a principal delas a elaboração do atlas lingüístico do Brasil. Ressaltam a importância dessa fase em que não só se sedimenta a mentalidade dialectológica preconizada por Serafim da Silva Neto no seu *Guia para estudos dialectológicos no Brasil*. (1957), mas, também, se dá início aos trabalhos de natureza geolingüística, com as pesquisas para o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* e com a sua publicação em 1963. Publicado esse primeiro atlas, seguem-se-lhe outros de caráter regional o que consolida, na opinião das Autoras, uma terceira fase, cuja ênfase está no desenvolvimento dos estudos geolingüísticos.

UMA NOVA FASE NA HISTÓRIA DA DIALECTOLOGIA BRASILEIRA

A retomada, em 1996, de um projeto de Atlas Lingüístico do Brasil, decorrido quase meio século do citado Decreto que determinava a sua realização, pode ser vista como marco de uma nova fase, a 4^{a.}, de acordo com a periodização proposta por Cardoso e Ferreira (1994)?

É a essa questão, que vem sendo cogitada pelos que se ocupam, atualmente, da Geolingüística no Brasil, que tentaremos responder aqui, com a consideração de alguns fatos.

O Projeto Atlas Lingüístico do Brasil (ALiB)

O Projeto ALiB surge, por iniciativa do grupo de pesquisadores em Dialectologia do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, durante o Seminário Nacional Caminhos e Perspectivas para a Geolingüística no Brasil, realizado em Salvador, Bahia, em novembro de 1996, tendo se constituído, na ocasião, um comitê nacional para coordená-lo, com a participação de autores dos atlas lingüísticos brasileiros já publicados e de um representante dos atlas em andamento.

Do Comitê Nacional do ALiB, participaram, inicialmente, os pesquisadores Suzana Alice Marcelino Cardoso (UFBA), Presidente, Jacyra Andrade Mota (UFBA), Diretora Executi-

va, Maria do Socorro Silva Aragão (UFPB/UFC), Mário Roberto Lobuglio Zágari (UFJF), Vanderci de Andrade Aguilera (UEL) e Walter Koch (UFRS), Diretores Científicos. A partir de 2002, passaram a integrá-lo, também como Diretores Científicos, Aparecida Negri Isquendo (UFMS) e Abdelhak Razky (UFPA).

A Geolingüística brasileira em final do século XX

O período final do século XX, em que se dão os primeiros passos para a estruturação do Projeto ALiB tal como se apresenta hoje, vai coincidir, nas universidades brasileiras, com a implementação de pesquisas na área da Geolingüística, refletida em publicações, comunicações a congressos, trabalhos de pós-graduação e, principalmente, em projetos de atlas lingüísticos regionais.

Analisando-se o crescimento da atividade nessa área, verifica-se, na maioria dos casos, uma ligação estreita com o Projeto ALiB, quer em função do caráter interinstitucional desse Projeto, quer pela ação deliberada dos membros do Comitê Nacional que o coordena, no sentido de ampliar o interesse pela Geolingüística e agregar um maior número de pesquisadores, de modo a superar as dificuldades inerentes a um projeto de âmbito nacional. As reuniões nacionais, realizadas em diferentes universidades, como a XVIII, na Universidade de Brasília, durante o IV Congresso Internacional da ABRALIN, os quatro *workshops* para discussão de técnicas e métodos de trabalho de campo e preparação de inquiridores, a presença de membros do Comitê em reuniões científicas nacionais e internacionais são exemplos de atividades relacionadas ao desenvolvimento do Projeto ALiB.

De referência aos atlas regionais, comparando-se o quadro traçado em 1998 (cf. AGUILERA, 1998), verifica-se o aumento do número de atlas publicados que passa de cinco para sete, com os primeiros volumes do *Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS)*, em 2002, e a divulgação em CD do *Atlas Lingüístico Sonoro do Pará (ALISPA)*, em 2004, além de duas outras edições de circulação restrita, por se constituírem teses de doutorado — o *Atlas Lingüístico de Sergipe II (ALS II)*², em 2002, e o *Atlas Lingüístico do Amazonas*³, em 2004. Por outro lado, outros grupos iniciam projetos de atlas regionais como os do *Atlas Lingüístico do Maranhão (ALIMA)* e do *Atlas Lingüístico do Mato Grosso (ALMT)*, somando-se aos já existentes em 1998 — *Atlas Lingüístico do Estado de São Paulo (ALESP)*, *Atlas Lingüístico do Ceará*, *Atlas Etnolingüístico dos pescadores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ)*, *Atlas Etnolingüístico do Acre (ALAC)*, *Atlas Geo-Sociolingüístico do Pará* e *Atlas Lingüístico de Mato Grosso do Sul*.

Do ponto de vista metodológico, essa nova fase coincide com a incorporação dos princípios implementados pela Sociolingüística a partir da década de 60 do século passado, abandonando-se a visão monodimensional — monoestrática, monogeracional, monogenérica, monofásica, etc. — que predominou na geolingüística hoje rotulada de “tradicional”.

Supera-se, assim, no final do século, também no Brasil, a verdadeira ou suposta crise da geolingüística românica contemporânea, observada por Radtke e Thun, em texto apresentado em simpósio realizado em Heidelberg, em outubro de 1991:

Os resultados principais de nosso Simpósio, que surpreenderam alguns participantes, podem ser assim resumidos: a geografia lingüística está se convertendo em uma ampla ciência da variação. (...). Resta-lhe conquistar os níveis mais complexos da estrutura lingüística. Que man-

² De autoria de Suzana Cardoso. Apresentada à UFRJ.

³ De autoria de Maria Luíza de Carvalho Cruz. Apresentada à UFRJ.

tenha, então, o olhar para o realizável e que conserve a base empírica que a salvou de todas as crises, verdadeiras ou supostas. (p. 49)⁴

Na geolingüística pluridimensional contemporânea, soma-se ao parâmetro diatópico, prioritário em trabalhos dessa natureza, o interesse por outros tipos de variação, como a dia-genérica, a diastrática, a diageracional, entre outras. E, para atender a tal exigência, incluem-se informantes dos dois gêneros, de diferentes estratos sociais e de mais de uma faixa etária, em lugar do tradicional “homem adulto, rurícola, analfabeto e sedentário” — o HARAS, como o identifica Zágari (1998, p.36) ou NORMs (*non mobile, older, rural, males*), segundo Chambers e Trudgill (1994, p. 57).

Se, como observa Thun, em 1998, ao tratar da geografia lingüística românica no fim do século XX, apenas dois dos cinco atlas lingüísticos brasileiros até então publicados se configuravam como bidimensionais, com a inclusão da variação diagenérica — o *Atlas Lingüístico de Sergipe* e o *Atlas Lingüístico do Paraná* — os atlas que se iniciam a partir dessa época buscam a pluridimensionalidade, como o já citado *Atlas Lingüístico Sonoro do Pará* e os projetos em andamento Atlas Geo-sociolingüístico do Pará, Atlas Lingüístico de Mato Grosso do Sul e Atlas Lingüístico do Maranhão.

A nova fase da geolingüística se faz notar, ainda: a) pela ampliação do campo de estudo que não se restringe mais aos dados fonético-fonológicos e léxico-semânticos, como, em geral, nos atlas tradicionais, incorporando dados morfossintáticos, pragmático-discursivos, metalingüísticos, etc., tal como previsto na metodologia do ALiB e em alguns projetos em andamento; b) pela própria apresentação dos dados que nos atlas atuais, ditos de 2^a. e 3^a. gerações, se fazem acompanhar de comentários lingüísticos e de CDs que reproduzem a voz do informante, na localidade em que ela foi registrada, como, por exemplo, no *ALISPA*.

Um outro aspecto da geolingüística contemporânea é a sua relação com outras ciências. A preocupação etnolingüística, por exemplo, embora tenha estado presente mesmo nos atlas ditos tradicionais, desde os começos do século XX, consagrada pelo conhecido método de “palavras e coisas” a partir do Atlas Ítalo-Suíço (AIS) (1928-1940), passa a figurar, com sistematicidade, em alguns projetos, que trazem no título essa referência, como o *Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil*, o Atlas Etnolingüístico dos pescadores do Estado do Rio de Janeiro e o Atlas Etnolingüístico do Acre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações sumarizadas acima parecem apontar para uma resposta positiva à questão inicialmente formulada: o início de um projeto nacional de mapeamento lingüístico, no que toca à língua portuguesa, que, em 1953, não encontrara as condições necessárias ao seu desenvolvimento, assinala a transição para uma nova etapa na história da Dialectologia Brasileira.

A aceitação institucional do Projeto ALiB pelas universidades a que pertencem os membros do Comitê Nacional e por mais sete outras instituições que firmaram convênio com a Universidade Federal da Bahia — a Universidade Federal do Maranhão, a Universidade Estadual do Ceará, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Potiguar, a União Metropolitana de Educação e Cultura, o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba

⁴ “El resultado principal que también habrá sorprendido a algunos participantes de nuestro Simposio puede sintetizarse con las siguiente palabras: la geografía lingüística está en vías de convertirse en una abarcadora ciencia de la variación (...) Le resta aún conquistar los niveles más complejos de la estructura de la lengua. Que mantenga entonces la mirada en lo realizable y que guarde la raigambre empírica que la han salvado de todas las crisis, verdaderas o sugeridas”. Tradução para o espanhol de Norma Díaz.

e a Fundação Casa de José Américo —, assim como a atenção dispensada ao Projeto pelos órgãos financiadores de pesquisa, apesar de, até então, não se haver obtido o financiamento global requerido, somados à nova postura metodológica impressa ao ALiB pelo tratamento pluridimensional dado aos fatos geolingüísticos, vêm, por outro lado, confirmar a escolha do Projeto ALiB como marco divisório entre as duas fases.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderici de Andrade. *Atlas Lingüístico do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

AGUILERA, Vanderici de Andrade (Org.). *A geolingüística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: Ed. UEL, 1998.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 2. ed. São Paulo: HUICITEC; Secretaria de Ciência e Tecnologia, 1976.

ATLAS LINGUARUM EUROPAE (ALE). Assen-Maastricht: Van Gorcum, 1983-1990. v. 1-4. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1998. v. 5.

ATLAS LINGUISTIQUE ROMAN (ALiR). v. 1. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato; Libreria dello Stato, 1996.

BARROS FERREIRA, Manuela. Retrospectiva da dialectologia portuguesa. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, n. 12, p. 108-118, dez. 1994.

CARDOSO, Suzana; FERREIRA, Carlota. *A dialectologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994a.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. *La dialectología*. Tradução de Carmen Morán González. Madrid: Visor Libros, 1994.

FERREIRA, Carlota; FREITAS, Judith; MOTA, Jacyra; ANDRADE, Nadja; CARDOSO, Suzana; ROLLEMBERG, Vera; ROSSI, Nelson. *Atlas Lingüístico de Sergipe*. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.

JABERG, K.; JUD, J. *Sprach- und Sachatlas des Italiens und der Südschweiz*. Ringler: Zofinger, 1928-1940.

KOCH, Walter; KLASSMANN, Mário S.; ALTENHOFEN, Cléo V. *Atlas Lingüístico Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS)*, v. I – Introdução, v. II – Cartas fonético-fonológicas. PortoAlegre/Florianópolis/Curitiba: UFRGS/ UFSC/UFPR, 2002.

NASCENTES, Antenor. Études dialectologiques du Brésil. *ORBIS - Bulletin International de Documentation Linguistique*, Louvain, t. 1, n. 1, p. 181-184, 1952.

NASCENTES, Antenor. Études dialectologiques du Brésil. *ORBIS - Bulletin International de Documentation Linguistique*, Louvain, t. 2, n. 2, p. 438-444, 1953.

PARANHOS DA SILVA, José Jorge. *O idioma do hodierno Portugal comparado com o do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia de Lourenço Winter, 1879.

RADTKE, Edgar; THUN, Harald. Nuevos caminos de la geolingüística románica: un balance. Tradução de Norma Díaz. In: RADTKE, Edgar; THUN, Harald (Hrsg.). *Neue Wege der Romanischen Geolinguistik*, Akten des Symposiums zur Empirischen Dialektologie (Heidelberg/Mainz, 1991). Kiel: Westensee, 1996. p. 25-49.

RAZKY, Abdelhak. *Atlas Lingüístico Sonoro do Pará (ALISPA)*, v. 1.1 Belém, CAPES/UFPA/UTM, 2004. Ed. em CD.

ROSSI, Nelson; FERREIRA, Carlota; ISENSEE, Dinah. *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Rio de Janeiro:Ministério de Educação e Cultura; Instituto Nacional do Livro, 1963.

SILVA NETO, Serafim da. *Guia para estudos dialectológicos*. Belém: Conselho Nacional de Pesquisas; Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957.

THUN, Harald La géographie linguistique romane à la fin du XX siècle. In: XXIIe. CONGRÈS INTERNATIONAL DE LINGUISTIQUE ET DE PHILOGIE ROMANES, 1998, Bruxelles, *Actes...v. III*, Tübingen: Max Niemeyer, 2000. p. 367-388..

ZÁGARI, Mário Roberto. Os falares mineiros: esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *A geolingüística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 31-77.

O PERÍODO PRÉ-GEOLINGÜÍSTICO: DO VISCONDE DA PEDRA BRANCA AO PRIMEIRO ATLAS REGIONAL

Maria do Socorro Silva de ARAGÃO
UFC - UFPB - ALiB

Resumo: O presente trabalho faz uma retrospectiva histórica dos estudos dialetais e de publicações surgidos no Brasil no período considerado de Pré-geolingüístico e que prepararam o terreno e deram as condições necessárias para a realização dos Atlas Lingüísticos Regionais e do Atlas Lingüístico do Brasil. Lista os pioneiros da dialetologia no país a partir de Domingos Borges de Barros, Visconde da Pedra Branca, até a publicação do Atlas Prévio dos Falares Baianos, primeiro Atlas Lingüístico do Português do Brasil. Mostra a importância desses trabalhos e a sua contribuição para um melhor conhecimento dos métodos e técnicas da pesquisa dialetológica e geolingüística objetivando a elaboração de Atlas lingüísticos, encerrando com a constatação de que já há, no Brasil, as condições de infra-estrutura e vontade política, bem como as condições técnicas para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil.

Palavras-Chave: Dialetologia Brasileira. Período Pré-geolingüístico. Primeiro Atlas Regional.

Abstract: This work makes a historical review of the Dialectal studies as well the publications that appeared in Brazil in the so called Pre-Geolinguistic and that prepared the terrain and gave the necessary conditions to prepare the Regional Linguistic Atlas and the Linguistic Atlas of Brazil. It lists the pioneers of Dialectology in Brazil from Domingos Borges de Barros, Visconde de Pedra Branca, until the publication of the Atlas Prévio dos Falares Baianos, the first linguistic Atlas of Brazilian Portuguese. It shows the importance of these works and their contribution to a better knowledge of the methods and techniques of Dialectological and Geolinguistic research with the objective of elaborating Linguistic Atlas, concluding that there is already, in Brazil, the conditions, infra-structure as well as political wish and technical conditions to elaborate the Linguistic Atlas of Brazil.

Key-Words: Brazilian Dialectology. Pré-Geolinguistic Period. The First Regional Atlas.

INTRODUÇÃO

Falar sobre o assim considerado período Pré-geolingüístico do português do Brasil não é tarefa fácil, uma vez que os trabalhos dos pesquisadores da Universidade Federal da Bahia, começando por Nelson Rossi e continuando com Carlota Ferreira, Jacyra Mota e Suzana Cardoso, praticamente já esgotaram o tema, em trabalhos da maior relevância para o estudo da Dialetologia e Geolingüística do português do Brasil.

Contudo, tentarei retomar os trabalhos já publicados, especialmente porque alguns deles são de difícil acesso, razão pela qual creio ser importante voltarmos ao tema.

Os períodos que antecederam a Geolingüística brasileira, propriamente dita, com a publicação de Atlas Lingüísticos, foram divididos inicialmente por Antenor Nascentes (1953) em duas fases, reformuladas por Ferreira e Cardoso (1984) com o acréscimo de uma terceira fase. Atualmente, Cardoso e Mota discutem a apresentação de uma quarta fase dos estudos dialetais e geolingüísticos do Português do Brasil.

A indicação do primeiro momento ou fase da história da Dialetologia e da Geolingüística no Brasil, é a do trabalho de Domingos Borges de Barros, Visconde da Pedra Branca que, em 1826, escreveu uma nota sobre as diferenças que o dialeto brasileiro poderia apresentar em

comparação com o português europeu. Seu trabalho, denominado (*Les différences que le dialecte brésilien pourrait présenter, compare à la langue du Portugal*), está publicado na obra Introdução ao Atlas Ethnográfico do globo (*Introduction à l'Atlas ethnographique du globe*), do geógrafo italiano Adrien Balbi.

Para enquadrar o Visconde em sua época e sua importância para a Dialetologia nacional buscamos maiores informações sobre o mesmo.

A primeira informação, que pode nos levar a descobrir e justificar o pioneirismo da Bahia nos estudos dialetais e geolinguísticos é que o Visconde era baiano. Assim, nada mais natural que os baianos de nascimento ou adotados, fossem os mais importantes pioneiros nos estudos dialetais do Brasil. Tradição que até hoje se mantém.

Domingos Borges de Barros, Visconde de Pedra Branca, foi poeta lírico, diplomata, estadista e filósofo. Nasceu na cidade da Bahia, em 10/10/1780, tendo falecido em 20/03/1855. Pertenceu ao Conselho de sua Majestade, o Imperador, tendo sido um dos grandes protetores das letras pátrias. Doutor em Filosofia pela Universidade de Coimbra, foi deputado às Cortes Portuguesas, em 1821, pela Província da Bahia e aí advogou pela primeira vez a emancipação política da mulher. Por não concordar com os termos em que foi escrita e, conseqüentemente, não querendo assinar a Constituição votada, retirou-se para o Brasil. Foi nomeado Senador pela Província da Bahia em 1826. Foi o embaixador que tratou com Carlos X, da França e com seu Ministro Chateaubriand, o reconhecimento da Independência do Brasil, por aquele país. Foi sócio do IHGB desde 1838.

Em 25 de junho de 1812 foi criada na cidade da Bahia uma cadeira pública de agricultura que ensinasse os princípios teóricos e práticos desse ramo das ciências naturais. O Visconde, que fazia parte da direção do Jardim Botânico tendo sido seu diretor, fica encarregado da regência dessa cadeira.

Em 1812 publica um Dicionário Francês-Português - Português-Francês, além de poesias e modinhas.

Este, assim, é o pioneiro dos estudos dialetais no Brasil.

RÁPIDO HISTÓRICO DA DIALETOLOGIA BRASILEIRA

As fases dos estudos dialetais no Brasil

PRIMEIRA FASE

A primeira fase vai de 1826, com a publicação do trabalho do Visconde da Pedra Branca, até 1920, com a publicação do trabalho de Amadeu Amaral, O Dialeto Caipira.

Estando na França, o Visconde da Pedra Branca foi solicitado pelo geógrafo italiano Adrien Balbi, para escrever um capítulo do livro *Introduction à l'Atlas ethnographique du globe* (1924-1925). Seu trabalho aparece às páginas 172 a 175 da Introdução ao Capítulo IV do Atlas. Nesse trabalho o autor indicava as características da língua portuguesa no novo mundo. Ao descrever a língua portuguesa do Brasil o Visconde mostrou as interferências e os termos e expressões incorporadas ao português, a partir das línguas indígenas faladas no Brasil.

Mostrou, também, que as variações de léxico entre o Português de Portugal e do Brasil, quer em termos de forma, quer em termos de significado, faziam a diferença entre as duas variantes linguísticas. Dividiu o seu trabalho em duas partes: uma em que trata das palavras que adquiriram outro sentido no Brasil, em número de oito, e palavras e expressões que eram usadas apenas no Brasil, em número de cinquenta.

Nesta primeira fase, outros trabalhos a que podemos nos referir são glossários, vocabulários e dicionários regionais, populares, que, sem a pretensão de esgotar a listagem e sem comentários, apresentamos em ordem cronológica de seu surgimento:¹

- Dicionário da Língua Brasileira, de Luís Maria Silva Pinto, publicado em 1832;
- Vocabulário Brasileiro para servir de complemento aos dicionários da Língua Portuguesa, de Brás da Costa Rubin, publicado em 1853;
- Populium sulriograndense e o dialeto nacional, de Apolinário Porto Alegre, publicado em 1872;
- O idioma hodierno de Portugal comparado com o do Brasil, de José Jorge Paranhos da Silva, publicado em 1879, único deste período a tratar de aspectos gramaticais da língua portuguesa;
- Estudos lexicográficos do dialeto brasileiro sobre algumas palavras africanas introduzidas no português que se fala no Brasil, de Antonio Joaquim de Macedo Soares, publicado em 1880, na Revista Brasileira, tomo IV;
- O dialeto brasileiro de Pacheco da Silva Júnior, publicado em 1880, na Revista Brasileira, tomo V;
- Glossário de vocábulos brasileiros, tanto dos derivados como daqueles cuja origem é ignorada, do Visconde de Beaurepaire-Rohan, publicado na Gazeta Literária, de 1883 a 1884, depois transformado em Dicionário de Vocábulos Brasileiros, em 1889;
- A linguagem popular amazônica, de José Veríssimo, publicado em 1884;
- Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, de Macedo Soares, publicado até a letra **e** em 1888. O restante do trabalho ficou em manuscritos;
- O tupi na geografia nacional, de Theodoro Sampaio, publicado em 1901;
- Glossário paraense, de Vicente Chermont de Miranda, publicado em 1905;
- Apostilas ao Dicionário de Vocábulos Brasileiros, de P. Carlos Teschauer, publicado em 1912;
- Vocabulário Popular, de P.H. Souza Pinto, publicado em 1912;
- Dicionário de Brasileirismos, de Rodolfo Garcia, publicado em 1913;
- Apontamentos para um vocabulário de termos e frases populares e de vocábulos vernáculos correntes no Estado com acepções diferentes, de F. A. Pereira da Costa, publicado até a letra **b** em 1917, na Revista do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco. O restante do trabalho foi publicado em 1937, na mesma Revista;

Como se pode observar, os estudos dialetais, sob o aspecto léxico, predominaram em toda a primeira fase da dialetologia brasileira, que se encerra em 1920, com a publicação do Dialeto Caipira, de Amadeu Amaral, que inicia a segunda fase.

SEGUNDA FASE

A segunda fase começa com Amadeu Amaral em 1920 e vai até 1952, com o Decreto 30.643, de 20 de março de 1952, regulamentado pela Portaria 536, de 26 de maio do mesmo ano.

¹ Dados obtidos nos trabalhos de FERREIRA, C.; CARDOSO, S. **A dialetologia no Brasil**: metodologia do trabalho dialetal, inquérito lingüístico e atlas dialetológico, regionalismos léxicos. São Paulo: Contexto, 1994. CARDOSO, S. A dialetologia no Brasil: perspectivas. In: **DELTA**, vol. 15, N° Especial, 1999, p. 233/255.

A obra de Amaral é um marco nos estudos dialetais brasileiros por se preocupar em estudar o chamado falar brasileiro, com métodos e técnicas bastante adiantadas para a época em que foi feita. Seu trabalho deu início às pesquisas sistemáticas em determinada área geográfica, levando em conta não apenas a imparcialidade dos pesquisadores como também as formas de buscar os dados diretamente junto aos falantes, o que já era uma antecipação dos métodos da sociolinguística. Outro ponto a se destacar na obra de Amaral é o seu cuidado em aconselhar a utilização dos mesmos métodos para todas as regiões, o que permitiria a comparação entre os diferentes dialetos. Em suas palavras:

Só assim se saberia com segurança quais os caracteres gerais do dialeto brasileiro, ou dos dialetos brasileiros, quantos e quais os subdialetos, o grau de vitalidade, as ramificações, o domínio geográfico de cada um.²

Outra obra da maior importância para os estudos dialetais do português do Brasil surgiu em 1922, publicada por Antenor Nascentes: *O linguajar carioca em 1922*, ou apenas *O linguajar carioca*, nas edições seguintes.

O autor propôs pela primeira vez, com bases lingüísticas, a divisão dos falares brasileiros, fato que até hoje nenhum outro autor conseguiu fazer de modo coerente e aceitável. Pesquisas realizadas em Atlas lingüísticos atuais, da região nordeste, confirmam, de certa forma, o acerto do autor em sua divisão dialetal do português do Brasil.

Além da divisão dos falares brasileiros, feita nos dois primeiros capítulos de seu livro, o autor apresenta, nos demais capítulos, estudo sobre aspectos fonéticos, léxicos e morfossintáticos do dialeto carioca, inclusive com um vocabulário de locuções populares do Rio de Janeiro.

Ainda a destacar nesta segunda fase, é o trabalho de Mário Marroquim: *A língua do Nordeste*, de 1934. O autor inicia seu trabalho com uma definição bem documentada do conceito de Dialeto para, a seguir, fazer um estudo mais profundo dos aspectos fonético-fonológicos, léxicos, e sintáticos do falar de Alagoas e Pernambuco.

Além dos três autores acima mencionados, outros ainda colaboraram para a constituição desta segunda fase. Esses trabalhos continuam, em parte, a tradição de estudos léxicos. Contudo, muitos deles já fazem estudos diversos sobre o português do Brasil, quer fonético-fonológico, quer de morfossintaxe de algumas regiões do país, ou, ainda, sobre a influência do africano no português. Entre eles, e sem querer ser exaustiva, podemos citar:

- Vocabulário gaúcho, de Roque Callage, publicado em 1926;
- O ritmo da língua nacional, de Álvaro Maia, publicado em 1926;
- Dicionário dos animais do Brasil, de Rodolfo von Hering, publicado em 1931;
- Vocabulário do nordeste do Rio Grande do Sul - Linguagem dos praieiros, de Dante de Laytano, publicado em 1933;
- A linguagem dos cantadores, de Clóvis Monteiro, publicado em 1933;
- O elemento afro-negro na língua portuguesa, de Jacques Raimundo, publicado em 1933;
- A influência africana no português do Brasil, de Renato Mendonça, publicado em 1933;
- Os africanismos no dialeto gaúcho, de Dante de Laytano, publicado em 1936;
- O idioma nacional, de Antenor Nascentes, publicado em 1936;
- O vocabulário pernambucano de Pereira da Costa, publicado em 1937;
- O português do Brasil, de Renato Mendonça, publicado em 1937;
- Fonética do português do Ceará, de Martins de Aguiar, publicado em 1937

² AMARAL, A. **O dialeto caipira**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976, p.

- O falar mineiro, de José Aparecido Teixeira, publicado em 1938;
- Vocabulário amazonense, de Alfredo da Maia, publicado em 1939;
- Língua brasileira, de Edgar Sanches, publicado em 1940;
- O problema da língua brasileira, de Silvio Elias, publicado em 1940;
- O dialeto brasileiro, de Ciro T. de Pádua, publicado em 1942;
- Estudo da dialetologia portuguesa. A linguagem de Goiás, de José Aparecido Teixeira, publicado em 1944;
- A língua do Brasil, de Gladstone Chaves de Melo, publicado em 1946
- Diferenciação e unificação do português do Brasil e Capítulos da história da língua portuguesa falada no Brasil, de Serafim da Silva Neto, publicado em 1946 e em 1950 reunidos os dois estudos num livro denominado Introdução ao estudo da Língua portuguesa no Brasil;
- A linguagem popular da Bahia, de Edison Carneiro, publicado em 1951;

TERCEIRA FASE

A terceira fase inicia-se com a edição da já referida legislação que determinou como função da Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa a elaboração do Atlas lingüístico do Brasil, através do seu Centro de Pesquisas, que deveria ter como objetivo específico a realização do Atlas lingüístico do Brasil. Essa terceira fase vai até a publicação do primeiro Atlas Lingüístico Regional no Brasil, o Atlas Prévio dos Falares Baianos, em 1963.

Nessa fase continuaram a surgir glossários, vocabulários e dicionários regionais, populares, bem como teses, dissertações, artigos e estudos diversos sobre estudos dialetais em todo o Brasil, sob os mais diferentes enfoques, fonético-fonológico, léxico, morfossintático e semântico. Entre esses poderíamos citar:

- Gauchismos. A linguagem do Rio Grande do Sul, de Arci T. de Albuquerque, publicado em 1954;
- Delimitações de regiões culturais no Brasil como sugestão para estudos de dialetologia, de Manuel Diegues Júnior, publicado em 1958;
- Vocabulário de termos populares e gírias da Paraíba: estudos de glotologia e semântica paraibana, de Leon F. Clerot, publicado em 1959;
- Dicionário de termos populares (registrados no Ceará), de Florival Seraine, publicado em 1960.

Porém, neste período alguns dos mais destacados lingüistas brasileiros começaram a se debruçar sobre os estudos dialetais e a pensar concretamente na realização do Atlas Lingüístico do Brasil, que, como se sabe, só se iniciou no final do século XX, exatamente no ano de 1996. Nas discussões que realizaram, chegaram à conclusão que, naquele momento, o melhor, em termos geolingüísticos, no Brasil, era a realização de Atlas regionais, para num outro momento, se fazer o Atlas nacional. E assim foi feito.

Dentre esses estudiosos podemos lembrar os trabalhos de Antenor Nascentes, Serafim da Silva Neto, Celso Cunha e Nelson Rossi. Cada um a seu modo e por caminhos diferentes, deu o impulso inicial que a Geolingüística Brasileira precisava naquele momento. Eles foram os desbravadores das trilhas e caminhos hoje por nós seguidos. Vejamos a sua contribuição, em ordem cronológica e sem comentários, uma vez que são de todos conhecidos:

- Antenor Nascentes, que publicou Bases para a elaboração do Atlas lingüístico do Brasil, em dois volumes, sendo o primeiro publicado em 1952 e o segundo em

1961, foi, sem qualquer dúvida um dos mais ferrenhos defensores da geolingüística nacional;

- Serafim da Silva Neto publicou, em 1957, Guia para estudos dialetológicos, com orientações práticas e precisas para a implantação dos estudos dialetais e geolingüísticos em nossas Faculdades de Filosofia e de Letras;
- Celso Cunha, apesar de não ter publicado trabalhos especificamente, de geolingüística, foi um batalhador pela causa não apenas do Atlas nacional, mas de Atlas regionais, tendo defendido esta posição, juntamente com Serafim da Silva Neto, no III Colóquio de estudos Luso-Brasileiros, realizado em Lisboa, em 1957;
- Nelson Rossi, por fim, foi o carioca-baiano que pôs em prática os estudos, as discussões e em parte a legislação sobre os estudos dialetais e geolingüísticos no Brasil com a publicação, em 1963, do Atlas prévio dos falares baianos. O APFB não foi apenas o primeiro Atlas do Brasil, mas serviu de modelo e de inspiração para todos os outros Atlas que vieram a seguir e, por fim, para o Atlas Lingüístico do Brasil, que sem qualquer protecionismo, mas com toda a justiça, está sendo coordenado nacionalmente pela equipe da Universidade Federal da Bahia, tendo à frente nossa colega Profa. Dra. Suzana Alice Cardoso.

A partir do APFB, já foram publicados mais sete Atlas regionais brasileiros, que certamente estarão compondo a quarta fase da dialetologia brasileira, agora não apenas a pré-geolingüística, mas a Geolingüística Brasileira, que, sem qualquer favor, está à altura dos estudos geolingüísticos em qualquer país do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Dialetologia e da Geolingüística do Português do Brasil, sofreu, em primeiro lugar, as dificuldades que este tipo de trabalho acarreta, devido às dificuldades de se fazer pesquisas de campo num país de dimensões continentais, com meios de transporte ainda muito carentes à época, sem especialistas suficientes e dispostos a assumir tais riscos. Sofreu, também a discriminação de muitos dos colegas lingüistas brasileiros, que viam a Dialetologia e especialmente a Geolingüística como algo “retrógrado e ultrapassado”, apesar da modernidade que hoje assumem os estudos dialetais e geolingüísticos nos países de maior tradição lingüística, quer da Europa, quer da América do Norte.

Numa primeira análise dessa problemática da Dialetologia e da Geografia Lingüística no Brasil listamos, há algum tempo, uma série de fatores que têm entravado ou desestimulado os estudos dos nossos falares regionais e seu registro em Atlas Lingüísticos. Entre eles, destacavam-se:

- Poucos cursos de Dialetologia e Geografia Lingüística nas Universidades;
- Poucos especialistas na área;
- Falta de uma metodologia coerente com as nossas necessidades;
- Pouco interesse de alunos e professores pelo assunto;
- Falta de incentivo para a pesquisa nessa área, pelos órgãos diretamente relacionados com o financiamento da pesquisa no Brasil.

Mas, no momento atual, quase todos esses problemas estão sendo solucionados, exceção apenas ao de número cinco: falta de apoio dos órgãos de fomento à pesquisa. O português do Brasil, apesar de não ter tido, no passado, essa grande tradição em estudos dialetais tem demonstrado uma grande vitalidade nas duas últimas décadas nessa área de atuação.

Atualmente, toda uma gama de jovens lingüistas está se dedicando ao estudo de aspectos fonético-fonológicos e lexicais dos falares regionais brasileiros, nos cursos de pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa de todas as regiões. Esses trabalhos dialetais têm, via de regra, uma abordagem sociolingüística, seguindo os preceitos da nova Dialetologia e da Geolingüística Multidimensional, que estudam não apenas os aspectos regionais, mas também os sociais que os determinam, pois, hoje todos nós concordamos com Teyssier quando afirma:

Mas, na realidade as divisões 'dialetais' são no Brasil menos geográficas que socioculturais. As diferenças nos modos de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem cultivado e seus vizinhos analfabetos que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra. A dialetologia deve ser menos horizontal que vertical.³ Teyssier, p. 100.

Assim, cremos que a era Pré-Geolingüística do Português do Brasil cumpriu uma importante missão, a de abrir veredas, trilhar caminhos e construir uma base teórico-metodológica que está permitindo aos pesquisadores atuais desenvolver, com todas as condições técnico-científicas o Atlas Lingüístico do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de A. **Atlas lingüístico do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná / Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1994/1995.

_____. (Org.) **A geolingüística no Brasil** - caminhos e perspectivas. Londrina: UEL, 1998.

AMARAL, A. **O dialeto caipira**. 2.ed. São Paulo: HUCITEC/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de e MENEZES, Cleusa P.B. **Atlas lingüístico da Paraíba**. Cartas léxicas e fonéticas. Brasília: CNPq/UFPB, 1984.

_____. **Atlas lingüístico da Paraíba**. Análise das formas e estruturas lingüísticas encontradas. Brasília: CNPq/UFPB, 1984.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. La situation de la géographie linguistique au Brésil. In: **Geolinguistique**, vol. III, 1987. Grenoble: Université Stendhall - Grenoble III.

_____. **Bibliografia dialetal brasileira**. João Pessoa: UFPB, 1988.

BALBI, Adrien. **Atlas ethnographique du globe**. Paris: [s.ed.], 1826.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **A geografia lingüística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Decreto nº 30.643, de 20 de março de 1952. **Institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre seu funcionamento**.

CÂMARA JR. J.M. Línguas européias de ultramar: o português do Brasil. In: CÂMARA JR.

³ TEYSSIER, P. **Histoire de la langue portugaise**. Paris: PUF, 1980, p. 100.

J.M. **Dispersos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972, p. 71-87.

CARDOSO, S.A. M. Tinha Nascentes razão? Considerações sobre a divisão dialetal do Brasil. **Estudos: Lingüísticos e Literários**, 5, 1986: 47-59.

_____. Os caminhos da diatopia no Brasil. Mesa-Redonda: Os estudos da variação no Brasil: situação atual. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, VII, **Anais**. V. 2 – Lingüística, Goiânia, 1993, p. 876 a 881.

_____. No caminho de áreas dialetais brasileiras: [tS] no decurso it. In: BOLETIM ABRALIN, nº 14, julho 1993, p. 301 a 312.

_____. A língua do Nordeste (re) vivida cinqüenta anos depois. In: BOLETIM ABRALIN, nº 15 - conferência, Julho de 1994, p. 39 a 50.

_____. Para uma delimitação de áreas dialetais no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, I. **Atas**. Salvador: UFBA/ABRALIN, 1996, p. 181 a 186.

_____. Perspectivas da pesquisa sobre diversidade lingüística no Brasil. In: BOLETIM ABRALIN, edição 21 - junho de 1997. **Atas do I CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN**.

_____. A geolingüística no Brasil: meio século de contribuição à ciência da linguagem e ao ensino da língua materna. **Boletim da ABRALIN**, 23. Florianópolis, 1999, p. 18-34.

_____. A dialectologia no Brasil: perspectivas. **DELTA**, vol. 15, nº Especial, 1999, p. 233 -255.

_____. Dialectologia: Trilhas seguidas, caminhos a percorrer. **DELTA**, 17, nº Especial, 2001:25-44.

_____. Perspectivas para a dialectologia no Brasil. In: CARDOSO, S.A. M. (Org.) **Diversidade lingüística e ensino**. 2ª ed. Salvador: UFBA, 2004, p. 105-112.

_____. Dialectologia atual: tendências e perspectivas. In: **Revista do GELNE**, v. 5, nºs 1 e 2. João Pessoa: Idéia, 2003, p. 185-192.

CUNHA.C.F. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

_____. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

ELIA, Silvio E. Atlas lingüístico da Paraíba - **apresentação**. Brasília: CNPq/UFPB, 1984.

_____. **A unidade lingüística no Brasil**: condicionamentos geoeconômicos. Rio de Janeiro: Livraria Editora, 1979.

_____. **O problema da língua brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

FERREIRA, Carlota da S. Geografia lingüística no Brasil. **DELTA**, 11, nº 2:255-277.

FERREIRA, Carlota da S. et CARDOSO, Suzana Alice. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Um panorama da dialectologia no Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, 14. nº Especial, dezembro de 1995. Lisboa: p. 91-105.

HOUAISS, A. **O Português do Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, 1985.

MARROQUIM, M. **A língua do nordeste**. 3. ed. Curitiba: HD Livros, 1996.

NASCENTES, Antenor. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

_____. **Bases para a elaboração de um atlas lingüístico do Brasil, I e II**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1958, 1961.

ROBERTS, I.; KATO, M. (Orgs.) **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

ROSSI, Nelson.; FERREIRA, C.S.; ISENSEE, D. **Atlas prévio dos falares baianos**. Rio de Janeiro: INL, 1963.

_____. **Atlas prévio dos falares baianos: introdução, questionário comentado, e-lenco das respostas transcritas**. Rio de Janeiro: INL, 1965.

_____. A dialectologia. **ALFA**, 11, 1967, Marília: p. 89-116.

_____. Os falares regionais do Brasil. In: O simpósio de São Paulo. **Atas**. São Paulo: 1969, p. 87 a 98.

SILVA NETO, Serafim. **Guia para estudos dialetológicos**. Belém: INPA, 1958.

_____. **História da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

* Trabalho apresentado na Mesa-Redonda: Os Estudos Dialetais Brasileiros: Percursos Historiográficos, no Congresso Internacional da ABRALIN - Brasília, 17 a 19 de fevereiro de 2005.

Coordenação: Jacyra Andrade Mota

Participantes: Maria do Socorro Silva de Aragão

Aparecida Negri

Suzana Alice Cardoso

Jacyra Andrade Mota

UMA POSSÍVEL CONSTITUIÇÃO DE *CORPORA* PARA ANÁLISE DE TEMPO E ASPECTO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Rossana FINAU (PUCPR)

Este trabalho tem como proposta apresentar o encaminhamento dado à coleta e à organização de dados realizadas para analisar e descrever as categorias tempo e aspecto da Língua de Brasileira de Sinais. Uma vez que, para esta análise, o sistema aspectual e temporal das línguas é considerado como parte integrante do discurso, ou seja, que sua leitura depende de fenômenos intersentenciais, como propõe Godoi (1992) e Lin (2002) – pesquisador do Mandarim, cuja organização lingüística se aproxima muita a da LIBRAS – optou-se por organizar o *corpus* a partir de gravações de discursos para que fosse possível trabalhar, quando necessário, com uma perspectiva que permitisse um olhar além da sentença isolada. Vale considerar sobre esse raciocínio a observação de Chierchia (2003), ao afirmar que qualquer forma de especificar uma série de dados já antecipa um determinado modo de dar conta deles. Ainda a escolha do discurso, como forma de coleta dos dados, pode ser corroborada pela investigação de Friedman (1976) que notou, em usuários da ASL, a tendência de imitarem a língua inglesa ao produzirem sentenças isoladas, o que, conforme a pesquisadora, não acontecia nos casos de discursos completos, por isso ela sugere que se use material de texto contínuo para se investigar a gramática de línguas de sinais. Porém, ao se ter um corpus formado a partir de discursos, surgem questões complexas a serem resolvidas, como: tamanho, a determinação da frequência de uso, a dificuldade para transcrever os dados a partir de um discurso fluente, ações realizadas para que o informante entre no jogo discursivo se, na verdade, não há jogo discursivo, interferência da presença de um ouvinte, bem como da participação do intérprete.

Considerando todas essas questões, a coleta de dados da LIBRAS foi feita com a filmagem de sujeitos surdos de diferentes comunidades, principalmente as de Curitiba e região metropolitana. Embora não sejam filhos de pais também surdos, pela dificuldade de esse critério ser cumprido, os voluntários têm a língua de sinais como sua única organização lingüística, ou seja, nunca foram oralizados. Além disso, apresentam pouquíssimo ou nenhum conhecimento do sistema escrito da Língua Portuguesa, pois aqueles que freqüentaram a escola fizeram apenas nas séries iniciais e, na realidade, suas promoções de série não correspondiam ao seu verdadeiro aprendizado de escrita: fica claro, em seus depoimentos, que eles não entendiam nada ou quase nada do que se fazia em sala de aula. Com relação aos períodos do processo de aquisição da língua de sinais, eles são os mais diversos: alguns usam essa modalidade lingüística desde bebês e outros após a adolescência. Para a transcrição e análise dos dados, três intérpretes da LIBRAS participaram: Renato Pajeski, cuja língua materna é a LIBRAS, Marco Antonio Arriens e Márcia E. de Pol. Além desses intérpretes ouvintes, Rejane C. Farion, surda, auxiliou na transcrição dos dados. A transcrição se deu pelo “sistema de notação em palavras”, tal sistema vem sendo empregado por Friedman (1976), Liddell (1977), Klima & Bellugi et al (1979), Padden (1983), entre outros. As filmagens foram realizadas pela pesquisadora que, nesses momentos, esteve sempre acompanhada de intérprete. Tanto a transposição da filmagem para o meio digital, como os recortes das imagens digitais para o texto também foram feitos pela pesquisadora com o intuito de evitar a ocorrência de distorções nas informações.

Todos os informantes escolheram entre três livros infantis para narrarem uma história, tendo como ponto de partida um texto não-verbal. Essa metodologia para a coleta de dados tem sido usada por diversos pesquisadores que investigam a área da linguagem e surdez, entre eles Taub & Galvan (2001), pois a organização de narrativa não-verbal traz figuras que apresentam um conjunto de elementos conceituais, permitindo ao narrador incluir ou não, enfatizar ou ignorar alguns desses elementos. Os livros foram selecionados com base em uma experiência inicial, na qual um grupo de surdos pôde colocar sua preferência destacando: *A nova aventura do ratinho*, de Monique Felix, *Gorduchito, gorduchão* e *Marca angelical*, ambos de Cália Chueire. Além disso, antes de iniciar a narrativa do texto não-verbal, os voluntários também foram filmados contando um fato sobre sua vida (curioso, engraçado, triste, corriqueiro) a partir de temas como: Conte um pouco sobre sua história e como aprendeu LIBRAS. O que você acha de Curitiba? Como é o bairro em que você mora? Conte uma recordação feliz e outra triste. Qual seu passatempo preferido? Por quê? Já viajou para outro lugar? Conte um pouco sobre sua viagem. Se pudesse viajar, para onde gostaria de ir? Por quê? Relate um acidente ou algo curioso que já lhe aconteceu.

Vale salientar que esse momento de exposição livre foi o mais produtivo para a coleta de dados, pois a leitura do texto não-verbal, em alguns momentos, restringe o processo de sinalização e deixa os informantes preocupados com a avaliação de suas habilidades para narrarem a história, o que faz com que eles sejam breves, objetivos em suas colocações. Ainda com relação às gravações, foi sempre necessário avaliar aspectos conversacionais, como, por exemplo, a naturalidade ou artificialidade das situações que geravam o corpus e poderiam conduzir a resultados diferentes. Quanto ao tamanho do corpus, pretendeu-se que fosse uma amostra suficiente para se obter generalizações.

É importante destacar que, durante a análise sobre as generalizações propostas, ao surgirem dúvidas, sempre se recorria à reflexão sobre os processos analisados junto aos informantes, bem como aos intérpretes. Ainda para a transcrição dos dados, deu-se preferência pelo uso de imagens recortadas da filmagem, colocadas como seqüências fotográficas, representações esquemáticas e as glosas, seguidas de uma tradução¹. Com essa notação, esta pesquisa procurou seguir regras metodológicas básicas como: realizar várias leituras cuidadosas dos dados, fichar as ocorrências com trechos significativos de maneira a registrar também o contexto de tais ocorrências, criar códigos de identificação e, principalmente, realizar testes de aceitabilidade. A partir desse arranjo para a coleta e transcrição dos dados, realizou-se a análise das categorias tempo e aspecto na LIBRAS. Tal arranjo destacou evidências como as apresentadas a seguir.

ANÁLISE E DESCRIÇÃO

No caso do objeto de pesquisa “tempo e aspecto”, LIBRAS não tem o mesmo tipo de flexão verbal que algumas línguas orais apresentam – entre elas a Língua Portuguesa, por exemplo – para indicar pelo menos algumas distinções temporais e aspectuais, o que não significa que ela não possa expressar essas noções. Qualquer usuário nativo da LIBRAS pode, imediatamente, dizer se a situação descrita por uma sentença nessa língua se refere ao passado, presente ou futuro, bem como qual aspecto do evento está sendo expresso.

A questão observada nos dados diz respeito ao como as referências temporais/aspectuais são marcadas na LIBRAS, ou seja, quais mecanismos (formações de sinais) são usados para especificar tempo e aspecto. Por isso, era importante que o corpus permitisse uma análise que pudesse isolar e identificar componentes importantes dos sinais ao mesmo tempo em que

¹ Vale dizer que seria interessante que, após a linha de seqüência fotográfica, fosse acrescentada mais uma linha em que se apresentasse o discurso na escrita de sinais (*signwriting*).

também se pudesse verificar o contexto sentencial para uma análise composicional. Isto é, apresentar uma descrição das diferentes formas dos sinais que são empregadas na LIBRAS para expressar tempo e aspecto.

Vale salientar que escolhas teóricas, além de, em certo modo, pré-determinarem a organização dos dados para um encaminhamento da análise, podem ajudar a evitar um olhar equivocado sobre a ocorrência dos itens lexicais responsáveis por tempo/aspecto na LIBRAS como, por exemplo, (no caso do trabalho aqui sintetizado) realizar uma interpretação conduzida pela hipótese de que essas marcas sempre têm como escopo um discurso completo ou, ainda, de que seu valor semântico diz respeito apenas à categoria tempo. Isso porque, no que concerne ao domínio do escopo desses itens, os dados podem conduzir a um pensamento de que sua proposição semântica é válida sobre toda uma situação discursiva; porém o que se percebe, com uma análise mais acurada dos dados, é que há sempre uma retomada da referência temporal/aspectual por meio da repetição de operadores específicos, do emprego de expressões ou advérbios temporais, do uso de recursos morfológicos, da ocorrência de verbos cujos valores semânticos e sintáticos parecem ser lexicalmente pré-determinados para tempo/aspecto ou, até mesmo, da “quantização” dos argumentos verbais. Ou seja, a referência temporal/aspectual na LIBRAS se organiza pela concatenação ou composição de diferentes marcas e operadores, cujo escopo se estabelece sobre uma sentença ou sobre sentenças interligadas, nos casos de subordinação e coordenação, na dependência de questões semânticas, sintáticas e pragmáticas.

Então a busca por essas marcas se deu também nos possíveis recursos flexionais da LIBRAS. Novamente, a maneira de organizar os dados pode interferir na análise. Por exemplo, uma das dificuldades é saber como segmentar os discursos para que eles reflitam exatamente as hipóteses da análise. Dar destaque à flexão ou ao conjunto discursivo? São escolhas a serem feitas. Para tanto, buscou-se informações, entre outros, em Capovilla & Raphael (2001) em sua descrição detalhada dos quatro elementos da descrição quirêmica, isto é, das formas dos sinais, bem como em Quadros (1995), Brito (1995) e Felipe (1998). Foram investigadas e descritas as configurações de mãos e articulações de braços, locais de articulação, movimentos e expressões faciais que parecem interferir na organização temporal e aspectual.

Ao analisar os dados é, portanto, necessário buscar nos discursos dos informantes quais parâmetros dos sinais são responsáveis pelo estabelecimento das hipóteses levantadas, nesse caso, diferenças temporais e aspectuais. A descrição realizada para essas categorias pode ser resumida assim:

Realização da categoria aspecto:

Imperfectivo.

- Parâmetro movimento é modificado em verbos ou operadores temporais (amplitude, duração, velocidade, direção). O sinal se torna mais lento e contínuo. A direção pode ser alterada de reta para semi-arco.
- Parâmetro expressão facial pode definir leitura inceptiva, cursiva ou terminativa.

Perfectivo.

- Parâmetro movimento: sinais abruptos ou retos;
- Valor lexical perfectivo do verbo ou emprego de operadores para fechar o evento

Iterativo.

- Valor lexical dos verbos mais alteração do parâmetro movimento (amplitude, duração, velocidade, direção). O sinal se torna mais rápido. A direção pode ser alterada de reta para semi-arco.
- Parâmetro articulação de mãos e braços, principalmente para o emprego de classificadores.
- “Quantização” na sentença pode fechar o intervalo do evento.

Realização da categoria tempo:

O tempo é marcado por operadores específicos, por advérbios ou expressões adverbiais e, também, pelas relações aspectuais nas sentenças.

Passado: operador temporal específico. Direção para trás e/ou para baixo. Relação com a aspectualidade da sentença.

Passado mais distante: flexão aspectual no sinal de passado por alteração do movimento (amplitude) e expressão facial ou emprego de operador que também pode receber flexão.

Passado mais recente: operador que pode receber flexão aspectual.

Presente: advérbio temporal. Relação com a aspectualidade da sentença.

Futuro: operador temporal especial.

Futuro mais distante: flexão aspectual no sinal de futuro por alteração do movimento (amplitude) e expressão facial ou emprego de operador que também pode receber flexão.

Futuro mais próximo: operador que pode receber flexão aspectual. Direção para frente e/ou para cima

Esses mesmos parâmetros têm sido utilizados, mais recentemente, por pesquisas sustentadas pelo ponto de vista de que na composição da estrutura dos sinais é possível tratar desses parâmetros como realizações flexionais, ou seja, suas diferentes formas são consideradas como afixos dos sinais raízes. Felipe (1998) está entre os pesquisadores da LIBRAS que seguem essa visão de que as línguas de sinais são flexionais e confirma isso para a LIBRAS, entre outras coisas, pelas modificações por adição de afixos à raiz dos verbos.

Os dados sobre as marcas temporais e aspectuais reforçam essa visão de que a LIBRAS é uma língua que apresenta flexão em sua organização estrutural e de que os parâmetros para a formação dos sinais funcionam como afixos modificadores das funções gramaticais dessa língua. É possível perceber que as marcas para tempo e aspecto não ocorrem apenas por alterações do movimento raiz, mas por mudanças na direcionalidade, por ocorrência das formas em arco, bem como por modificações na configuração das mãos. Dessa maneira, para este trabalho, o recurso de flexão tem o escopo do seu significado ampliado, ou seja, quando se coloca aqui a questão de o sinal ter flexão, trata-se de todas as possibilidades de acréscimo à raiz do sinal. Além dessa questão, os dados também indicam que entra em jogo para a referência temporal e aspectual o uso de classificadores, que são formações empregadas nas modificações dos sinais para dar conta da representação semântica de algumas características físicas dos referentes como tamanho, forma, comportamento ou movimento. Dessa maneira, é preciso indicar na descrição dos dados, ou seja, sua representação, as ocorrências dessas flexões, por exemplo, a leitura aspectual perfectiva, imperfectiva ou iterativa com suas nuances. Isso pode ser feito a partir de recortes de seqüências de imagens, seguidas denotações que incluam representações esquemáticas, como estes exemplos.²

² Neste artigo não estão incluídas as imagens que acompanham as glosas e a tradução para que o texto se mantenha nas regras estabelecidas para sua publicação.

- a) FALAR^(+flexão imp.) (LE, I.avi)
Falava, falava...
- b) MAMÃE PERGUNTAR^(+flexão iterativo) MOTO VER^(+flexão perf.) (LE, H.avi)
“Perguntei, perguntei para mamãe: você viu a moto?”
- c) CRESCER^(+flexão imp. cursivo) BONITO CASAL AJUDAR^(+flexão imp. cursivo) OUVINTE AJUDAR CARINHO MÃE CUIDAR^(+flexão imp. cursivo) AJUDA^(+flexão imp. cursivo) UNIÃO. (LE, B. avi)
“Ele crescia bonito. O casal de ouvinte se ajudando com carinho. A mãe cuidando e ajudando em união.”
- d) SÁBADO, DOMINGO, QUARTA FREQUËNTAR^(+flexão iterativo) (LE, B.avi)
“Frequentei vários sábados, domingos e quartas...”
- e) CL <menino gordo e triste> ANDAR^(+flexão imp.) (JO, A.avi)
“O menino gordo e triste foi andando.”
- f) ...CL <ÁRVORE^(+flexão imp.)> QUALQUER VER/OBSERVAR^(+flexão imp.) (EV, G.avi)
“...observava várias árvores.”
“...observava uma árvore, outra árvore e outra e outra...”

É necessário salientar ainda mais um ponto a ser investigado sobre a estrutura da LIBRAS, pois há indicação, nos dados, da participação das categorias verbais e nominais no sistema de referência temporal/aspectual nessa língua. Provavelmente, essa questão surge pelo fato de a perspectiva dessa análise considerar que a denotação de tempo e aspecto pode ser dada por composição das mais variadas estruturas lingüísticas. Assim, modificações adjetivas, lexicalidade verbal, relação entre sintagmas nominais e quantificação, por exemplo, podem expressar aspectualidade, dependendo da organização sintático-semântico e pragmática. Justamente por isso é possível avaliar também a participação dos classificadores na referência temporal/aspectual da LIBRAS, uma vez que por meio de um único sinal, é possível se ter um predicado complexo. Essa é outra dificuldade para o registro dos dados, pois os classificadores são ricos em movimentos com significados lingüísticos. Na verdade, o recorte de seqüências de imagens não parece ser suficiente para notação dos dados, ainda que acompanhadas das descrições feitas como nos dois últimos exemplos anteriores. O interessante é mesmo a observação da filmagem.

Essas características da estrutura interna das línguas de sinais, que já vêm sendo investigadas há mais ou menos quatro décadas, permitem e conduzem um olhar diferenciado para os dados coletados nesta pesquisa. Agrupando os pontos cruciais para esse olhar, esta análise é orientada por uma visão de estrutura flexional para a LIBRAS, cujos parâmetros formadores dos sinais são afixos em um sistema morfológico, o qual, como em qualquer outra língua, necessita do contexto sintático e semântico para a interpretação de alguns elementos lexicais como pertencentes a uma ou outra classe gramatical. Além disso, a proposição de organização dos classificadores é tomada para os casos em que a descrição dos dados exige, entre outras coisas, que se avalie a relevância de toda a sentença para dar conta de tempo/aspecto, principalmente, ao se atentar para o processo de “quantização” nessa língua. Esse também é um processo que exige um registro adequado de suas ocorrências, o que não tem se mostrado fácil.

Obviamente tal olhar para os dados, além de ser orientado por essas hipóteses levantadas por estudos da área da linguagem e surdez, também tem sua descrição direcionada pelas

teorias da aspectualidade. Assim, a perspectiva da análise está sempre conduzida pela proposta de que as categorias tempo/aspecto, são expressas composicionalmente, dependem da lexicalidade dos verbos, da organização sintática e semântica das sentenças, bem como dos fatores pragmáticos que participam dessa organização. Por isso, sob esse enfoque os dados são apresentados, também, por meio de uma descrição tipológica para a interpretação do sistema de referência temporal e aspectual.

Com relação à categoria tempo, por exemplo, primeiramente é apresentado um conjunto de sinais que tem sido tomado como responsável pelo estabelecimento de três tempos lingüísticos nessa língua, o passado, o futuro e o presente, são eles: AGORA/HOJE, PASSADO, FUTURO.³ O que se observa com o uso desse primeiro grupo de sinais, nos dados desta pesquisa, é que eles podem ocorrer não apenas para marcar tempo, mas também estão relacionados ao aspecto, principalmente, ao se avaliar as modificações de parâmetros que eles podem sofrer. O sinal de passado, por exemplo, pode acontecer com uma ampliação do espaço de realização, que reforça o valor de um evento para indicar que ele pode ter acontecido ‘há muito tempo’, ou uma graduação temporal entre passado próximo e distante.

O mesmo se dá com o sinal FUTURO, ou seja, também pode ser flexionado para dar conta da graduação entre próximo e distante. Vale observar, ainda, que ambos os sinais PASSADO e FUTURO podem igualmente ser empregados e flexionados para dar conta da descrição de eventos que ocorrem em intervalos no tempo passado. Dessa maneira, o que se observa é o fato desses sinais apresentarem valores aspectuais e temporais e receberem flexões morfológicas para atender a essas categorias.

Assim, é possível observar, na LIBRAS, a existência de diferentes marcas para as relações aspectuais e temporais dos eventos que se dão no futuro e no passado, com marcas especiais para diferenciar intervalos de tempo mais abertos, imperfectivos, e mais fechados, isto é, perfectivos. Com relação ao presente, parece que apenas um único sinal equivalente às interpretações de HOJE, PRESENTE e AGORA é empregado. Essa observação torna plausível a idéia de que as situações de sentenças não marcadas para passado e futuro devem ser interpretadas como ocorrendo no presente. Ou seja, para uma sentença ser considerada como denotando um evento no futuro ou no passado ela deve conter uma marca temporal dada por um conector de tempo ou por flexão.

Quer dizer, em LIBRAS é possível interpretar sentenças sem marcas aspectuais como estando no presente, desde que o evento não seja interpretado como um todo ocorrido antes do momento de fala, pois nesse caso o tempo que se coloca é de passado, cujo aspecto é perfectivo. Então, o único tempo que necessariamente precisa ser marcado é o futuro, pois somente a semântica dos verbos (*aktionsart*) e seus argumentos não é suficiente para expressá-lo

Vale lembrar, que a aspectualidade das sentenças em LIBRAS, como já visto, pode ser alterada pela flexão morfológica, por exemplo com o emprego de verbo cujo valor lexical expressa um evento fechado em um intervalo de tempo, isto é, perfectivo, mas que ao receber flexão é interpretado como imperfectivo. Ainda, outra marcação temporal e aspectual pode ser observada em sentenças cujo *aktionsart* imperfectivo torna-se perfectivo pela ocorrência de *End Points* (EP) por meio de conectores ou expressões ‘quantizadas’ ou temporais. Esses EPs modificam a relação de inclusão entre o tempo de referência e o tempo do evento, transformando situações abertas em fechadas. Observe-se os exemplos de notações com ocorrências de *End Points*.

³ Idem Nota 2.

- a) JUNTO ^(+flexão imp.) APRENDER ^(+flexão imp.) DEPOIS ^(fut. Próx.EP) HABITUAR ^(+flexão perf.) 19 IDADE
 (Passado EP) ACABAR ^(+flexão perf.)
 “Sempre juntos aprendendo, logo depois, aos dezenove anos, habituei(acostumei).”
- b) EU EX ^(Passado EP) MINHA ANTES ^(Passado EP) FAMÍLIA FALAR ^(+flexão imp.) NÃO-
 RESOLVER ^(+flexão imp.) HOJE ^(PresenteEP) ACEITAR ESTUDAR
 “Antigamente, eu não aceitava o que minha família falava, agora eu aceito estudar.”
- c) LOGO-DEPOIS ^(Passado EP) CASAR ^(+flexão perf.) TER-DOIS ^(+flexão perf.) FILHOS DOIS (EL,J.avi)
 “Logo depois casei, tive dois filhos.”
- d) POUCO-ANTES ^(Passado EP) MUDAR ^(+flexão perf.) CONHECER ^(+flexão perf.) IGREJA
 “...um pouco antes mudei, conheci a igreja.”
- e) ESTUDAR ^(+flexão perf.) ATÉ-QUARTA SÉRIE ^(Passado EP) (RO, E.avi)
 “Estudei até a quarta série.”
- f) EX/QUANDO ^(Passado EP) EU PEQUENA (JO, A.avi)
 “Quando eu era pequena.”
- g) IDADE / QUANDO-UM-QUATRO ^(Passado EP) MEMORIZAR ^(+flexão perf.) (DA, C.avi)
 “Quando eu tinha quatorze anos, memorizei...”

Em síntese, a interpretação temporal de sentenças de LIBRAS contendo os marcadores para passado é sensível ao *aktionsart* do VP, pois quando este é um predicado fechado, o evento denotado pela sentença é construído como perfectivo, isto é, no passado, já quando o VP é um predicado aberto, a sentença é interpretada como uma situação imperfectiva até o momento de fala a não ser que seja fechado por um EP. Isso acaba por colocar esses marcadores ora com o valor perfectivo ora com o imperfectivo, demonstrando que eles não estão apenas relacionados à temporalidade, mas também à aspectualidade nessa língua.

Para finalizar, é necessário destacar que os resultados da análise aqui sintetizados só puderam ser propostos por conta de uma grande preocupação durante todo o processo de coleta, transcrição, descrição e registro dos dados. Vale ressaltar, ainda, a importância do cuidado exigido para olhar e registrar os dados da LIBRAS, pois a partir desses registros é que a área de Linguagem e Surdez, principalmente no Brasil, poderá estabelecer um diálogo mais amplo e aprimorado com as outras áreas da Lingüística, pois mesmo pesquisadores não habituados ao trabalho com as línguas de sinais poderão, mais facilmente, com a leitura dos registros realizados, participar com mais afinco das discussões sobre a organização dessas línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, L. F. *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Lingüística e Filosofia. 1995.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: Editora da USP, V. 1 e 2, 2001.

CHIERCHIA, G. *Semântica*. Tradução: PAGANINI, L. A., NEGRI, L., ILARI, R. Campinas: Editora da UNICAMP, Londrina: EDUEL, 2003.

FELIPE, T. *A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais*. Rio de Janeiro: UFRJ, Tese de Doutorado em Linguística, 1998.

GODOI, E. *Aspectos do Aspecto*. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 1992.

LIN, W. C. *A Descriptive Semantic Analysis of the Mandarin Aspect-Tense System*. PhD dissertation, 2002.

KLIMA, E., BELLUGI, U. et al. *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

PADDEN, C. A. Grammatical theory and signed languages. In: NEWMIEIER, F. *Linguistics: the Cambridge survey*. Cambridge: Cambridge University Press, V.2, 250-266, 1988.

QUADROS, M. R. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TAUB, S.; GALVAN, D. Patterns of conceptual encoding in ASL motion descriptions. In: *Sign language studies*. Washinton: Gallaudet University Press, V. 1, N. 2, Winter, 2001.

LEITURA E ESCRITA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO, CONHECIMENTO DO MUNDO

Silviane BARBATO
Cform e Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília

Os três fascículos do programa para a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental, do Centro de Formação Continuada de Professores (UnB/SEB/MC), foram elaborados a partir de uma série de reflexões que percorreram questões teórico-metodológicas e de transposição didática. A seguir apresentamos alguns aspectos dessas reflexões.

Resultados recentes de testes nacionais e internacionais sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos diferentes níveis de escolaridade nos levaram a repensar as práticas pedagógicas, enfatizando o aprendizado de conhecimentos lingüísticos a partir dos usos e funções da escrita em diferentes situações sócio-comunicativas nas diversas comunidades lingüísticas.

A discussão sobre a relação entre os princípios teórico-metodológicos e a transposição didática torna-se central, na medida em que percebemos que apesar das diversas experiências bem sucedidas de algumas escolas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, o fracasso ronda a história de muitas crianças desde as suas primeiras vivências escolares.

A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental abre uma nova reflexão sobre a formação de alfabetizadores. Os materiais para a formação do professor disponíveis em livrarias e em bibliotecas tratam do assunto tanto teoricamente quanto no que se refere a aspectos da transposição didática em que são pontuadas novas técnicas e dinâmicas. Porém, a aprendizagem da leitura enfatizou, por muito tempo, atividades relacionadas a aspectos de compreensão de significados locais, fragmentados, em que são desenvolvidas práticas relacionadas apenas à compreensão local seguida por atividades de interpretação, em que os alunos aprendem a relacionar o conteúdo do texto às suas vidas pessoais ou comunitárias, em detrimento ao trabalho com aspectos da situação comunicativa e de compreensão dos significados textuais importantes para a construção da compreensão leitora (Kintsch, 1998). Além desses aspectos, é possível que os resultados que estamos obtendo nos testes e provas nos indiquem a necessidade de uma conciliação entre os conhecimentos da lingüística, psicologia e pedagogia para a formulação de um fazer pedagógico mais executivo em que o professor se torne autônomo na tomada de decisão em sala de aula, aprendendo a se organizar e a efetivar criticamente e criativamente a transposição didática (Santos, 1999).

A alfabetização, em nosso país, está associada à desigualdade social e assume um aspecto de rito de passagem para o sucesso escolar para grande parte de nossa população: para muitos pais a aprendizagem da leitura e da escrita é capaz de definir e direcionar o futuro de uma criança (Munhoz, 2003). Como responder a esses anseios e à pressa em verificarem indícios de aprendizagem da leitura e da escrita de seus filhos?

Historicamente, os professores têm se adaptado a inúmeras práticas que muitas vezes conduzem ao fazer pedagógico sincrético: o tradicionalismo, o construtivismo e o trabalho a partir da perspectiva do letramento. As interpretações parciais e até mesmo errôneas de princípios teórico-metodológicos do construtivismo e do letramento podem desencadear a exclu-

são escolar, pois não são considerados aspectos relacionados à identidade cultural e pessoal da criança, às práticas linguísticas das comunidades, aos aspectos de formação de significados na prática de leitura e da escrita na escola.

Os professores quando assumem uma posição tradicionalista, geralmente, reeditam a leitura de cartilhas e um trabalho que é, essencialmente, uma crença no fônico em que o saber ler e escrever depende, basicamente, de operações de soma de habilidades cujo ensino depende de pré-requisitos relacionado à aprendizagem das partes menores da palavra em direção às maiores. O ensino ainda é descontextualizado, tratando cada momento da aula como se fosse autônomo do seguinte, dificultando a produção de significação e de relação entre os assuntos e os conhecimentos. Os aspectos comunicativos da oralidade, leitura e escrita são privilegiados somente após a aprendizagem de pré-requisitos e o ensino baseia-se numa dinâmica de repetição com a soma de novos constituintes. Atualmente, vemos uma retomada dessa linha com teóricos que trabalham originalmente com crianças com problemas motores de fala ou com problemas cognitivos reivindicando uma generalização do método fônico para todas as crianças, o que a nosso ver faz com que a discussão teórico-metodológica adquira outros contornos, inclusive históricos, gerando questões como: qual a história das metodologias utilizadas em aulas de alfabetização no Brasil? O que foi aprendido por nossos professores tem, necessariamente, que ser desvalorizado e esquecido? O conhecimento gerado pelas práticas de sala de aula, nos anos mais recentes, tem que ser totalmente substituído? Crianças com claros impedimentos motores e/ou cognitivos aprendem da mesma forma que crianças ditas normais?

No caso do construtivismo, a idéia central é que se aprende com o outro em relação com o objeto do conhecimento. Os materiais têm que ser experienciados diretamente pela criança na prática, possibilitando a formulação de hipóteses e a estruturação do conhecimento a partir de descobertas construídas na medida em que o sujeito se relaciona de forma significativa com o conhecimento. A significação neste caso depende da qualidade da interação e da organização do conhecimento por parte do professor e do desenvolvimento da cooperação e da reflexão, que para Piaget (1997) tem seu início em formas internas de discussão.

No entanto, nota-se que a falta de estudo e formação adequados, levam muitos professores a interpretar mal os princípios do construtivismo, confundindo-o com um certo *laissez faire*, com a desorganização do trabalho, reeditando parcialmente alguns princípios escolanovistas em que somente a criança rege e direciona o desenvolvimento dos conteúdos. Estudos indicam que muitos professores que se dizem construtivistas justificam a falta de um planejamento das aulas, por exemplo, por terem que se basear no que as crianças estão construindo e, portanto, tomam as decisões somente a partir do que observam nos momentos de respostas das crianças durante a aula (Herédia, 2004). Observa-se, também, um foco nas unidades menores da língua, mantendo-se a palavra como centro da atenção da construção de conhecimentos e o professor tende a contribuir para a aprendizagem da escrita mais do que da leitura. Há uma dicotomização dos processos de leitura e escrita e esquece-se de verificar se a criança está construindo a leitura e a compreensão do texto. A professora lê os textos das crianças, mas muitas vezes esquece-se de pedir para que a própria criança leia seu trabalho, contradizendo a proposta original dessa perspectiva, em que enfatiza-se o trabalho interdependente de leitura e escrita que leve a criança à reflexão sobre o seu fazer, a nova formulação de hipóteses e à passagem de um nível a outro do conhecimento (Ferreiro, 1986).

Ao examinarmos alguns dos dados, nos colocamos, então, as seguintes perguntas piagetianas: quem deveria dominar as utopias o professor que é adulto, e, portanto, realizador, ou a criança ainda no início de sua aprendizagem? O diálogo em sala de aula deve ser instaurado a partir de participações qualitativamente diferenciadas em que um dos interlocutores, o professor, estudou para desenvolver o trabalho, organizar objetivos, saber onde quer chegar a partir de um plano de aula que, por sua vez, dialoga com o projeto político-pedagógico de escola e os parâmetros curriculares estabelecidos?

Já na perspectiva do letramento, o conhecimento é construído a partir de textos e dos usos e das funções da escrita. Porém, temos observado que muitas vezes, o professor-alfabetizador que não recebeu uma formação adequada sente dificuldades em transpor didaticamente alguns princípios quando a escola está localizada em área rural ou isolada, sem exemplos de escrita e/ou crê que deverá ensinar as crianças a decorar termos como “gênero do discurso” ou “tipos discursivos”.

Tendo considerado as dificuldades dos professores em implementar certos princípios em suas salas de alfabetização, concluímos que aprendizado do pensar e agir sobre o mundo por meio de palavras escritas depende de diferentes processos: do conhecimento dos usos e das funções da escrita nas situações sócio-comunicativas, do desenvolvimento da compreensão leitora e da produção de textos, do reconhecimento global de palavras, por composição e decomposição de unidades maiores e menores, e da convenção ortográfica da língua, porém o problema não está somente nos aspectos teóricos, mas, sobretudo, numa questão metodológica, de transposição didática: o professor quer saber como poderá fazer.

Pensamos que a resposta está em percorrermos os níveis de análise lingüística com as crianças de forma bem planejada: o professor precisa se organizar e acreditar que todas as crianças podem aprender. A motivação para o início da aprendizagem é construída a partir de atividades variadas, relacionando-se a movimentação das crianças em sala com a utilização de desenhos, brincadeiras e da narração como mediadoras da construção da compreensão, incluindo o desenvolvimento conjunto de atividades de formulação de perguntas e inferências sobre as informações dos textos lidos e produzidos, interpretações simples do sentido das palavras escritas e de relações entre as idéias do texto.

Nossa proposta visa formar o professor mediador para que trabalhe com o conhecimento lingüístico a fim de que desenvolva com as crianças diferentes aspectos da compreensão e produção da escrita como atividade comunicativa, utilizando estratégias que sejam direcionadas ao desenvolvimento da consciência enquanto autoregulação de si-mesmo e regulação das atividades, ou seja, direcionadas à reflexão e ao controle da leitura e escrita, inclusive, à manipulação interna das palavras (Barbato, 2005).

Concordamos com Boscolo (1999) que defende que quando nos permitimos ensinar a partir de textos, passamos a direcionar o processo de ensino-aprendizado, tendo três pilares que sustentam a transposição didática:

- 1- A intertextualidade: os textos têm algo em comum entre si, seja o assunto que tratam seja o gênero do discurso. Os textos são construídos historicamente e podem ser trabalhados em sala, tecendo-se uma rede de significações que mediam o aprendizado da leitura e escrita.
- 2- O conceito de gênero como as diferentes formas de organização da seqüência e forma do discurso (o diálogo, a conversa, as histórias, as crônicas, os poemas, as reportagens, as cartas, os bilhetes etc). Assim, a forma que o discurso toma na interação passa a constituir o significado.
- 3- A co-construção do conhecimento: a produção textual em diferentes situações comunicativas pode ser aprendida e transformada pelas práticas de leitura e escrita na escola, desencadeando-se zonas de desenvolvimento proximal (Vigostki, 1998). Essa produção é construída conjuntamente alternando-se atividades de leitura e escrita, desenvolvidas individualmente ou em duplas ou grupos na negociação de significados entre colegas e entre o professor e o grupo de alunos. O professor alterna instruções abertas sobre como escrever em diferentes gêneros, oferecendo modelos de textos concretos, escrevendo ele mesmo para todos acompanharem e deixando os alunos desenvolverem sua escrita autonomamente. Alterna assuntos já conhecidos e estudados com novas atividades, construindo *andaimes* para as novas práticas a partir do que já conhecem e ampliando seu conhecimento. O ensino não se dá apenas pela repetição do que se sabe oralmente em práticas diferentes de leitura e escrita, mas além da repetição, deve-se ampliar o aprendizado, é a idéia da espiral. Organizar momentos de

discussão e de aprendizagem conjunta, enfatizando um ou outro elemento do processo, de acordo com a situação comunicativa em que seus alunos estejam produzindo.

A significação é construída por meio da história dos significados existentes (conhecimentos prévios) que dá origem e permeia as trocas comunicativas e a construção de novos significados. Produzimos um ensino-aprendizado significativo ao considerarmos o conhecimento prévio e as práticas de cultura das comunidades, onde estamos interagindo, juntamente com o novo conhecimento que desenvolvemos com os alunos por meio de textos e outros materiais. Assim, percebemos que, nesta perspectiva, há a valorização da construção do conhecimento e da comunicação de cada interlocutor participante, mas enfatiza-se a negociação dos significados na interação. O alfabetizador estuda para conhecer os conteúdos e procedimentos para ensinar a ler e escrever e torna-se sensível a como os alunos podem contribuir para a construção desse aprendizado. A negociação ocorre neste jogo entre o alfabetizador, o alfabetizando e o objeto do conhecimento (o que será aprendido e como) e permeia toda a atividade de alfabetização.

O processo de formação, aliado à definição de objetivos, nos direciona à tomada de decisões para facilitar o acompanhamento e a definição de parâmetros gerais para a avaliação. A ação diferenciada do alfabetizador está, como queremos enfatizar, na sensibilidade à necessidade de mudanças no fazer e na rapidez com que procura desencadear respostas eficientes ou criar novos instrumentos e procedimentos que resolvam as questões surgidas nas interações e colocadas pelos alunos. Então, pensamos que o bom mediador é aquele que é sensível aos seus alunos e que aprende a julgar e avaliar a necessidade de resposta, e se há, qual resposta dar e na direção de qual objetivo. Acredita-se na formação em processo e que a autonomia do alfabetizador é adquirida com o tempo, na sua prática como educador, afinal alfabetizadores e formadores também estão em desenvolvimento.

É interessante que ao focar a ação do mediador como aquele que domina mais os instrumentos culturais e as formas de resolução de problemas, Vigotski (1998) chama a nossa atenção para vários elementos que compõem a intervenção: a qualidade da mediação que é obtida pela aproximação do mediador com o aprendiz; o domínio dos instrumentos culturais e o conhecimento dos conceitos e lógicas de organização dos significados; a qualidade dos procedimentos que conduzem ao aprendizado mediado.

“A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.” (1998, p. 113).

O trabalho nesta perspectiva faz mudar os princípios pedagógicos que regem o fazer nas salas de alfabetização: a busca pela negociação e construção de significados para a transformação do conhecimento em todas as etapas de organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino-aprendizado. Exemplos de dinâmicas de trabalho que podem desencadear a zona de desenvolvimento proximal incluem a manipulação de textos e materiais escritos com o planejamento alternado de dinâmicas e atividades lúdicas. Os assuntos que serão lidos num texto a partir de perguntas sobre a imagem que o acompanha ou, ainda, quando já desenvolvendo atividades com as palavras retiradas do texto: trabalha-se a palavra inteira, as famílias e os jogos com o conhecimento fonológico, relacionando a prática de leitura e escrita a atividades que requeiram que o leitor complete uma operação sobre a construção fonológica da palavra (Orsolini, 1999) pela análise, pelo confronto, pelo julgamento de semelhança.

Enfim, ao formularmos um material que direcione a autonomia do professor para que desenvolva a leitura crítica de textos teóricos sobre o processo de alfabetização, tornando-se

mais executivo, trabalha-se na zona de desenvolvimento proximal, incentivando o professor a planejar uma série de atividades similares e ir retirando aos poucos a ajuda que oferece aos alunos, ora instruindo o aluno ora o deixando tomar as decisões na medida em que juntos exploram os elementos do conhecimento lingüísticos, os usos e as funções da escrita em diferentes situações sócio-comunicativas, do texto à ênfase na relação entre os sons e a escrita de letras e palavras, procurando antecipar, inclusive as respostas dos alunos às suas propostas de trabalho.

CONCLUSÃO

A produção do material de formação foi elaborada a partir do reconhecimento dos conceitos de intertextualidade, gênero e co-construção do conhecimento como princípios orientadores para o fazer em sala de aula, procurando-se entender e criar oportunidades para a construção de significados pelos interlocutores, educadores e alfabetizandos, que possibilitem mudanças no conhecimento.

Quando contemplamos nosso trabalho pedagógico a partir dessa perspectiva nos apropriamos do conceito de letramento e percebemos que continuamos a ter a necessidade de sermos criativos, mas utilizamos materiais mais diversificados para o ensino da leitura e da escrita:

- O texto passa a ser o eixo para o desenvolvimento da leitura e da escrita. O trabalho estará centrado em textos diversos e na produção de significados nas práticas de leitura e escrita em situações sócio-comunicativas diferentes.
- As unidades maiores e menores da língua escrita são aprendidas conjuntamente, num processo de construção do conhecimento, utilizando-se vários procedimentos, mas sempre partindo das unidades de sentido mais extensas que são os textos verbais e não-verbais (imagens).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBATO, S. Cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Em Barbato, S. (Org.). Em *A prática do professor*. São Paulo: Moderna; Brasília: Universidade de Brasília, 2005 (no prelo).

BOSCOLO, P. Scrivere testi. Em Pontecorvo, C. (Org.). *Manuale di Psicologia dell'Educazione*. Bolonha: Il: Mulino, 1999.

BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1986.

HERÉDIA, C.H.M. de. Psicopedagogia em foco: a mediação do professor. Monografia de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Brasília: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2004.

KINTSCH, W. *Comprehension – A paradigm for cognition*. Cambridge: CUP, 1998.

MUNHOZ, S.C.D. Processos de alfabetização: análise das interações criança-família numa situação estruturada. Dissertação de Mestrado, Brasília: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2003.

ORSOLINI, M. Imparare a leggere. Em Pontecorvo, C. *Manuale di psicologia dell'educazione*.(p. 145-172). Bolonha: Molino, 1999

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. São Paulo: Forense Universitária, 1997.

SANTOS, V.M. dos. O processo de percepção na aquisição da leitura e da escrita. Monografia de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Brasília: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 1999.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HUMOR DE CIRCUNSTÂNCIA

Sírio POSSENTI
(UNICAMP / CNPq)

RESUMO: *Uma tese corrente diz que o humor é cultural. Neste trabalho, argumento que tal crença é insustentável, pelo menos em sua interpretação mais ampla, que implica que os efeitos de humor não atravessariam fronteiras culturais. Vou discutir e avaliar diferentes abordagens dessa tese com base em alguns exemplos. Pretendo mostrar que, quando os efeitos de humor não decorrem de jogos de linguagem, dependem de algum tipo de conhecimento que não pode ser considerado cultural.*

PALAVRAS-CHAVE: Humor, cultura, interpretação.

ABSTRACT: *Currently, there is a widespread belief that “humor is culture based”. In this paper, I argue that such a belief is unsustainable, at least in its simplest interpretation, in which humoristic effects do not spread cross cultural borders. I will discuss and evaluate different approaches of this idea on the basis of a few sample cases. As I will try to show, when humoristic effects do not depend on language-specific word play, they depend on a sort of world knowledge that may not be culture-specific.*

KEY-WORDS: Humour, culture, interpretation

O PROBLEMA

É na segunda parte de seu livro sobre os chistes, que chama de parte sintética, que Freud (1905), ao discutir o mecanismo do prazer que o chiste provoca, expõe uma tese extremamente relevante para a compreensão do funcionamento do discurso humorístico. Freud divide as técnicas do chiste em três grandes grupos no que se refere a sua capacidade de provocar prazer (p. 139-150). Nos três casos, por caminhos diferentes, trata-se de economia psíquica – em linguagem leiga, de poupança ou economia de esforço. No primeiro grupo, aquele em que a fonte do prazer seriam as próprias técnicas do chiste, Freud situa os chistes que se baseiam no jogo de palavras, casos em que, segundo ele, nossa atividade psíquica focaliza o som ao invés do sentido, o que provoca prazer pelo fato de que, não utilizando as palavras “seriamente”, nos desobrigamos de um certo esforço. No terceiro grupo, que, em sua maior parte, engloba chistes conceptuais, Freud computa os raciocínios falhos, os deslocamentos, os absurdos etc., casos em que o prazer deriva do fato de que é mais fácil confundir coisas diferentes do que contrastá-las, e é especialmente conveniente admitir como válidos métodos de inferência rejeitados pela lógica etc.

No segundo grupo, Freud inclui unificação, similaridade de som, uso múltiplo, modificação de expressões familiares, alusões a citações (diversas formas de “condensação”, como se vê). Segundo ele, nesses casos, o prazer deriva do fato de que “algo familiar é redescoberto, onde poderíamos, pelo contrário, esperar algo de novo” (p. 143).

Gostaria de me deter um pouco mais nesse último tópico, que está intimamente relacionado ao tema que propus para esta ocasião. Freud afirma que “geralmente se concorda em que a redescoberta do que é familiar, o ‘reconhecimento’, é gratificante” (p. 143), e acrescenta, que, havendo íntima relação entre reconhecimento e rememoração, “não é temerário supor que possa haver também um prazer na rememoração – que o ato de recordar seja em si mesmo acompanhado por um sentimento de prazer de origem semelhante” (p. 144).

Mas é o que Freud diz na seqüência que mais me interessa. Segundo ele, a redescoberta do que é familiar está na base de um outro recurso muito utilizado nos chistes, o fator atualidade. Freud assinala que há muitos chistes independentes desse fator, e, acrescenta, “numa monografia sobre chistes, somos obrigados a fazer uso quase exclusivo de chistes dessa espécie” (p. 145), isto é, de chistes não atuais.

Como Freud está discutindo a questão do prazer que os chistes provocam, e não, propriamente, suas condições de produção ou de recepção, estende-se um pouco mais sobre o tema, afirmando, por exemplo, que “talvez nos rimos mais francamente daqueles [chistes] que ora nos são de difícil uso, porque requerem comentários mais extensos e, mesmo com tal ajuda, não produziriam o efeito original” (p. 145). O comentário de Freud parece absolutamente pertinente. Posto em outros termos, é como se dissesse que os chistes que dependem da atualidade, quando são repetidos em outras circunstâncias que não aquelas em que são produzidos, precisam ser explicados para ser compreendidos e produzirem, assim, algum efeito de prazer, de que o riso é uma testemunha. Ora, se é preciso explicá-los, enfraquece-se, quando não desaparece, uma das características fundamentais para a produção de prazer derivada tipicamente do chiste, que é a descoberta de seu “sentido” pelo ouvinte. Esse fator é tão relevante que há mesmo quem defenda que, a rigor, a piada é um gênero oral, o que é uma das formas de dizer que as circunstâncias são efetivamente cruciais, embora dizer que se trata de um gênero oral não implique necessariamente que a reprodução esteja excluída. Mas é mais ou menos evidente que, escrita, a piada está, em princípio, ou muito provavelmente, distante de seu momento – e de um conjunto de condições relevantes – de produção.

Para dar sustentação a sua tese, Freud comenta alguns chistes. Vale a pena mencionar um deles porque, se era atual quando Freud escreveu seu livro, não o é mais hoje, e, assim podemos fazer uma espécie de prova da tese freudiana. Além disso, inclui um elemento que me permitirá passar definitivamente para meu tema. Diz Freud:

“Eis um chiste que é ainda atual: ‘A Princesa Real Louise aproximou-se do crematório em Gotha perguntando quanto custava uma *Verbrennung* (cremação). O gerente respondeu: ‘Normalmente, cinco mil marcos; mas *à senhora* lhe custará apenas três mil por já ter sido *durchgebrannt* [literalmente, ‘ter sido queimada’, gíria para ‘fugido’] uma vez’. Um chiste como esse hoje nos soa irresistível; a curto prazo, perderá substancialmente nossa estima: um pouco mais tarde, a despeito de constituir um bom jogo de palavras, perderá seu efeito inteiramente, sendo daí impossível repeti-lo sem acrescentar um comentário explicativo de quem fora a Princesa Louise e em que sentido fora ela *durchgebrannt*” (p. 145-6).

Creio que não há como discordar de Freud no que se refere a esta questão. Sobre a segunda parte de sua última afirmação, inclusive, todos podemos atestar que tem razão absoluta – pelo simples fato de que precisamos de alguma explicação para compreender, e, assim, eventualmente, rir do chiste narrado por Freud. E, por isso, valeria certamente a pena explicitar em que medida o fato de um chiste perder seu efeito ou exigir explicações tem a ver com os processos pelos quais um chiste é compreendido pelos leitores ou ouvintes.

A TESE

Deixando de lado completamente a questão do prazer produzido pelo chiste, queria retomar uma posição já antiga (Possenti 1998) sobre uma velha tese de fato quase popular, e tentar mostrar que ela é, em certo sentido, falsa, ou, pelo menos, que é falsa quando tomada restritivamente, que é, no entanto, a única maneira de dar-lhe algum sentido relevante. Refiro-me à tese bem conhecida segundo a qual *o humor é cultural*. Em uma de suas interpretações (seja no sentido forte, seja no fraco), a tese significaria que: (a) só o humor é cultural (se ou-

tras coisas também o forem, para que afirmar isso do humor?) ou (b) que o humor é mais cultural, mais dependente da cultura, do que outros textos, ou mesmo outros comportamentos como pedir café em um bar, seguir as regras de uma cerimônia de casamento, de um almoço, de um enterro etc. Em ambas essas interpretações, a tese é falsa.

Em outra interpretação, que não leva muito a sério as implicações decorrentes do artigo definido que inicia a referida tese, a afirmação é obviamente verdadeira, porque o humor é cultural, como tudo... Mas, nesse caso, trata-se de uma tese inócua, que nada acrescenta à compreensão do fenômeno.

Para tornar claras tanto a tese corrente (o humor é cultural), quanto minha posição contrária a ela, creio que vale a pena comentar aspectos de um livro dedicado especificamente ao tema, *Le tour du monde du rire* (Daninos, org. 1953). Não vou fazer dele uma apresentação detalhada, mas apenas mencionar algumas passagens significativas, o que será suficiente, a meu ver, para mostrar a fragilidade da tese. No prefácio, Pagnol (1953) explicita claramente que não são os mesmos temas que fazem rir povos diversos. Exemplifica com o sucesso das comédias francesas sobre os maridos traídos e o absoluto insucesso dessas comédias tanto entre ingleses quanto entre americanos. Sendo mais específico, afirma que, enquanto o cornudo faz rir os franceses, para os americanos, ele é apenas um “homem roubado, vítima de um abuso de confiança - e que o único sentimento que pode inspirar é a piedade” (p. 8-9) e que, na Inglaterra, “um marido enganado não passa de uma personagem um pouco embaraçoso, e sem grande interesse. Ele só faz rir os povos latinos...” (p. 9).

Suponhamos que essa tese seja verdadeira. Observe-se, no entanto, que o autor não leva em conta nenhum item relacionado às técnicas que produzem humor, restringindo-se ao tema. Ora, nenhum tema é, por si mesmo, criador de riso. E o “cornudo” não é sempre objeto de riso nem mesmo na França ou na Itália.

A tese da diversidade do humor (e, portanto, de sua dependência cultural) apresentada nesse livro ganha mais clareza em Daninos (1953), que, inclusive, associa o senso de humor a características físicas ou climáticas. Diz que o “humor é uma planta que requer bastante água e uma alternância bem marcada de estações. O *sense of humour* de um londrino tem tendência a secar e a se consumir quando é transplantado para seus Antípodas. Nosso inglês se tornará um bom australiano, mas um triste humorista” (p. 11). E acrescenta: “Contrariamente a uma idéia preconcebida, o calor e a intensidade do sol engendram mais freqüentemente melancolia do que alegria. O italiano torna-se cada vez mais sombrio à medida que se desce ao longo do cano da bota. E o brasileiro, que tem sol durante todo o ano, é infinitamente menos alegre que o cidadão de Aberdeen, onde chove duzentos e treze dias por ano” (p. 11).

Creio que podemos duvidar dessa afirmação, mas não, evidentemente, para afirmar a tese quase contrária, e tão desprovida de fundamento quanto esta, segundo a qual o brasileiro faz piada de tudo, ou que o Brasil é o país da piada pronta, afirmações que podem ser entendidas como significando que não levamos a sério assuntos sérios. O que importa anotar é que elas são entendidas no sentido contrário à afirmação de Daninos, e querem dizer que certamente o riso é entre nós abundante, talvez mais abundante que em outros lugares. Talvez a tese corrente entre os brasileiros fosse oposta à de Daninos, especialmente se fossem convidados a discutir a relação entre temperatura e sol e senso de humor e quantidade de riso.

Ao longo do livro, que é uma coletânea de textos dedicados ao humor em diversos países, é fácil encontrar, no entanto, argumentos que desmentem a referida tese, seja no que tange à quantidade maior o menor de riso em países diversos, seja no que diz respeito aos temas que fazem rir. No final da apresentação do que seriam as características do humor de cada povo (27 textos tratam dessa suposta especificidade, ora falando de países, ora de continentes – haveria um humor africano!), há uma sessão intitulada “Essas histórias os fazem rir”. Os leitores podem fazer um exame desses casos, e sua conclusão será idêntica à minha: qualquer das piadas que, segundo o livro, fazem rir um sueco, um turco ou um chinês, pode ser encontrada

em alguma coleção de piadas publicada no Brasil, eventualmente chamada “O melhor do Caseta e Planeta” ou “Mil piadas do Brasil”.

Por exemplo, uma piada que passaria por ser obviamente inglesa, segundo os critérios que estou tentando combater aqui, é mencionada no livro como sendo das que fazem rir os australianos, a despeito de ter sido afirmado anteriormente que o humor inglês tende a desaparecer quando vai para o outro lado do mundo. E eu arriscaria a dizer que ela poderia ser também uma boa piada brasileira:

Chegado de viagem, um australiano vai a seu clube. Lá encontra apenas um velho inglês e o convida para beber com ele. – Perdão, eu não bebo; tentei uma vez, mas não gostei. Pouco depois, o viajante lhe oferece um cigarro. – Perdão, eu não fumo; tentei uma vez, mas não gostei. Depois de mais algum tempo, o viajante convida o velho inglês para uma partida de bilhar. – Lamento, diz o inglês, já tentei e não gostei. Mas meu filho vai chegar daqui a pouco, e o senhor pode jogar com ele. – Seu filho único, com certeza” (p. 269).

Veja-se, agora, uma piada sobre a preguiça dos gregos:

Três gregos estão fazendo sua sesta debaixo de uma figueira. – Caia, figo, que eu te como, diz um deles. Depois de meia hora, diz outro: - Mas como vou te comer? Meia hora depois, diz o terceiro: - Vocês não estão cansados de falar?” (p. 159).

Creio não estar enganado se afirmar que qualquer um de nós pode achar a mesma graça que um australiano (ou um inglês) de uma piada que insinua que um homem velho deve ter tido apenas uma relação sexual em sua vida, sobretudo se essa peculiaridade se deve ao fato de ele não ter gostado de sexo quando o experimentou, e ainda mais especialmente se essa característica é sugerida de forma surpreendente. Além disso, poderia afirmar que a piada sobre gregos preguiçosos poderia muito bem ser sobre baianos, exceto pela figueira que, evidentemente, entra na piada apenas como elemento característico da paisagem¹.

A esta tese de Daninos pode ser contraposto, por exemplo, o estudo de Clastres (1967). O objeto do riso dos índios, segundo se pode ver nas narrativas analisadas pelo antropólogo, são as situações ridículas em que se colocam os pajés, ou seja, são situações que fazem rir um “civilizado” quando, analogamente, autoridades religiosas ou políticas têm comportamentos que podem ser classificados como baixos.

A leitura de coletâneas de piadas de vários países (uma boa alternativa é ler Minois 2003) pode confirmar com relativa facilidade pelo menos duas teses sobre humor diferentes das defendidas nesse livro: a) que os mesmos temas se repetem em todas as culturas; b) que, com muita frequência, há também uma repetição das técnicas. Das diferentes técnicas que compõem os três grupos mencionados por Freud, só não são gerais as técnicas que dependem de peculiaridades lingüísticas – trocadilhos, duplos sentidos, manipulação de material fonológico ou morfológico, duplos sentidos ou ambigüidades, idiomatismos relidos “literalmente” etc. Ou seja, não só os temas escapam à tese do “humor cultural” como, em grande medida, as próprias técnicas se repetem.

Dou mais um exemplo em favor da tese de que os temas e as técnicas de humor se repetem por todos os lugares: abrindo mais ou menos ao acaso o livro *Les écrivains ont de l'humour* (organizado por Mina e André Guillons; Paris: Le Cherche Midi Éditeur), com “dados” tipicamente franceses, confesso que ri (ou seja, reconheci um tema e técnica usuais) lendo a seguinte piada, que traduzo livremente:

¹ Um exemplo muito semelhante é o seguinte: três baianos estão na praia, tomando sol, quando passa na avenida próxima um carro em alta velocidade. – Eu queria ter um Volvo como esse, diz um deles cerca de 10 minutos depois. Passa-se meia hora, e outro intervém: - Não era um Volvo, cara, era um BMW. Passa-se meio hora e então diz o terceiro: - Vocês querem parar de discutir ?

Em uma ilha deserta na qual encontraram refúgio desde o naufrágio de seu barco, dois anos antes, uma jovem mulher contempla com prazer o sexo de seu companheiro de infortúnio, no qual estão tatuadas duas palavras: “sempre pronto”. – Puxa! diz ela, não sei o que eu, uma intelectual, teria feito nessa ilha se você não tivesse tido a feliz idéia de trazer alguma coisa para ler... (p. 182).

Talvez devesse acrescentar ainda que, embora notoriamente não sendo um cosmopolita, divirto-me à beça, e rio na hora certa, assistindo a programas humorísticos americanos e ingleses, como *Mad about you*, *Seinfeld* e *Coupling*, exceto quando não entendo os jogos de linguagem.

O que faz com que certos textos humorísticos não sejam compreendidos? Basicamente, há dois fatores que podem ser considerados gerais, ou seja, que não estão relacionados ao “desempenho” particular de ouvintes ou leitores. Esses dois fatores são relativos ou à manipulação de material lingüístico ou aos eventos a partir dos quais os textos humorísticos funcionam (seu intertexto, digamos assim). Eventualmente, os dois ingredientes se superpõem, ou seja, a técnica envolve tanto a consideração de um pano de fundo conhecido quanto a associação “certa” entre diversos sentidos possibilitados por um certo material lingüístico.

Podem ser exemplos os seguintes casos:

a) o jornal FSP do dia 02/02/2005 publicou, no espaço usualmente destinado a esse tipo de texto na p.2, uma charge na qual o presidente, cercado por dois assessores, ouvia de um deles a seguinte sugestão: -Presidente, eu proponho que, de hoje em diante, o jornalista que quiser acusar o governo de autoritário terá que apresentar seus textos 48 horas antes de publicá-los.

Qualquer que seja a interpretação que se dê a essa charge, nos seus detalhes, o fato é que sua compreensão passa pela retomada do noticiário sobre uma portaria do Ministério do Planejamento que teria determinado que o IBGE deveria dar conhecimento ao governo dos resultados de suas pesquisas 48 horas antes de divulgá-los (saber que a portaria foi interpretada como uma tentativa do governo de eventualmente censurar os dados certamente ajuda a compreensão da charge). É um caso típico de humor de circunstância, tanto no sentido de que trata de um tema do dia quanto no de que exige algum conhecimento do tema para que o texto seja compreendido.

b) quando o repórter Larry Rohter escreveu matéria para o Times falando da suposta preocupação do povo brasileiro com hábitos étlicos do presidente Lula, uma charge publicada na sessão Risco Nanquim (no jornal Folha de S. Paulo) punha em cena uma autoridade à qual um funcionário perguntava: - Querem saber se a retratação deve ser feita em letras garrafais.

Também neste caso, o reconhecimento do pano de fundo é fundamental. Ou seja, se, supostamente, uma pessoa ficasse afastada do noticiário durante alguns dias, e voltasse aos jornais lendo exatamente essa charge, não teria condições de compreendê-la (o que Freud explicaria muito bem). Essa operação exige a consideração do noticiário sobre o evento em questão e, mais especificamente, sobre a hipótese de retratação do jornal. Além disso, esse é um exemplo dos casos em que os textos não só exigem o conhecimento das circunstâncias de sua produção, notadamente, de um conjunto de outros textos, mas também uma “análise” que considere especificamente a palavra “garrafais”, que permitiria dar-se conta de que ela pode referir-se a um tipo de letra (a utilizada em manchetes), mas também ser associada a “garrafa”, por sua vez associada, por metonímia, a bebida alcoólica.

c) uma charge de Cláudio publicada em 1993 (*Correio Popular, Campinas, SP*) apresentava o então ministro da Fazenda na posição de um paciente, a então ministra da Administração na posição e com acessórios típicos de um médico em um ambiente que reproduzia um consultório. Estetoscópio colocado nas costas do ministro, a ministra dizia: - **Diga 33**.

A charge é completamente incompreensível se não se fornece um conjunto de informações. Eventualmente, até as autoridades representadas na charge podem não ser reconhecidas. As informações necessárias são: a) o ministro da Fazenda anunciara estudos segundo os quais o aumento do funcionalismo público federal poderia ser no máximo de 17%; segundo os cálculos da ministra da Administração, esse aumento poderia chegar a 33%. Com esses dados, mesmo sem saber que se tratava, respectivamente, de Eliseu Resende e de Erundina da Silva, a charge se torna legível. Se se estabelecer também uma relação com o fato de que, em certas consultas médicas, pode ocorrer de fato o que está representado nessa cena (um médico nos manda dizer 33 enquanto ausculta nosso pulmão), o efeito de humor pode ser mais intenso; e a intensidade pode ser ainda maior se nos lembrarmos do poema “Pneumotórax”, de Manuel Bandeira.

Os textos humorísticos, como outros textos, exploram certos fatos e outros textos, próximos e distantes, e seguem outros procedimentos característicos desse gênero, como o fazem também outros gêneros em relação a seus procedimentos característicos. O que nos faz pensar que o humor é cultural, ou mais dependente de fatores culturais do que outros fenômenos – textuais ou não – é, mais freqüentemente, o desconhecimento de dados e, talvez especialmente, o fato de que, no caso do humor, há uma manifestação clara de seu funcionamento, o riso. Quando ele não ocorre, atribuímos esse fato a uma diferença de cultura. Mas pode ocorrer que confundamos o que é apenas uma manifestação mais ou menos lateral com o que seria uma característica definidora de um conjunto heterogêneo de textos (comédias, piadas, charges) ou, talvez mesmo, de um discurso.

CONCLUSÃO

O que gostaria de sustentar é que o discurso humorístico, nos diversos gêneros textuais em que se materializa, faz apelo a um saber, a uma memória. O que o faz falhar é fundamentalmente a ausência dessa memória ou desse saber (exceto quando o que falha é uma associação verbal). Mas essa não é uma característica exclusiva do humor. Fato análogo pode fazer falhar um poema, um romance, um filme, ou, pelo menos, uma passagem de obras como essas. Os textos podem fazer apelo a memórias diferentes, de “prazo” diferente (seja em seu aspecto psicológico, seja em seu aspecto histórico, que, creio, podem ser associados de alguma forma). A falta de informação cultural é, portanto, apenas uma das manifestações de uma exigência que os textos fazem aos co-enunciadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLASTRES, P. Do que riem os índios? In: *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1978. p. 90-105

DANINOS, P. (Org.). *Le tour du monde du rire*. Paris: Hachette. 1953.

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago. 1905.

MINOIS, G. *História do riso e do escárnio*. São Paulo: Editora da Unesp. 2003.

PAGNOL, M. De quoi rit le monde?. In: DANINOS, P. (Org.). *Le tour du monde du rire*. Paris: Hachette. 1953.

POSSENTI, S. *Os humores da língua*. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

DIALECTOLOGIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Suzana Alice Marcelino CARDOSO
(UFBA/CNPq)

A Dialectologia, concebida como o estudo da variação lingüística numa perspectiva prioritariamente diatópica, com enfoques de natureza sociolingüística na seleção e constituição de dados, na formulação de análises e na apresentação de resultados, afigura-se como instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, em particular da língua materna, pelos instrumentos que pode oferecer ao reconhecimento e identificação da realidade lingüística de um território e ao aperfeiçoamento do processo de ensino.

Oferecendo uma visão pluridimensional, que convive com a consagrada abordagem monodimensional, a Dialectologia atual, ao delimitar espaços, do ponto de vista lingüístico, caracterizados e definidos, vem buscando estabelecer relações entre as variáveis diatópicas e as variáveis sociais, sejam elas diageracionais, diagenéricas, diastráticas ou diafásicas, com vistas a entender o processo de variação, tomado na sua plenitude, o que conduz a uma melhor compreensão da realidade e à busca de caminhos de maior embasamento para o aprendizado sistemático da língua

Sobre essa face, ou melhor, essa interface da Dialectologia com o ensino pretendo esboçar algumas idéias, focalizando dois dos muitos caminhos possíveis: (i) a Dialectologia como instrumento para reconhecer-se, identificar-se e definir-se a realidade de cada região e, conseqüentemente, levantar a base lingüística do estudante que chega à escola; (ii) a Dialectologia como meio de se estabelecerem as relações entre as diversas modalidades de uso de uma língua num território circunscrito e de apreciar a natureza dos usos na perspectiva do comportamento social do falante diante da sua língua.

Para tal, sirvo-me de dados constantes de atlas lingüísticos publicados, examinando fenômenos selecionados, para buscar a trilha dessa interface. Significa dizer que, para inserir-me no tema desse nosso encontro — **Dialectologia e ensino-aprendizagem da língua materna** —, vou procurar estabelecer algumas das relações possíveis de serem encontradas entre os estudos dialetais e o ensino-aprendizagem da língua materna ou de qualquer outra língua que ocupe a posição de L 2.

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Para tanto, um pressuposto básico, pelo menos para mim, se faz necessário retomar: as ciências não transitam por caminhos estaques, com limites rígidos impossíveis de serem ultrapassados nem se constituem em guetos intransponíveis. O conhecimento científico é, na realidade, uma grande teia, tecida com fios diversos, na qual se põem em destaque ora um, ora outro desses “fios” que se podem identificar. Estou querendo dizer que não há limites rígidos entre as ciências e que os veios da inter-relação entre elas podem, sempre, ser identificados,

como procuro ilustrar com as duas referências que a seguir faço e que envolvem a Dialectologia e outros ramos do conhecimento científico.

Para iniciarmos com a área da saúde, dos conhecimentos médicos, trago o registro das denominações *lambedor* e *malina* que se encontram, respectivamente, nas Cartas 104 e 87 do *Atlas Lingüístico de Sergipe* (1987), mas, também, documentadas em outras regiões. A primeira das formas — *lambedor* — é a designação para um tipo de xarope caseiro cujos elementos de composição vêm descritos pelos informantes, que se referem ao uso de alfavaca, jurubeba, folha da costa, limão, hortelã grande, alfavaca de galinha, parreira santa, cruiri, segurelha, cravo, juá, angico. A segunda referência — *malina* — é a denominação para um tipo de doença que provoca febre ou o tipo de febre causada, como descrevem, (i) pela ingestão de uma fruta “quente” (isto é, uma fruta que tenha estado exposta ao sol e ainda não devidamente resfriada) ou (ii) por haver a pessoa sentado em terra, pedra quente. Temos, na explicação dos nossos informantes os elementos terapêuticos para a cura, como se vê na descrição de *lambedor*, e, no segundo exemplo, as causas da doença. Não se trata de discutirmos, aqui e agora, nem a eficácia dos elementos com que se faz o xarope, nem a pertinência das causas da febre, por certo resultantes de uma anamnese gerada na prática e na observação dos nossos informantes. O que me interessa destacar é que os estudos da área da saúde podem encontrar nessas duas singelas cartas lingüísticas elementos interessantes não só para a identificação de doenças, mas também para a sua cura.

A segunda referência trata de um conjunto de dados que dizem respeito às denominações para CLAVÍCULA (Carta 59) e TORNOZELO (Carta 64), entre os quais se incluem, respectivamente, *osso da fome* e *machim*. Dois aspectos, pelo menos, merecem destaque. De um lado, a utilização de denominação que tem profundas implicações sociais: a fome, flagelo social com o qual, infelizmente, nos batemos ainda e em pleno terceiro milênio, que, de modo muito transparente, explica a saliência que adquire a “clavícula”. De outro, a utilização de denominação que se aplica aos animais¹ para os seres humanos. Esses dois exemplos, também singelos exemplos, abrem um outro campo de inter-relações e, nesse caso, com a antropologia e a sociologia.

Exemplos outros, e numerosos, poderia buscar ainda para ilustrar a minha afirmação inicial, mas o que pretendo não é discutir, agora, os não limites das ciências, mas exemplificar as interfaces da Dialectologia com o ensino-aprendizagem da língua materna.

AS INTERFACES DA DIALECTOLOGIA COM O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUA MATERNA

A Dialectologia busca estabelecer relações entre modalidades de uso de uma língua ou de várias línguas, seja pela identificação dos mesmos fatos, seja pelo confronto presença/ausência de fenômenos considerados em diferentes áreas. Esse objetivo faz com que a Dialectologia se torne, de início, a ciência da variação espacial (COSERIU, 1965, 1982), da delimitação dos espaços, do reconhecimento de áreas dialetais, contribuindo para uma visão de dialeto que extirpe preconceitos e seja desprovida de estigmatização, excluindo da denominação “conotações extra-lingüísticas, que oscilam entre o politicamente depreciativo e o culturalmente hierarquizante” (ROSSI, 1969, p. 87). Se as diferenças espaciais ganham destaque em relação às demais é porque, na realidade dos fatos, as evidências de aproximação ou distanciamento dos fenômenos assumem expressão de maior nitidez e de mais fácil percepção nos espaços físicos, portanto geográficos. Tal visão conduziu a que os estudos geolingüísticos aflorassem em todos os continentes e apresentassem um continuado e crescente desenvolvi-

¹ “articulação do pé dos equinos” (HOUAISS, s.v. **machim**).

mento, o que explica a expansão de projetos que levaram à construção de atlas lingüísticos com diferenciadas visões espaciais — atlas regionais, nacionais, de família de língua, de um inteiro continente.

A preocupação diatópica, seja porque os homens se situam nos espaços geofísicos, seja porque as línguas e as suas variedades, pelas implicações culturais a que estão sujeitas e que indubitavelmente as refletem, têm um território próprio, ou seja, ainda, porque o homem é indissociável no seu **existir** e no seu **agir**, no seu **ser** e no seu **fazer**, tem sido uma constante nos estudos dialetais e desde os seus primórdios.

Se a intenção de localizar os fatos lingüísticos nos espaços geopolíticos é uma constante na história dos estudos dialetais, a preocupação com as características sociais dos informantes e a sua relação com o uso que fazem da língua não tem passado à margem dos objetivos da Dialectologia e, em particular, da Geografia Lingüística.

Fatores sociais — idade, gênero, escolaridade, profissão — têm-se constituído em aspectos da variação que, de forma diferenciada e com graus distintos de focalização, vêm ocupando lugar nos estudos dialetais, especificamente naqueles que se desenvolvem sob a metodologia geolingüística, motivados pelo que assinalam Chambers e Trudgill (1994, p.81-82):

Ao mesmo tempo em que a dialectologia começava a se deixar influenciar diretamente (ainda que levemente) pela lingüística, também começava a se deixar influir indiretamente pelas ciências sociais. Alguns dialectólogos começaram a reconhecer que se havia posto muita ênfase na dimensão espacial da variação lingüística, excluindo-se, em conseqüência, a dimensão social. Gradativamente isto se impôs como um juízo para alguns estudiosos, uma vez que a variação social na língua é tão comum e importante como a variação espacial. Todos os dialetos são tanto espaciais como sociais, uma vez que todos os falantes têm não só um espaço social como uma localização espacial.²

Assim concebida e com os objetivos que, na atualidade, busca alcançar, a Dialectologia se apresenta como um estudo de fundamental interesse para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua materna e das línguas, em geral. E disso passo a falar.

A Dialectologia como instrumento para reconhecer-se e levantar-se a base lingüística do estudante que chega à escola

O mapeamento das diferentes situações de uso da língua no país, o comportamento dos falantes diante de cada uma das possibilidades que se lhes apresenta e o entendimento dessa pluralidade de formas que convivem constituem-se, na atualidade, preocupação dos estudos dialetais.

Assim concebida, a Dialectologia se apresenta como instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, em especial da língua materna, pelos instrumentos que pode oferecer ao reconhecimento e identificação da realidade lingüística de um território e ao aperfeiçoamento do processo de ensino.

Para ilustrar a afirmação, tomo dois aspectos particulares: a realização das vogais média pretônicas e a realização africada palatal surda no decurso **-it-**.

² “Al mismo tiempo que la dialectología empezaba a dejarse influir directamente (aunque ligeramente) por la lingüística, también empezaba a dejarse influir indirectamente por las ciencias sociales. Algunos dialectólogos empezaron a reconocer que se había puesto mucho énfasis en la dimensión espacial de la variación lingüística, excluyendo la dimensión social en cambio. Gradualmente esto supuso un lastre para algunos estudiosos, ya que la variación social en la lengua es tan común e importante como la variación espacial. Todos los dialectos son tanto espaciales como sociales, puesto que todos los hablantes tienen un entorno social igual que una localización espacial.”

AS VOGAIS MÉDIA PRETÔNICAS NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

Sobre a questão me debrucei em 1986, para comentar o que nos oferece Nascentes (1953) sobre a divisão dialetal do Brasil, para a qual toma a realização aberta ou fechada das vogais médias pretônicas como divisor de águas e definidor de um Brasil lingüístico do Norte em relação a um Brasil lingüístico do Sul. O tema vem sendo tratado por diferentes autores, mas para essas nossas considerações vou retomar, apenas, o resultado a que cheguei em estudo de 1998, publicado em 1999, quando, para atender à programação do GT de Sociolingüística da ANPOLL, no XIII Encontro, busquei reunir o que me foi possível de informação sobre descrições do português brasileiro no tocante às vogais médias pretônicas. Assim, pude traçar o quadro que a seguir reproduzo e que mostra o perfil dessa realização no território nacional — até onde me foi dado encontrar informação.

ESTADOS	REALIZAÇÕES PARA AS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS		
	[ε, ɔ]	[e, o]	[i, u]
Amazonas	*		*
Pará		*	
Acre	*		
Rio Grande do Norte	*		
Paraíba	*		
Pernambuco	*		
Alagoas	*		
Sergipe	*		
Bahia	*		
Minas Gerais	*	*	
Rio de Janeiro		*	
São Paulo		*	
Paraná		*	
Rio Grande do Sul		*	
Mato Grosso do Sul ³			*

Fonte: CARDOSO (1999, p.104).

Como se pode observar, distinguem-se, muito bem delineadas, áreas de pretônicas abertas e fechadas, salientando-se duas particularidades: a presença da realização fechada no Pará e o registro em Minas Gerais — já feito por Nascentes (1953) — de duas áreas de realizações distintas.

A AFRICADA PALATAL SURDA [ʒ]

³ Os dados se referem exclusivamente a quatro localidades da região pantaneira.

A realização africada palatal surda [ʒ], que se documenta depois de semivogal palatal da sílaba precedente (no decurso –it- da norma padrão do português), em variantes do tipo [ˈmũʒu], [bisˈkoyʒu], é tradicionalmente identificada como “africada baiana”, e delas se ocupou Rossi em trabalhos de 1969. Essa realização encontra-se, também, em grande parte do Nordeste e com o que agora se apura para o Atlas Lingüístico do Brasil haveremos de ter a dimensão exata da realização no país. Caracteriza-se não só como variante diatópica, como observa Cardoso (1993), mas também como variante diastrática, diageracional, diagenérica e diafásica, como ressaltam Mota e Rollemberg (1997), ao confrontarem a documentação de fala rural, de informantes pouco escolarizados que integram três atlas regionais — *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, *Atlas Lingüístico de Sergipe* e *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais* —, com uma amostra de falantes de nível universitário do *corpus* do Projeto NURC/Salvador.

São dois exemplos, apenas, os aqui trazidos, mas servem à reflexão que nos estamos propondo.

O conhecimento da realidade geolingüística pode auxiliar a entender as dificuldades que apresentam os estudantes no processo de alfabetização, bem como explicar possíveis erros de ortografia e problemas no letramento

A Dialectologia e as relações entre as diversas modalidades de uso de uma língua

O caráter pluridimensional que se vem imprimindo à Dialectologia, na atualidade, principalmente, mas já de algum tempo na sua história, permite estabelecer relações entre as diversas modalidades de uso de uma língua, não só no plano espacial, mas, também, no que toca à realidade sociolingüística da área considerada.

Com essa perspectiva, o Projeto Atlas Lingüístico do Brasil, vem documentado — e esse é um dos seus objetivos —, em cada ponto da rede estabelecida, a fala de pessoas dos dois gêneros, pessoas de diferentes idades — duas faixas etárias (18-30 anos e 50-65 anos), de escolaridade diversa (nas capitais dois graus de escolaridade — até a 8ª série e nível universitário) e em situações diversas de uso da língua — resposta a questionário, discurso semi-dirigido com relato de fatos com tema geral pré-estabelecido, leitura de texto.

Um exemplo que se pode trazer, com base em dados de áreas lingüísticas diz respeito à presença/ausência de ditongo em palavras do tipo *liquidação/liquidação*, *liquidificador/liquidificador* a que me refiro com base nos resultados obtidos para o *Atlas Lingüístico de Minas Gerais* e apresentados, em diferentes momentos, por Mário Zágari (para citar apenas uma das apresentações mais recente, a feita por ocasião do VIII Congresso Nacional de Fonética e Fonologia, no passado mês de novembro, em São Luís do Maranhão)

Zágari tem demonstrado, fundamentado em dados empíricos coletados em Minas Gerais, que a presença do ditongo é evidente nos falantes de faixa etária mais avançada, enquanto a simplificação desse mesmo ditongo aparece com regularidade na fala de informantes jovens, da primeira faixa etária. Os dados, como Zágari tem chamado a atenção, mostram que a variação que se esboça evidencia, pelo menos naquela área, uma mudança em curso. Essa conclusão “geolingüística”, de base diatópica mas também diageracional, a que chegou Zágari não pode ficar de fora do conhecimento dos que se voltam para o ensino da língua materna. E isso é revelado no seu amplo espectro — espacial e social — pela geolingüística.

À GUIA DE CONCLUSÃO

As considerações apresentadas, que não pretendiam ser exaustivas na exemplificação nem na enumeração de fatos ilustrativos, têm um objetivo específico: chamar a atenção, mais uma vez, para as diferentes realidades do português brasileiro, para a importância do seu reconhecimento como formas de expressão da nossa língua materna e, conseqüentemente, para a necessidade de levar-se em conta essa pluralidade de usos no momento do ensino formal. Pelo menos isso foi o que pretendi...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. As vogais médias pretônicas no Brasil: uma visão diatópica. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *Português no Brasil: estudos fonéticos e fonológicos*. Londrina: Ed. UEL, 1999. p. 93-108.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Sobre a africada [ʒ] no português do Brasil. *Dialectologia et Geolinguística. Journal of the International Society for Dialectology and Geolinguistics*, Limcom Europa, n. 1, p. 92-111, 1993.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Tinha Nascentes razão? (Considerações sobre a divisão dialetal do Brasil). *Estudos Lingüísticos e Literários*, Salvador, n. 5, p. 47-59, 1986.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. *La dialectología*. Madrid: Visor Libros, 1994.

COSERIU, Eugenio. La geografía lingüística. *Cuadernos del Instituto Lingüístico Latinoamericano*, Montevideo, n. 11, 1965.

COSERIU, Eugenio. *Sentido y tareas de la dialectología*. México: ALFAL, 1982.

FERREIRA, Carlota; FREITAS, Judith; MOTA, Jacyra; ANDRADE, Nadja; CARDOSO, Suzana; ROLLEMBERG, Vera; ROSSI, Nelson. *Atlas Lingüístico de Sergipe*. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.

HOUAISS, Antônio, VILAR, Mauro de Salles. *Dicionário HOUAISS da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Objetiva, 2001.

MOTA, Jacyra; ROLLEMBERG, Vera. Variantes africadas palatais em Salvador. In: HORA Dermeval da (Org.). *Diversidade lingüística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 131-140.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

RIBEIRO, José; ZÁGARI, Mário Roberto Lobuglio; PASSINI, José; GAIO, Antônio Pereira. *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Casa de Rui Barbosa; Universidade Federal de Juiz de Fora, 1977.

ROSSI, Nelson. As africadas baianas: um problema de lingüística descritiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUA E LITERATURA, 2., 1969, Niterói. *Anais...* Rio de Janeiro: Gernasa, 1971. p. 41-48.

ROSSI, Nelson. Sobre africadas no Brasil. In.: EL SIMPÓSIO DE MÉXICO. *Actas, informes y comunicaciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1969. p. 207-221.

ROSSI, Nelson; FERREIRA, Carlota; ISENSEE, Dinah. *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Rio de Janeiro:Ministério de Educação e Cultura; Instituto Nacional do Livro, 1963.

O GÊNERO DEBATE NO DISCURSO JORNALÍSTICO

Zilda Gaspar Oliveira de AQUINO
Universidade de São Paulo (USP)

INTRODUÇÃO

Este trabalho¹ tem como proposta o estudo do gênero debate na mídia escrita, buscando investigar a configuração desse gênero e o modo como aí está representado o poder. O *corpus* do projeto compreende textos do periódico Folha de São Paulo, coluna Tendências e Debates. Especificamente, neste trabalho, analisamos a referida coluna publicada em 23 de outubro de 2004.

Destacamos, entre outros, os estudos de Chaparro (2004:1), para quem o discurso jornalístico, “pela capacidade de contextualizar os fatos e pela difusão simultânea em larga escala do que divulga, dá atributos de discurso aos acontecimentos e, como discurso, os socializa”.

Salientamos, também, as pesquisas de Cornu (1998), pela indicação de que a mídia é a terceira ocupação do homem moderno, sendo as duas primeiras o trabalho e o sono.

O jornal a que nos referimos acena para um trabalho dedicado à vida política, institucional e aos movimentos sociais, procurando oferecer ao leitor informações pluralistas e apártidárias para que ele exerça sua cidadania.

Essa empresa propõe a informação/formação do leitor de modo a deixá-lo livre para optar entre os dois posicionamentos apresentados, selecionando o que lhe pareça mais ajustado. Entretanto, nossas análises revelam que a liberdade é orientada, pois a seleção da matéria nunca é aleatória. Colunas como essa acabam por refletir a sociedade pelo crivo dos dirigentes do jornal que traçam seu projeto – quem escreve sobre o quê.

1. O discurso jornalístico

Partimos do pressuposto de que o discurso jornalístico constitui-se atividade específica que tem por característica a transformação de qualquer fato, qualquer acontecimento em notícia. Muito mais que isto, esse discurso faz a notícia recontar ao ser narrada, relatada, debatida (cf. Pedroso, 2003). Observada por esse ângulo, essa atividade é repetitiva, regular, ao mesmo tempo em que é ideológica, mediada por uma empresa e por seus interesses e valores. Ao tomar a notícia e reorganizá-la, a empresa, o jornalista dá-lhe voz.

Nesse sentido, é possível dizer que o jornalismo não é o espelho da realidade; é muito mais uma forma de conhecimento social que constrói diariamente o mundo que nos cerca. No processo de descrever um fato, a notícia define e dá forma a esse fato. (Tuchman, 1983:197)

2. A configuração do periódico e o espaço ocupado pelos Debates

A partir de um projeto editorial datado de 1981 e reformulado inúmeras vezes até a atualidade, a empresa Folha de S.Paulo apresenta três objetivos: 1- transmitir informações corretas; 2- proceder a uma interpretação competente; 3- apresentar pluralidade de opiniões sobre

¹ Trabalho apresentado na mesa-redonda: Análise Crítica do Discurso: Os Gêneros Discursivos e a Construção da Ideologia, da qual participaram Leonor Lopes Fávero, Elisa Guimarães Pinto, Maria Lúcia C. V. O de Andrade.

os fatos que circulam na sociedade. Além disso, entendem seus dirigentes que o jornal precisa ter convicções próprias sobre fatos e problemas, pois elas transformam o jornal em algo ativo, com identidade e com um papel significativo a desempenhar.

A coluna selecionada denomina-se Tendências e Debates, inclui-se no caderno A, no segmento denominado Opinião, espaço diário da Folha de S.Paulo.

Tendências e Debates caracteriza-se por apresentar (muitas vezes) tema único, e por difundir a opinião (usualmente) de dois participantes que são identificados por assinatura e posição social. O tema destaca tópicos de interesse nacional e que vêm marcando as manchetes recentes do noticiário brasileiro que se repetem nos diversos meios de comunicação (jornal, rádio, tv, internet). A coluna subdivide-se e marca cada uma de suas partes: uma com um NÃO e a outra com um SIM, observando-se, então, textos com divergência de opinião.

CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DEBATE

As pesquisas que vimos desenvolvendo em torno desse gênero, tem-nos permitido entender que debater significa apresentar uma posição em torno de algum tema, podendo englobar uma negociação em maior ou menor escala, tentando-se acordo com o(s) interlocutor (es), criando-se e/ou administrando-se conflitos.

Acrescentaríamos, entretanto, a possibilidade que tem o debate de ampliar ou de atualizar os conhecimentos de determinada comunidade, correspondendo, assim, ao que Martins (2002) denomina “expressão máxima da ação social humana”, pois busca, de algum modo, resolver problemas da comunidade, ao trazê-los para discussão.

A seleção do tópico já é significativa, em razão de propiciar ao leitor o conhecimento da matéria que mereceu destaque naquela data. Com isso, o periódico concorre para o direcionamento da leitura, no sentido de apagar, naquele instante, o debate de outros tópicos.

O Gênero Debate na Mídia Impressa

O modo de divulgação e a apresentação do evento são específicos. Podemos dizer que se trata de uma alternativa à leitura do discurso jornalístico, como já o relatou Fausto Neto (1991), em relação ao jornalismo televisivo.

Utilizam-se regras particulares, ou melhor, estratégias específicas que nada mais fazem do que tentar camuflar um modelo de construção da política que se marca ideologicamente.

Muito se tem discutido que o discurso jornalístico formata as idéias dos leitores, controla o que deve circular como informação e que o jornalismo estabelece a ordem do dia da discussão.

Sabemos que muito mais que passar informações, noticiar acontecimentos o discurso jornalístico revela um modo de recortar a realidade criando a dimensão prevista pela empresa jornalística. O jornalista - produtor, organizador de determinada coluna -, muito antes de querer repassar ao leitor seu modo de compreensão da realidade, posiciona-se como representante de uma instituição determinada, a qual apresenta regras a serem seguidas e aí o perfil do jornalista se apaga, cedendo lugar ao perfil da empresa jornalística que determina, num viés sócio-político-institucional, o que o leitor deve pensar.

A coluna Tendências e Debates, de certo modo, apenas, oferece alguma liberdade ao leitor que pode “escolher entre duas posições para formar sua opinião”; entretanto, o que se marca é sempre isto: o jornal recorta, ao selecionar os participantes, os posicionamentos determinados sobre um mesmo tema, o que acaba por determinar aquilo que o leitor deve ler.

No âmbito do discurso jornalístico, o debate corresponde ao jornalismo opinativo, ao qual, entre outros, também pertencem o artigo e o editorial. No debate, fica para o leitor a tarefa de optar, de acordo com sua competência discursiva, enciclopédica, entre outras, pela posição que considerar mais adequada, como predisposições a coluna sob análise (Tendências e Debates).

Nesse gênero específico – o debate – reconhecemos o jornalismo feito por depoimentos que representam a diversidade e a complexidade do mundo real. Estamos diante de um processo específico de produção. Não se trata apenas de noticiar, mas de renoticiar um fato, uma notícia, dando ao leitor a possibilidade de pensar sobre esse fato por mais de um viés – o positivo e o seu reverso. No debate, apresenta-se uma reflexão sobre os fatos; retomando-se os elementos que, segundo Pedrosa (2003:10), constituem o tripé do jornalismo: *informação, análise e síntese*.

Se, ao tomar a notícia e reorganizá-la, a empresa, o jornalista dá-lhe voz, no caso do debate, essa voz fica distanciada (apenas aparentemente) pela assinatura dos debatedores. Em sua função sócio-histórica de informar, o jornalismo con-forma, amolda a realidade de acordo com os valores de quem cuida dos fatos.

Na mídia impressa, o gênero debate corresponde à possibilidade de se tomar conhecimento da posição dos produtores dos textos que ali se apresentam e de se aceitá-la ou rejeitá-la, de acordo com os argumentos que se apresentam junto às informações veiculadas.

Essa aceitação ou rejeição da proposta da coluna já é possível a partir dos contextualizadores – que correspondem a um dos princípios de textualidade. De fato, se o título não interessar ao leitor, poderá ocorrer o desinteresse pela leitura do texto. Também os autores, se não forem apreciados pelo leitor, poderão ser rejeitados, o que encaminha para a rejeição da leitura do texto. O leitor encontra-se, assim, diante do direito e do poder de escolha, embora se identifique uma escolha controlada, não aleatória.

ANÁLISE DE CORPORA – TENDÊNCIAS E DEBATES

A coluna diária inicia-se com uma pergunta fechada. Na data selecionada (23/10/2004), destaca-se a pergunta: *O Brasil errou ao enviar tropas ao Haiti?* Tal formulação deu origem a duas respostas; uma delas correspondente a “NÃO” e que apresenta o artigo: *Diplomacia solidária*, assinado por Ricardo Seitenfus (vide anexo 1); a outra, direciona-se a “SIM” e antecede o artigo *A farsa da paz no Haiti*, produzido por José Arbex Jr (vide Anexo 2). Localizamos, então, dois produtores, duas pessoas da sociedade que, de algum modo, são familiarizadas e credenciadas a tratar do assunto em pauta. Observa-se a preocupação diária do jornal em colocar em discussão algo instigante e que merece ser conhecido pela posição de duas pessoas de destaque no setor. O primeiro, professor titular de Direito Internacional público da Universidade Federal de Santa Maria (RGS), é o mediador político enviado pelo Brasil ao Haiti. O segundo, é jornalista, doutor em História pela USP e autor da obra *Showrnalismo – a notícia como espetáculo*² e foi correspondente, editor e repórter especial da Folha de S.Paulo.

O jornal, em letras miúdas, logo abaixo do título da seção, esclarece: “Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate de problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo”.

Pelo formato do texto, o leitor é sempre exposto, primeiramente, a quem responde negativamente e, depois, à afirmativa da questão. O produtor/escritor precisa ser cauteloso na sele-

² Publicado em São Paulo, pela editora Casa Amarela, em 2001.

ção das estratégias, nos argumentos que sustentarão suas teses, na interação que estabelece com o leitor.

Ao colocar os dois segmentos textuais do Tendências e Debates em funcionamento, o leitor aviva o debate – embate de idéias, posições antagônicas. É dado a cada locutor (escritor), praticamente, o mesmo espaço físico o qual é determinado pelo periódico. O mediador é o próprio leitor.

Pela facilidade que tem em retomar a leitura e reler/reter o conteúdo expresso, o leitor pode mais facilmente analisar o que se apresenta, voltar e observar pontos estratégicos, se for o caso.

O texto Diplomacia solidária

O texto de Seitenfus inicia-se com uma caracterização sobre Porto Príncipe, indicada como a *devastada* capital haitiana, *depauperada terra*. E sobre o povo *indefeso*, *seres humanos abandonados à própria sorte*, *sem possibilidade de salvação individual*. Tal caracterização, ao mesmo tempo em que prepara a justificativa para a presença das tropas brasileiras naquele país, encaminha para uma conclusão lógica: se p, então q.

O articulista refere-se à situação como *tensão de instabilidade brutal*, *panela de pressão aberta à guerra civil*, qualificativos que se somam aos anteriores e que servem de argumento na direção da justificativa, a respeito da qual o leitor já depreendera na marca do SIM.

Após dois parágrafos de caracterização, o produtor lança a questão do *desafio urgente* imposto ao Brasil que se estabelecerá com a organização do texto em três partes. A primeira dessas partes diz respeito à estabilização de certos bairros da capital. E para discorrer sobre essa estabilização, o autor lança mão de uma pergunta em que se contrapõem paz imposta/manutenção da violência :

Devemos impor a paz, podendo para tanto lançar mão de meios ofensivos, ou devemos nos restringir a exercer uma observação atenta que mantenha a violência em níveis aceitáveis?

Ordena-se o discurso com a segunda e, logo após, a terceira indicações:

Um segundo campo em que o Brasil sustenta os esforços da ONU no Haiti envolve a indispensável mediação política.(...)

A terceira área em que o Brasil atua (...) consiste na recuperação da infra-estrutura e dos projetos socioeconômicos.

Apresenta uma formulação em que se destaca um juízo de valor, algo inquestionável:

É indispensável que a espiral da violência e do empobrecimento no qual ingressou o Haiti seja interrompida.

Logo a seguir, localizamos nova pergunta em que apela para a razão e a emoção, numa tentativa de conseguir a adesão do leitor que, por certo, não irá querer se juntar às *vozes isoladas e egoístas*:

Seria razoável e humano que, dotado dessas características, o Brasil se furtasse a colaborar com o povo mais pobre do continente, como advogam algumas vozes, felizmente isoladas, pois egoístas?

Encerra seu texto com comparações (a outros países da América Latina) exemplificações (futebol de Parreira) que culminam com a caracterização da diplomacia brasileira: “*uma diplomacia solidária*”.

O texto A farsa da paz no Haiti

O articulista inicia seu discurso com a estratégia indicada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) como argumento para trazer algo à lembrança:

Esta não é a primeira vez, como se sabe, que o Brasil envia tropas para a ilha Hispaniola, que o Haiti divide com a República Dominicana.

A partir dessa introdução, procede a uma série de denúncias em que destaca o imperialismo americano e a conivência brasileira ao longo da história:

Já fez isto em 1965, quando o general ditador Humberto de Alencar Castelo Branco, também atendendo a um chamado do presidente dos Estados Unidos (no caso, Lyndon Johnson) enviou mais de mil soldados integrantes de uma Força Internacional de Paz. (...)

E indica as razões:

As razões de Castelo Branco, em 1965, eram claras. A ditadura queria provar sua utilidade a Washington no jogo da Guerra Fria.

Observam-se reiteradas referências à década de 60, ao longo do artigo de Arbex Jr. (linhas 2, 7, 8, 13, 32, 34, 36) e que se somam estrategicamente como possibilidade de trazer à lembrança fatos ocorridos ao longo da história..

Arbex Jr. estabelece comparações entre o governo Castelo Branco e o governo Lula quanto à ajuda ao Haiti:

As razões do governo Lula também são claras. Lãs obedecem, no plano da política externa, à mesma lógica adotada *na economia: negociar posições com Washington*

O autor indica um objetivo, entre outros:

(...) conquistar para o Brasil um assento no Conselho de segurança da ONU.

Encerra seu texto com uma crítica ao governo Lula - qualificando-o como o guardião da Casa Branca - e com uma alusão a Marx e a Hegel, para poder relembrar a introdução (Esta não é a primeira vez) e, ao mesmo tempo, para sustentar sua acusação quanto à farsa que se instaurou com o envio das tropas brasileiras ao Haiti:

(...) a história se repete... Como farsa.

Resultados das Análises

Cada jornal marca-se pelo discurso que apresenta em que um posicionamento é observado. No caso da Folha de S.Paulo, o tema proposto e os articulistas convidados permitem antever um posicionamento específico. Usualmente, são convidadas pessoas de proeminência quanto ao tema que se apresenta para debater, com domínio de produção textual e com espaço suficiente para apresentar estratégias que podem, em termos potenciais, conseguir a adesão do leitor.

Observamos que a referida coluna insere-se no terceiro item entre os objetivos propostos por esse jornal – apresentar pluralidade de opiniões sobre fatos que circulam na sociedade brasileira. Nesse sentido, as análises apontaram para os critérios utilizados pela empresa os quais atendem às finalidades propostas.

Assinale-se que um dos dois textos editados vencerá o debate. Tudo dependerá de quem seja o leitor. Este age discursivamente ao entrar em contato com os dois textos expostos e, ao final da leitura, poderá refletir sobre a melhor posição a ser tomada (melhor – na sua concepção).

Pelo exposto, a empresa parece entender *debate* à sua maneira, melhor dizendo, o gênero debate, não apresenta um só formato, mas várias possibilidades de organização. O leitor é quem põe os textos em funcionamento, por meio de sua atividade de produção de leitura e observa o debate que se estabelece no entrecruzar dos textos estampados pelo jornal.

As análises permitiram compreender, de certo modo, como funcionam, com relação ao contexto específico, os mecanismos de linguagem postos em jogo em um gênero de discurso particular – o debate midiático, mais especificamente, o debate no discurso jornalístico escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como proposta observar a organização discursiva de textos que compõem colunas voltadas a debates e divulgadas por periódicos paulistas.

Pode-se dizer que esses textos destacam-se entre os demais que compõem o fazer jornalístico, pois propõem a informação/formação do leitor de modo a deixá-lo livre para optar entre duas posições apresentadas, para que selecione a que lhe pareça a mais ajustada, a partir de uma organização discursiva em que as estratégias argumentativas utilizadas tenham se apresentado como mais convincentes.

Entretanto, é preciso destacar que a liberdade é orientada, pois a seleção não há de ser aleatória. A coluna de Debates da Folha acaba por refletir a sociedade pelo crivo dos dirigentes do jornal que traçam seu projeto – quem escreve sobre o quê.

O perfil do periódico e de seus leitores configura o posicionamento que se apresenta na coluna em que se localizam os debates. Ou seja, a linha do jornal se explicita pela presença, entre outras, da coluna voltada aos debates.

Há uma expectativa entre eles – jornal/leitor – sobre quais temas merecem destaque. O dialogismo só se estabelece se esses quesitos forem observados.

A presença de duas opiniões, de pontos de vista divergentes confere o caráter de debate ao tema proposto pelo periódico que deve promover debates críticos sobre problemas que de algum modo afligem a sociedade.

Assim, o discurso jornalístico converte-se em objeto de análise científica, abrindo perspectivas para que se conheçam os gêneros por ele veiculados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Laud, Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística Geral*. Trad. Maria da Glória Novak, Maria Luiza Neri; rev. Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Pontes; Campinas: Ed. UNICAMP, 3ª ed., 1991. Tradução de: *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966. V.1

CHAPARRO, Manuel Carlos. *Conflitos e acordos entre jornalismo e ciência*. Artigo apresentado durante o I Colóquio Luso-Brasileiro de Ciência. Montemor, Portugal, 30/9/2000, disponibilizado, em 28/6/2004, no site www.Reescrita.jor.br.

CORNU, Daniel. *Ética da informação*. São Paulo: Edusc, 1998.

FAUSTO NETO, Antônio. *Mortes em derrapagem - os casos de Corona e Cazuza no discurso da comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Fundo Ed., 1991.

MARTINS, Carla. A Indeterminação do Significado nos Estudos Sócio-Pragmáticos: Divergências Teórico- Metodológicas. *DELTA*, 2002, vol.18, no.1, p.87-116.

PEDROSO, Rosa Nívea. Elementos para compreender o jornalismo informativo. In: *Sala de prensa*, 51, Enero 2003, Ano IV, vol. 2, p-1-14.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação – A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Trad: Elisa Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TRAQUINA, Nelson (Org.). *Jornalismo: questões, teorias e histórias*. Lisboa: Vega, 1993.

TUCHMAN, Gaye. *La producción de la noticia*. Estudio sobre la construcción de la realidad. Barcelona: Gili, 1983.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *News as discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1988.

ANEXOS:

TENDÊNCIAS /DEBATES – Folha de S.Paulo – 23 de outubro de 2004 – OPINIÃO

O Brasil errou ao enviar tropas ao Haiti?

ANEXO 1 -

NÃO
Diplomacia solidária
Ricardo Seitenfus

Um rápido olhar sobre Porto Príncipe, a devastada capital do Haiti, onde me encontro, indica o caráter indispensável da presença das forças civis e militares brasileiras. Tendo o anterior governo haitiano abolido as Forças Armadas e as forças policiais, o povo indefeso conta unicamente com a proteção das tropas estrangeiras.

Mais que superficialidade, sinaliza profunda ignorância, senão má-fé, comparar o Haiti com o Brasil ou qualquer de suas regiões. Aqui não se trata de pobreza absoluta, nem da ação de organizações paralelas vinculadas ao tráfico de drogas e outros crimes, nem tampouco de crescente violência urbana ou de escassa presença do Estado. Trata-se da simples ausência de Estado. Da convivência desregrada entre seres humanos abandonados à própria sorte, sem nenhuma possibilidade de salvação individual, diante da perspectiva de guerra eterna de todos contra todos, fruto da histórica e atroz omissão das elites internas e transnacionais, que nada mais têm a retirar desta depauperada terra.

Aqui paira no ar uma atmosfera de suspeição e de boatos que forma a vibrante tensão da instabilidade brutal. Somente o olhar e a presença física do estrangeiro -cabalmente insuficiente, pois só metade do efetivo militar encontra-se em operação- têm evitado a explosão dessa panela de pressão, a aberta guerra civil, como já ocorreu em muitos momentos da história do Haiti. O desafio urgente consiste em estabilizar certos bairros da capital e o que está em questão é o modus operandi, jamais o abandono das operações. Em outras palavras: devemos impor a paz, podendo para tanto lançar mão de meios ofensivos, ou devemos nos restringir a exercer uma observação atenta que mantenha a violência em níveis aceitáveis?

Um segundo campo em que o Brasil sustenta os esforços da ONU no Haiti envolve a indispensável mediação política. A violenta cultura política haitiana faz com que o diálogo seja coadjuvado pelo silêncio ensurdecido das armas já empunhadas e dos clamores das vítimas. Nossas características nacionais e a visão de mundo que delas decorrem podem ser valiosas na construção de pontes de diálogo entre as diferentes facções haitianas. É um trabalho complexo, de ourives, ouvidor e conselheiro. Dele depende a construção de um novo Haiti, que somente poderá advir do resultado da vontade coletiva dos haitianos, também a ser construída. A terceira área em que o Brasil atua tem uma dimensão de médio e longo prazo. Ela consiste na recuperação da infra-estrutura e nos projetos socioeconômicos que objetivam amenizar os gravíssimos problemas com os quais o Haiti se defronta -particularmente no tecido urbano. O Haiti integra a tristemente célebre lista dos “países menos avançados” como único representante do continente americano. O mais grave é que a recorrente crise política faz com que esse país, já paupérrimo, empobreça ainda mais a cada ano.

É indispensável que a espiral da violência e do empobrecimento na qual ingressou o Haiti seja interrompida. Ora, tal desafio só poderá ser vencido com a colaboração estrangeira. Os países doadores, amigos do Haiti, já ofereceram mais de US\$ 1 bilhão para os projetos dessa área. O Brasil, não dispondo de recursos financeiros, propôs sua expertise nas ações em que colheu extraordinários resultados, como é o caso dos catadores de lixo. Seria razoável e

humano que, dotado dessas características, o Brasil se furtasse a colaborar com o povo mais pobre do continente, como advogam algumas vozes, felizmente isoladas, pois egoístas?

Não somente o Brasil agiu corretamente ao enviar tropas ao Haiti mas sobretudo o fez desprovido de todo e qualquer interesse que não fosse o de servir às causas mais nobres da humanidade. Daqui não pode sair nenhum proveito pessoal, mas tão-somente a satisfação de obedecer a um dever de consciência e de dar forma real a valores outrora não mais que retóricos. Nestes tempos em que o interesse material se sobrepõe à solidariedade, a atitude do Brasil, associada à de outros países do Mercosul -Argentina e Uruguai- e à do Chile, mostra que estamos construindo uma sociedade latino-americana na qual o Haiti terá o seu lugar. Nossos soldados têm se portado heroicamente, numa conjuntura profundamente adversa e complexa, inspirando-nos orgulho e confiança.

Que os raros críticos da atitude do governo Lula em face do drama haitiano deixem de se inspirar em pequenos embates da política municipal e alcem maiores vôos, tal como fez Parreira quando veio ao Haiti. Questionado, logo após a partida de futebol protagonizada pela notável seleção brasileira, sobre os transtornos que poderia provocar o périplo a Porto Príncipe na preparação dos jogadores, ele foi tão lapidar quanto exemplar: “O jogo no Haiti será a mais importante lembrança que terei de toda a minha carreira”.

É com esse espírito que está sendo praticada pelo Brasil uma “diplomacia solidária”. Que tenha longa vida!

Ricardo Antônio Silva Seitenfus, 56, professor titular de Direito Internacional Público e de Organizações Internacionais na Universidade federal de Santa Maria (RGS), é o mediador político enviado pelo Brasil ao Haiti.

ANEXO 2 –

SIM

A farsa da paz no Haiti

José Arbex Jr

Esta não é a primeira vez, como se sabe, que o Brasil envia tropas para a ilha Hispaniola, que o Haiti divide com a República Dominicana. Já fez isso em 1965, quando o general ditador Humberto Castelo Branco, também atendendo a um chamado do presidente dos Estados Unidos (no caso, Lyndon Johnson), enviou mais de mil soldados como integrantes de uma Força Internacional de Paz (FIP) liderada pelos generais brasileiros Hugo Panasco Alvim e Álvaro da Silva Braga.

Nos anos 60, como agora, os Estados Unidos orquestraram um golpe para derrubar um presidente livremente eleito. No caso dominicano, Juan Bosch, vencedor, em dezembro de 1962, das primeiras eleições livres no país após três décadas da ditadura sangrenta de Rafael Trujillo, permaneceu apenas sete meses no poder, durante os quais promulgou uma série de leis de distribuição da terra, reformas sociais e econômicas. Foi deposto por um golpe articulado pela CIA, que conduziu uma junta militar ao poder.

Essa sucessão de fatos levou à eclosão da guerra civil, em 24/4/65, quando militares partidários de Bosch iniciaram um levante para restituir-lhe o cargo. Sob o argumento de que se tratava de uma conspiração urdida por Fidel Castro, Johnson ordenou o desembarque de 30 mil fuzileiros navais no país. Para dar legitimidade à invasão, forçou a criação da FIP na OEA, com o entusiástico apoio da ditadura brasileira.

No caso atual, o ex-padre católico Jean-Bertrand Aristide, adepto da teologia da libertação, venceu as primeiras eleições democráticas do Haiti, em 1990, com 67% dos votos; foi deposto por um golpe orquestrado por George Bush (pai), em setembro de 1991, e reconduzido ao poder, em 1994, com o apoio do então presidente estadunidense Bill Clinton, interessa-

do, entre outras coisas, em conter a crise dos refugiados, quando milhares de haitianos desesperados tentavam entrar clandestinamente em Miami.

Vencido o mandato, em 1995, Aristide teve de esperar até 2000 para concorrer de novo ao cargo. Ganhou, novamente, em eleições conturbadas (seu partido, o Lavalas, obteve cerca de 80% dos votos), para de novo ser deposto, em fevereiro de 2004, por um golpe apoiado por tropas dos Estados Unidos e localmente liderado por gente como os torturadores Prosper Avril e Guy Philippe (este treinado em base militar estadunidense no Equador e admirador confesso de Augusto Pinochet e Ronald Reagan).

George Bush, como Lyndon Johnson há quatro décadas, quis legitimar a deposição do presidente eleito mediante o envio de uma “força de paz”. Convocou o Brasil para liderar o circo.

As razões de Castelo Branco, em 1965, eram claras. A ditadura queria provar sua utilidade a Washington no jogo da Guerra Fria. Uma das primeiras medidas adotadas por Castelo Branco, nesse sentido, foi a ruptura das relações com Cuba, em 13 de maio de 1964, obtendo de Johnson, em troca, a aprovação para a concessão de empréstimos financeiros ao Brasil, interrompidos sob o governo João Goulart, em 1963.

As razões do governo Lula também são claras. Elas obedecem, no plano da política externa, à mesma lógica adotada no da economia: negociar posições com Washington, no quadro de uma fidelidade canina à estratégia global adotada pela Casa Branca. Lula mantém no horizonte o objetivo de conquistar para o Brasil um assento no Conselho de Segurança da ONU e, em nome disso, mostra-se um parceiro tão confiável quanto os antigos ditadores. Mas a sua fidelidade não se limita “só” a gestos esporádicos em situações espetaculares.

O governo Lula acata, por exemplo, a política de militarização da “guerra ao narcoterrorismo” exigida ao Brasil, desde os anos 80, por Washington (posição sustentada, doutrinariamente, pela série Documentos de Santa Fé, síntese da perspectiva neoconservadora para a América Latina) e plenamente encampada pelo governo FHC. A guerra ao suposto “narcoterrorismo” legitima a presença de tropas estadunidenses na Amazônia (Plano Colômbia) e coloca tanto a Polícia Federal quanto as Forças Armadas do Brasil no encalço da guerrilha que resiste ao imperialismo. Um relatório do Departamento de Estado dos Estados Unidos, divulgado em março de 2004, elogia as ações do governo Lula contra o “narcoterrorismo”. Cita a intensificação da “vigilância” das fronteiras por meio das operações Cobra (Colômbia, financiada por Washington), Vebra (Venezuela), Pebra (Peru) e Brabo (Bolívia) e a intenção de ampliar a fiscalização para a Guiana, Suriname e a fronteira tríplice com Argentina e Paraguai.

Que o governo do PT aceite cumprir semelhante papel de guardião da Casa Branca, como aquele jogado pela ditadura militar, só prova, mais uma vez, a implacável força do complemento proposto pelo bom e velho Marx a observação de Hegel: a história se repete... Como farsa.

José Arbex Jr., 47, jornalista, doutor em História pela USP, é editor especial da revista Caros Amigos e autor de Showrnlismo – a notícia como espetáculo (editora Casa Amarela).

SESSÕES COORDENADAS

POESIA: EM BUSCAS DO PADRÃO DE REFERÊNCIA PARA ESTUDO FONOESTILÍSTICOS

Ana Cristina Fricke MATTE*
FALE – UFMG

RESUMO: Durante a investigação de parâmetros para controle de corpus de referência para estudos fonostilísticos, observou-se que não se poderiam misturar dados de prosa e de poesia em função das diferenças estatisticamente significativas entre os dois. No caso da poesia, observou-se que a retirada das sentenças afetadas pelas impressões do locutor reduziu imensamente o corpus. Além disso, as outras sentenças mostraram-se muito próximas do padrão encontrado para a prosa. Dessas constatações surgiu a questão central do presente trabalho: o que seria uma fala de referência para a poesia?

PALAVRAS-CHAVE: fonostilística; emoção; modelamento prosódico; semiótica.

ABSTRACT: Investigating parameters for control of reference corpora in phonostylistic studies, we found out that it was not recommended to put together poetry and prosa corpora because the statistically significant differences between them. For poetry, it was observed that cutting out the affected sentences would provoke an extreme reduction of the corpus and, the other sentences had, for duration, a similar behaviour to neutral prosa. These results make us to question: what would be a reference speech for poetry?

KEY WORDS: phonostylistic; emotion; prosodic modelling; semiotics.

INTRODUÇÃO

A expressão de emoções na fala é um tema recente que tem centralizado esforços de cientistas do campo das ciências da fala, no intuito de melhor compreender o processo de fala para embasar uma síntese de fala com resultados mais naturais e como uma das formas de diminuir o problema da variabilidade do sinal de fala no campo do reconhecimento.

O presente trabalho consistiu em observar os resultados de um teste de fala neutra na poesia tanto no *corpus de poesia* de fala dita neutra quanto no de fala com emoção simulada, ou fala emotiva. Além deste resultado, apresentado no tópico 6, o tópico 5 apresenta resultados secundários da aplicação desta metodologia no *corpus* de fala emotiva em prosa.

A hipótese base da pesquisa na qual se insere o presente trabalho é a de que a alteração emocional da fala funciona, na emoção simulada, como caricaturas vocais (Matte, 2004: 1) desenhadas pelo locutor, funcionando como pistas para a investigação da emoção real ou não simulada.

Os tópicos 2 e 3 descrevem brevemente os resultados anteriores e pertinentes à parte da pesquisa aqui abordada.

* Apoio: FAPESP.

O EXPERIMENTO PILOTO

O *corpus* do experimento piloto foi gravado por um locutor (PA), natural de Brasília, com experiência em estudos fonéticos e no conceito do que seria uma gravação de fala neutra para montagem de um *corpus* de referência.

O locutor fez seis leituras de dois textos previamente desconhecidos, sendo um de prosa e um de poesia, ambos pertencentes ao *corpus* do locutor da pesquisa propriamente dita (CB). Após a gravação, solicitou-se ao locutor que relatasse suas impressões sobre as sentenças que, por qualquer motivo, chamaram sua atenção durante a leitura.

A partir das medidas de unidades do tamanho da sílaba iniciadas no segundo pico da onda periódica de uma vogal até o segundo pico da onda periódica da vogal subsequente (doravante unidade V-V ou, simplesmente, V-V), calculou-se o z-score de cada unidade com base em uma tabela de referência (Cf. Barbosa, 2004). A ANOVA de um fator para o z-score conforme a impressão relatada é altamente significativa mesmo se tomados os dois *corpora* simultaneamente, ou seja, prosa e poesia misturados ($p = 0,0000$). Em outras palavras, algumas impressões relatadas pelo locutor afetaram as sentenças alterando o z-score de suas unidades V-V.

Os relatos do locutor indicam as sentenças possivelmente afetadas por emoções ou outros fatores relatados, tais como a dificuldade de pronúncia.

Comparando-se os resultados de prosa com os de poesia, observou-se uma diferença significativa entre as médias de z-score e também do z-suavizado, que é uma suavização de 5 pontos dos dados de z-score e permite observar com mais precisão as proeminências de duração, ou seja, a periodicidade de ocorrência dos acentos frasais. Tanto o z-score quanto o z-suavizado apresentam médias semelhantes para a prosa (1,9) e para a poesia (0,35). O teste pos-hoc Scheffé confirma a diferença significativa entre a prosa e a poesia tanto para o z-suavizado quanto para o z-score (em ambos, $p = 0,00$).

Os resultados da análise dos relatos na prosa e na poesia serão retomados no decorrer do presente texto.

O TESTE DE FALA NEUTRA

A função do teste de fala neutra é averiguar a existência de sentenças afetadas por emoções ou outras circunstâncias relatadas pelo locutor nas gravações de *corpus* de fala lida, com pretensões de neutralidade. O teste de fala neutra, elaborado a partir do experimento piloto, consiste em: a) solicitar relato de impressão do locutor sobre os trechos lidos após a gravação de amostras de fala para *corpus* de referência (preferencialmente textos previamente desconhecidos pelo locutor); b) realizar ANOVA de um fator (impressão relatada) para a variável dependente focalizada, no caso do presente trabalho o z-score e o z-suavizado; c) descartar do *corpus* de referência, se houver, todas as sentenças com diferença significativa das sentenças sem relato de impressão.

O teste parte da hipótese de que as sentenças sem relato de impressão seriam aquelas mais próximas do padrão “lingüístico”, devendo ser usadas como referência. O teste permite aproveitar sentenças com relato que não apresentem diferenças significativas do comportamento geral das sentenças sem relato de impressão, incorporando-as ao *corpus* de referência.

Aplicou-se o teste às sessões de fala neutra gravadas pelo locutor CB, natural de Belo Horizonte e narrador profissional de histórias infantis.

Como resultado do teste de fala neutra para a prosa aplicado ao *corpus* gravado pelo locutor CB nas sessões de fala dita neutra, observa-se que a média das sentenças sem relato de impressão só não difere significativamente dos relatos de, no plano do conteúdo, evasão para

outro plano ou dimensão e de expressividade. A dificuldade de pronúncia é o relato cujas sentenças mais se distanciam do padrão encontrado para a duração nas sentenças sem relato de impressão.

O resultado do teste de fala neutra para a poesia reduziu enormemente o *corpus* de referência. As poucas sentenças sem relato são significativamente diferentes de todas as sentenças com relato de impressão.

Apesar desse resultado poder indicar uma possível impropriedade do conceito de fala neutra para a poesia, o resultado da pesquisa aqui relatada descarta tal impropriedade, como veremos.

O corpus de referência para a poesia deve, portanto contar unicamente com os dados provenientes de sentenças sem relato de impressão.

COMPARANDO FALA LIDA E FALA COM EMOÇÃO SIMULADA NA POESIA

Durante a pesquisa piloto observou-se que o grupo acentual na poesia caracteriza-se por uma menor diferença entre (i) as médias de z-suavizado da posição de acento frasal e a posição imediatamente anterior a ele e (ii) as outras posições no grupo. O teste de fala neutra com o *corpus* do locutor CB também apresenta diferenças significativas entre os dados de prosa e os dados de poesia ($F(1,7051)=4,6107$, $p = 0,03181$) para o z-score. Além disso, repete a tendência de “achatamento” do grupo acentual, no que diz respeito ao z-suavizado. A análise estatística mostra diferenças significativas entre prosa e poesia na fala emotiva. A poesia, aqui como na fala neutra de CB e na fala neutra de PA, apresenta-se com segmentos mais alongados do que a prosa.

As médias de z-score e z-suavizado na prosa são mais altas para o locutor CB do que foram para o locutor do experimento piloto, PA. Além disso, não diferem significativamente da média de z-score dos dados de fala emotiva no mesmo locutor CB, o mesmo ocorrendo para a poesia.

Variança dos dados de z-suavizado comparando-se prosa e poesia na fala neutra e na fala emotiva apresenta o resultado mais relevante para o presente trabalho. A poesia neutra apresenta a menor variança de todos os dados, enquanto a poesia emotiva e a prosa neutra apresentam varianças semelhantes e a prosa emotiva possui variança extremamente diferente das demais, muito mais alta.

Enquanto a poesia emotiva se aproxima da prosa neutra, a prosa emotiva difere de todas as outras, perdendo periodicidade na duração, fortalecendo as ênfases e, portanto, enfatizando as diferenças internas. Esse resultado é uma outra forma de apresentar a mesma informação obtida já no experimento piloto, em que a duração relativa na prosa apresenta um maior distanciamento da posição de acento frasal e sua antecedente da medida relativa das outras posições, no que concerne à duração. Ou seja, na prosa emotiva os acentos frasais ganham um destaque muito maior do que o recebido na prosa neutra ou na poesia, seja ela neutra ou emotiva.

A comparação do z-suavizado na poesia neutra com ou sem relato corrobora essa conclusão. O relato aproxima a poesia neutra da prosa, com diferenças significativas entre as posições frasalmente acentuada e imediatamente anterior e as outras posições, enquanto na poesia neutra sem relato a diferença é bem menor e não estatisticamente significante. No entanto, a média dos dados de z-suavizado da poesia neutra sem relato são menores do que as dos dados de poesia neutra com relato e, nesse sentido, semelhantes às médias dos dados de z-suavizado para a prosa neutra.

Os dados de poesia com emoção simulada mostra as posições diferentes do acento frasal e imediatamente anterior a ele semelhantes à média da poesia neutra sem relato, enquanto a posição de acento frasal tem destaque ainda maior do que aquele apresentado na poesia neutra

com relato. A poesia neutra com relato mostra que o relato faz o conteúdo do verso ganhar importância, enquanto na poesia neutra sem relato prevalece o conceito modelo escolar de declamação cadenciada de poesia, tendendo à silabidade.

Além disso, nota-se que a sequência de grupos acentuais é, na poesia neutra com relato, realizada com uma menor diminuição do z-score do que na poesia emotiva. Pode-se afirmar que a poesia neutra com relato suaviza os inícios dos grupos acentuais, com os alongamentos comportando-se como ondas, enquanto na poesia emotiva a queda é mais brusca e, portanto, perceptível, assemelhando-se à prosa neutra.

Os dados indicam uma gradiente que vai da poesia neutra sem relato, passa pela poesia neutra com relato e culmina na poesia emotiva, que seria a mais próxima da prosa neutra. Esse gradiente é um novo indício de que, da poesia neutra à prosa neutra, há um aumento na importância do conteúdo em detrimento da expressão.

CONCLUSÃO

Este trabalho, além de fortalecer a opção pelo uso do teste de fala neutra para aumentar a neutralidade de *corpora* de referência nos estudos em fonostilística, indica que há, sim, uma fala neutra para a poesia, e que esta tem, dentre os *corpora* observados, o comportamento mais distante da prosa neutra.

A poesia emotiva, por sua vez, aproxima-se da prosa neutra, marcando as proeminências, ressaltando as ênfases e, assim, dando maior destaque ao conteúdo dos versos. O estudo até agora indica que haveria um gradiente entre estas modalidades de fala que vai da preferência pelo plano da expressão à preferência pelo plano do conteúdo:

poesia neutra sem relato \Rightarrow poesia neutra com relato \Rightarrow poesia emotiva e prosa neutra \Rightarrow prosa emotiva

Esse resultado reforça, além disso, a opção teórica para a análise do conteúdo, dado que as hipóteses que essa teoria sugere são ambas sancionadas por esses resultados. Mais especificamente, confirmam a hipótese inicial da pesquisa maior na qual se insere este trabalho: as pistas sobre a expressão de emoções na fala estão no conteúdo dos textos lidos.

Digna de nota é a validação da sugestão de pertinência, para o trabalho em fonostilística, do uso de textos completos como *corpora*, provendo maior controle do contexto no qual cada sentença se insere.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Plínio Almeida. 2004. Elementos para uma tipologia do ritmo (lingüístico) da fala à luz de um modelo de osciladores acoplados. In *Cognito – Cadernos Românicos em Ciências Cognitivas*. v. 2 n. 1, no prelo.

MATTE, Ana Cristina Fricke. 2004. Relating Emotional Content to Speech Rate in Brazilian Portuguese In: *Speech Prosody 2004* CD: Nara, Japan.

USO DE PREPOSIÇÕES NO PORTUGUÊS COMO L2: VERBOS DE MOVIMENTO

Ana Paula ROCHA
(UFV e PUC-RJ)

RESUMO: Neste trabalho, é feita uma descrição, seguida de uma breve análise, do uso de preposições com verbos de movimento na fala de moçambicanos e de índios do grupo Kamiyurá que têm o português como L2. Apesar de a língua alvo dos primeiros ser o português europeu e a dos últimos o português brasileiro, este estudo mostra que há semelhanças, em ambos os casos, nas fases por que passa o processo de aquisição de preposições com verbos de movimento.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, descreve-se o uso de preposições com verbos de movimento no português adquirido como L2 tanto no Brasil como em Moçambique. No caso do Brasil, serão considerados dados provenientes de falantes de Kamaiyurá como L1. Já no caso de Moçambique, serão considerados dados encontrados na fala de informantes que têm, como L1, uma língua pertencente à família bantu.

Não se pretende, porém, analisar a interferência da L1 na gramática do português como L2, e sim a interferência do *input* lingüístico, o qual, para os falantes da língua indígena, é o português brasileiro (PB), enquanto, para os falantes do grupo bantu, é o português europeu (PE).

A decisão de enfatizar o *input* não significa que se descarta a possível influência da L1. O peso do *input* é privilegiado para se atender ao escopo deste trabalho, que não tem por objetivo o aprofundamento e encerramento do assunto, mas, ao contrário, apenas o levantamento de questões a serem consideradas em um eventual estudo mais detalhado.

O USO DE PREPOSIÇÕES COM VERBOS DE MOVIMENTO NO PE E NO PB

Mollica (1996), em estudo da regência do verbo *ir* de movimento, argumenta que, entre as três variantes preposicionais regentes do verbo “*ir* de movimento” – *em*, *a*, *para* –, há, no julgamento dos falantes, uma hierarquia segundo a qual a forma *a* é tomada como “mais padrão do que *para*, em contraposição com *em*, não-padrão” (p. 163). A autora demonstra ainda que, além do julgamento de valor mencionado, há outros fatores – “configuração do espaço” [+ fechado] e “grau de definitude do referente locativo” – condicionando a seleção entre *a* e *em*.

O referido trabalho baseia-se em uma amostragem da fala carioca, que parece, no entanto, bastante representativa do PB de um modo geral. Independentemente da relação existente entre as variáveis, o fato é que as três variantes são encontráveis no PB, embora em diferentes freqüências. *Para* parece estar mais ligado ao traço [+permanente], *a* e *em* parecem estar relacionados com as variáveis elencadas por Mollica, conforme mencionado acima, e ao grau de escolaridade do falante bem como de formalidade do discurso.

Por outro lado, com relação ao PE, sabe-se que a tendência é selecionar-se a preposição direcional *a* com verbos de movimento; *para* é utilizado com verbos de movimento que tenham o traço [+permanência] e *em* não costuma ser empregado.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO PORTUGUÊS MOÇAMBICANO (PM)

Segundo Gonçalves (1996: 316), “a principal característica das construções realizadas pelos falantes [moçambicanos] consiste em estes seleccionarem a preposição locativa “em”, em contextos em que, segundo a norma europeia, deveriam ocorrer preposições direccionais”, como em “ele já chegou em casa”, que, no PE, seria “ele já chegou a casa”.

Ainda sobre o PM, Gonçalves & Chimbutane (2004: 8) afirmam que “o principal traço que distingue o PM na realização sintáctica de argumentos locativos e direccionais é o uso da preposição *em* com SNs referentes a lugar. Embora com menos frequência, este tipo de argumentos também ocorre sintacticamente como SN”. O último caso pode ser exemplificado por ocorrências como “tive possibilidade de viajar algumas províncias” (= para algumas províncias).

Com base nas observações acima, os autores propõem que, no PM, a preposição *em* do PE tem sido reanalisada como marcador de caso semântico locativo, e não como núcleo de um SP. A hipótese seria corroborada também pelo fato de *em* ser empregado também em SNs que ocupem posição de sujeito e objeto locativo para designar “lugar onde”, como em: “na nossa zona era fértil” e “conheci em casa dela”.

No estudo referido, os autores preocupam-se em avaliar em que medida a L1 (língua bantu) estaria interferindo no desencadeamento da mudança gramatical relatada. Aqui a preocupação será distribuir as possíveis variantes encontradas em constituintes locativos e direccionais de acordo com o nível de fluência em português apresentado pelos informantes.

Para tanto, serão tomadas como amostragem quatro transcrições de fala em português colhidas por Stroud & Gonçalves (1997) em Maputo. A partir de critérios sintáticos – como concordância nominal e verbal – e morfológicos – como a flexão da 1ª pessoa e a marcação do tempo –, as entrevistas foram divididas em três graus de fluência e incorporação da gramática do português. Dessa forma, o primeiro grau de fluência (no caso, o da informante Albertina) corresponde ao nível mais baixo de domínio da gramática do português. A relação entre nível de fluência e aquisição do sistema preposicional do PE com verbos de movimento pode ser encontrada na tabela abaixo:

	Albertina (nível 1)		Lina (nível 2)		Amaral (nível 3)		Homem* (nível 3)	
<i>em</i>	7	70%	7	54%	–	–	3	27%
<i>para</i>	2	20%	4	31%	7	28%	10	73%
<i>a</i>	–	–	2	15%	18	72%	–	–
<i>para no</i>	1	10%	–	–	–	–	–	–
total	10		13		25		13	

*Como o nome do entrevistado não é informado, optou-se por tratá-lo por Homem.

A tabela mostra uma notável relação existente entre o nível de fluência do falante e o emprego da preposição *a*. Contra 70% dos usos de *em* encontrados na fala de Albertina (nível 1), têm-se 72% de usos de *a* na fala de Amaral (nível 3). Poder-se-ia objetar que o informante aqui referido como Homem também se encaixa no nível 3 e, no entanto, não emprega *a*. Mas, sobre isso, deve-se considerar dois pontos: (i) as ocorrências de *em* deram-se com o verbo *chegar* (ressalte-se que não foi considerado apenas o verbo *ir* neste estudo, mas verbos que, de um modo geral, seleccionam como argumento constituintes direccionais); (ii) os casos em que aparece *para*, embora pudessem teoricamente apresentar *a*, são marcados pelo traço [+permanente].

Sobre o ponto (i), vê-se então uma diferença entre o uso de *em* realizado por Albertina e o realizado por Homem, já que, no caso da primeira, suas sete ocorrências com *em* acontecem

categoricamente com o verbo *ir*, enquanto, no caso de Homem, suas três ocorrências se dão com o verbo *chegar*, conforme se exemplifica abaixo:

1. *uma pessoa quando ir no dumba-nengue* (Albertina)
2. *posso chegar na cidade* (Homem)

A relação entre seleção da preposição e tipo de verbo pode ser explicada com base em Oliveira (2002), para quem o verbo *chegar* – por ser, além de verbo de movimento, um verbo apresentativo – teria ocasionado a extensão do uso de *em*. A autora propõe a seguinte escala para o percurso da extensão de *em*: estado > existencial-apresentacional > movimento.

Nesse sentido, afirma que “a preposição *em* com verbo de movimento parece ter entrado no sistema a partir de verbos apresentativos, uma vez que verbos como “chegar”, além de ser um verbo de movimento, podem ser considerados apresentativos, como “aparecer” e “comparecer””.

A hipótese, elaborada sobre dados do PB, parece aplicar-se também ao PM. Explica-se, então, a preferência por *em*, por parte mesmo de falantes com maior fluência, quando se trata do verbo *chegar*.

Sobre o ponto (ii), os dados do PM parecem corroborar o mesmo que se dá no PE e no PB, de um modo geral. Para Mollica (op. cit.: 150), “estabelece-se [- permanência] para a, [+ permanência] para para”. A autora refere-se àquilo que a tradição gramatical costuma estabelecer, mas no caso a tradição parece corresponder aos dados reais. Como os casos do informante Homem em que consta para são marcados pelo traço [+ permanência], conforme se vê nos exemplos 3 e 4, fica difícil concluir que a preposição *a* não faça parte do elenco de variantes por ele empregadas. Observem-se os exemplos:

3. *gostaria de ir para a África do sul ir passear um pouco*
4. *fomos para a cidade*

No primeiro caso está claro o sentido de permanência temporária e, no segundo, o contexto permite afirmar tratar-se também de permanência: Homem foi estabelecer-se na cidade.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que, entre as dezessete ocorrências de *em*, seis delas (35%) encontram-se com a preposição *em* em posição não-adjacente ao verbo, estando antecedida pelo advérbio *lá*. Aqui se advoga que a considerável ocorrência do advérbio merece ser estudada com mais atenção. Não se fez, sobre o assunto, um estudo quantitativo propriamente dito, mas o advérbio notavelmente se emprega bem mais ao lado de *em* do que de outras possíveis preposições. É certo que seu emprego ao lado de *a* geraria, do ponto de vista fonético, uma crase aparentemente indesejável ao falante. Com *para*, todavia, isso não ocorreria.

A visível preferência por se usar *lá* em posição adjacente a *em* ocorre possivelmente porque o sentido de “locativo distante do falante” acarretado por *lá* reforça a idéia de movimento do verbo, não tão destacada pela preposição *em*, mais relacionada com o sentido de estado e o existencial-apresentacional. Além disso, a preposição *em* pode ter sido reanalisada como marcador de caso semântico locativo, segundo proposta de Gonçalves *et al* (2004) – mencionada anteriormente –, mas, nos próprios exemplos oferecidos pelos autores, nem sempre esse locativo encontra-se como argumento de verbo de movimento (cf. “na nossa zona, era fértil”). Se o sentido de movimento não se encontra bem marcado pela preposição, o advérbio pode, então, reforçá-lo, já que estabelece um sentido de distância espacial entre o lugar onde se encontra o falante e outro distante.

Na fala de Albertina, há um caso (10%) de *para no*, o que já foi salientado por Gonçalves *et al* (2004) como ocorrência comum no PM. Se *para* reforça o sentido de movimento –

porque, no caso, *em* parece ser marcador de caso –, o mesmo pode dar-se com *lá*. Trata-se, de qualquer forma, de algo a ser mais investigado.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS INDÍGENAS

A partir dos mesmos critérios utilizados para classificação da fluência dos informantes do PM, os informantes indígenas foram classificados em três níveis, sendo novamente o nível 1 atribuído ao falante de menos fluência. Os dados encontrados – retirados de Emmerich (1984) –, apesar de escassos, são bastante sugestivos, conforme se pode ver abaixo:

	Awakukumã (nível 1)	Sukuri (nível 2)	Ararapã (nível 3)
<i>em</i>	–	10	1
zero	6	–	–
total	6	10	1

Antes de qualquer comentário, é necessário esclarecer que a preposição *para* foi excluída da análise porque só foi encontrada em ocorrências nas quais estava seguida apenas do advérbio *lá*, sem nenhum outro constituinte adjacente. Nas muitas ocorrências de *lá* comentadas anteriormente, a partícula encontrava-se em posição anterior à preposição. Já neste caso ela é o constituinte regido por *para*. Como não poderia ser regida por outra das preposições em questão, não foi tratada aqui. De qualquer forma, foram encontrados, entre os dados, casos de preposição *para* com verbos de movimento, porém no contexto relatado.

Outro ponto que merece explicação é que foram apresentadas as ocorrências de zero, ao contrário do que se fez com os dados moçambicanos, porque, entre estes, não foram encontradas ocorrências desse tipo. Entretanto, como Gonçalves *et al* (2004) destacam a ocorrência de zero na fase inicial de aquisição do português como L2 por falantes moçambicanos, considerou-se necessário registrar que o mesmo ocorre com os falantes indígenas.

Sobre a preposição *a*, cabe esclarecer que não foi registrada porque não foi encontrada.

Feitas as observações, passe-se aos comentários sobre os dados. Em primeiro lugar, deve-se reconhecer que, não fosse a escassez de dados, certamente os resultados não seriam tão categóricos como o foram. Entretanto, justamente o fato de terem ocorrido três resultados categóricos pode ser ilustrativo da semelhança entre os informantes indígenas e os moçambicanos no que diz respeito à relação entre seu nível de fluência no português e o emprego que fazem das preposições com verbos de movimento. Deve-se esclarecer, porém, que o domínio gramatical sobre a língua apresentada pelo informante Awakukumã (nível 1) é inferior ao apresentado pela informante Albertina (nível 1, também). Talvez por isso o primeiro, ao contrário da segunda, não apresente ainda domínio sobre o uso de nenhuma preposição.

Mesmo assim, mesmo sem dominar o uso de preposições, Awakukumã utiliza o advérbio *lá* em quatro (67%) dos seis dados que ocorrem em sua fala. Vejam-se os exemplos:

5. *Awiti foi la roça trabai*
6. *foi la posto*

O fato pode ser compreendido como corroborador da hipótese sugerida acima de que, à falta da preposição, *lá* pode cumprir o papel de marcar movimento, já que estabelece que se trata de locativo distante do locutor ou do ponto espacial a que se estava referindo até um dado momento do discurso.

Também entre os dados de Sukuri ocorre o advérbio *lá*. Dos dez dados encontrados, sete (70%) apresentam *lá*, como se vê em:

7. *Eu vo la no Waura*
8. *chega la no kamayura*

Como se pôde notar, no caso de Sukuri, além da presença de *lá*, tal como ocorreu nos dados do PM, há o uso da preposição *em*, não só com o verbo *chegar*, mas também com o verbo *ir*, da mesma forma que se deu com os dados de Albertina.

Já o dado oferecido por Ararapã mantém o uso de *em*, diferentemente do que aconteceu com os falantes moçambicanos mais fluentes, que já apresentavam *a*:

9. *tem que i na aldeia*

O fato de Ararapã não se utilizar de *a* não significa que não o possa fazer, pois os dados são demasiadamente escassos para se afirmar isso, porém fica, de qualquer modo, resguardada a semelhança entre o caso brasileiro e o moçambicano, com relação às etapas por que se passa na aquisição das preposições com verbos de movimento.

Talvez Ararapã e falantes que tenham a mesma fluência que ele nunca cheguem a adquirir a preposição *a*, dado seu uso incomum no PB, que lhes serve de *input*. Mas o que importa de fato é que os falantes moçambicanos, apesar de terem um *input* que privilegia sobremaneira a preposição *a*, não chegaram a ela antes de passar por fases semelhantes às passadas pelos indígenas brasileiros.

CONCLUSÕES FINAIS

Os dados sugerem que, independentemente do *input* recebido e da L1 que se tem, no que diz respeito ao português adquirido como L2 por moçambicanos e por indígenas brasileiros, parece haver uma regra geral, segundo a qual o domínio sobre o uso das preposições com verbos de movimento percorre fases que relacionam semelhantemente o nível de fluência do falante e o uso que ele faz sobre as preposições utilizadas com verbos de movimento no português.

Além disso, as observações feitas sobre a presença do advérbio *lá* nos dados encontrados demonstram que os falantes conseguem criar estratégias para construção do sentido independentemente do domínio gramatical de que disponham. Como a preposição *em*, bem como o zero, não marca gramaticalmente o sentido de movimento de forma suficientemente enfática – já que parece ser mais especializada em marcar estado e apresentação – o falante supre a lacuna com a utilização do advérbio *lá*. Em outras palavras, à falta de recursos gramaticais, o falante se vale de recursos lexicais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EMMERICH, C. (1984) *A língua de contato do Alto Xingu: origem, forma e função*. Tese de doutorado. Faculdade de Letras, UFRJ.

GONÇALVES, Perpétua (1996) Aspectos da sintaxe do Português de Moçambique. In: FARIA, Isabel H. et al. (Orgs.). *Introdução à Lingüística Geral e Portuguesa*. Lisboa, Editora Caminho.

_____ ; CHIMBUTANE, Feliciano (2004) O papel das Línguas Bantu na gênese do Português de Moçambique: o comportamento sintáctico de constituintes locativos e direcionais. In: *Papia*; Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, n. 14, p. 7-30.

LIMA-HERNANDEZ, M. Célia. (2005) *Uso de preposições no português como L2: estruturas verbais aspectuais*. Comunicação apresentada em Sessão Coordenada: Uso de preposições como L2. IV Congresso Internacional da Abralín, Brasília.

MOLLICA, Maria C. de M. (1996) A regência variável do verbo *ir* de movimento. In: OLIVEIRA e SILVA, Giselle M. de & SCHERRE, Maria Marta P. (Orgs.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

OLIVEIRA, Marilza de (2002) *Complementos verbais introduzidos pela preposição "a"*. Comunicação apresentada no VI Seminário do PHPB, Ouro Preto, MG.

_____. (2005) *Uso de preposições no português como L2: complementos verbais dativos*. Comunicação apresentada em Sessão Coordenada: Uso de preposições como L2. IV Congresso Internacional da Abralín, Brasília.

ROCHA, A. P. (2005) *Uso de preposições no português como L2: verbos de movimento*. Comunicação apresentada em Sessão Coordenada: Uso de preposições como L2. IV Congresso Internacional da Abralín, Brasília.

STROUD, C.; GONÇALVES, P. (1997) *Panorama do Português Oral de Maputo*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

LOCUÇÕES PREPOSITIVAS NA ESCRITA DE AFRICANOS NO SÉCULO XIX EM SALVADOR – BAHIA – BRASIL

Anna Maria NOLASCO DE MACÊDO*

RESUMO: O estudo tem por escopo apresentar observações realizadas sobre o uso de locuções prepositivas em Atas da Sociedade Protetora dos Desvalidos, na edição semi-diplomática de OLIVEIRA: 2003, em textos escritos por africanos e afro-descendentes na primeira metade do século XIX, em Salvador – Bahia – Brasil, cujo letramento não é identificado de forma clara, podendo-se, apenas, apresentar hipóteses. Ademais, testa-se fórmula composicional e taxionomia anteriormente propostas por NOLASCO DE MACEDO: 2003 e realiza-se pesquisa comparativa com outros corpora, anteriormente estudados, visando a identificar o papel que desempenhou a população de origem africana na difusão do que hoje é conhecido como português popular brasileiro – PPB.

PALAVRAS-CHAVE: Diacronia do português; morfossintaxe; locuções prepositivas.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre locuções prepositivas dá prosseguimento a estudos especialmente apresentados em NOLASCO DE MACÊDO (1997 e 2003). Entretanto, a investigação continua nas duas vertentes que vêm sendo percorridas, isto é, a galega e a portuguesa, dirigindo, nesta oportunidade, o seu olhar para os primórdios do que hoje é conhecido como o português popular brasileiro – PPB.

O objetivo mais relevante da investigação é o desiderato de, pouco a pouco, ir se construindo um *CORPUS* de grande dimensão, formado por locuções prepositivas que sejam recolhidas utilizando-se uniforme metodologia, visando a que esse conjunto reflita, significativamente, o diversificado emprego de locuções prepositivas, através do tempo.

Observe-se que o termo *CORPUS* é aqui utilizado para abrigar o conjunto representativo de ocorrências de locuções prepositivas. Informa-se, por conveniente, que, d'agora em diante, estas locuções prepositivas podem também ser denominadas, simplificada, como Lpreps (ou Lprep). As locuções foram encontradas nas mais diversas obras consultadas, todas identificadas, datadas e localizadas. Pretende-se, assim, que esse Banco de Dados de Lpreps possa vir a servir de base para uma investigação histórico-comparativa das variedades lingüísticas encontradas, principalmente em seus aspectos diacrônicos, diatópicos e diastráticos.

O *corpus* de que já se dispõe se ancora no exame particularizado de textos de dimensões e de tipos diversos, repita-se, portugueses e galegos, dos séculos XIII a meados do XVI, exaustivamente pesquisados e constituídos, principalmente, dentre outros documentos analisados, a) por documentação notarial do português arcaico e do galego medieval; b) por *Cartas* de Dom João III, de 1521 a 1557 e c) por *Cartas do Maranhão* do Padre Antônio Vieira, escritas entre 1651 e 1661, este último material objeto de pesquisa do projeto individual, em andamento, intitulado *Locuções prepositivas no século XVII*, que se insere no

* UFBA - Universidade Federal da Bahia - Grupo PROHPOR - Programa para a História do Português.
Endereços eletrônicos: <http://www.prohpor.ufba.br> prohpor@ufba.br anolasco@ufba.br

projeto coletivo do PROHPOR denominado de GRAM – ASPECTOS DA GRAMATICALIZAÇÃO NA HISTÓRIA DO PORTUGUÊS.

Esta comunicação apresenta, dessarte, uma primeva abordagem de recolha de ocorrências de *locuções prepositivas*, realizada em documentação constituída por uma coleção de textos caracterizados como particulares, não oficiais e formais, escritos por africanos e afro-descendentes, na primeira metade do século XIX, em Salvador – Bahia – Brasil, cujo letramento, saliente-se, não é identificado de forma clara, portanto, sendo apenas, objeto de hipóteses. Trata-se de atas e cartas da *Sociedade Protetora dos Desvalidos*, trazidas a lume por OLIVEIRA: 2003, em edição semi-diplomática.

Todas as atas e cartas estão datadas e assinadas e a seleção delas para este trabalho ocorreu em função da conveniência do grupo, que se apresentou em Seção Coordenada no IV Congresso Internacional da ABRALIN, trabalhar com os mesmos documentos, embora enfocando-os sob distintos ângulos de análise. Desse modo, a procura de clássicas locuções prepositivas ou elementos assemelhados ocorreu em apenas 54, do total de 139 documentos editados por OLIVEIRA:2003 e iniciam o que se denominou de conjunto documental **SPD — Sociedade Protetora dos Desvalidos**, assim mantendo-se a sigla originalmente proposta pelo editor multicitado.

A FÓRMULA COMPOSICIONAL DE FORMAÇÃO DAS LOCUÇÕES PREPOSITIVAS

Apresenta-se a seguir a fórmula composicional proposta em 2003, que espelha todos os processos morfossintáticos encontrados nas línguas galega e portuguesa, sendo importante lembrar neste momento que o trabalho sobre as locuções prepositivas, desde o seu começo, não se afastou do compromisso assumido com as regras imanentes à Linguística Histórica e à Filologia, no que diz respeito à recolha e à análise dos dados, compromisso este que vigora até hoje quando da produção de novos *corpora* de locuções prepositivas em outras sincronias. Assim, na fórmula apresentada há um centro **X** (ou núcleo da locução prepositiva) que estará sempre preenchido, alternativamente, por um advérbio, um nome, uma preposição ou um verbo em participio — presente ou passado —, e possui margens, direita e esquerda, que podem ou não estar ocupadas por uma ou por mais de uma preposição. Assim, na fórmula as *chaves* { } abrigam um elenco de possibilidades **X**, igual a centro ou núcleo da locução prepositiva onde só uma das formas indicadas pode aparecer. Os *parênteses* () expressam a possibilidade de combinação entre as formas apontadas e o *zero* Ø significa, naturalmente, a não presença da preposição.

$$(p \sim \emptyset) (p \sim \emptyset) (p \sim \emptyset) X \{ \text{adv, nome, prep, vp (p-pr)} \} (p \sim \emptyset) (p \sim \emptyset)$$

Constatou-se a existência de um elenco de vinte e nove processos responsáveis pela constituição das locuções prepositivas, sendo sete aqueles em que o centro ou núcleo surge como um nome. Do mesmo modo, sete foram os processos em que o centro ou núcleo mostrou-se preenchido por uma preposição. Em doze dos processos o centro ou núcleo da Lprep apareceu em forma de advérbio. Dois foram os processos em que o centro ou núcleo da Lprep esteve preenchido por um verbo em participio: passado ou presente. Com verbo em participio presente foram dois os processos encontrados, e em um dos processos de formação de Lpreps o centro ou núcleo apresentou-se preenchido por um verbo em participio presente. Até o momento, repita-se, foram vinte e nove os processos morfológicos formadores de Lpreps, comprovados no galego e no português.

Análise de dados do século XIX

DOCUMENTOS ESCRITOS POR	TOTAL	Origem	Número dos Documentos (OLIVEIRA: 2003)	TOTAL LPREPS
Gregório Manuel Bahia	02	Africana	01;	1
José Fernandes do Ó	13	Africana	04; 10; 11; 12;	5
Luís Teixeira Gomes	15	Africana	02; 04; 06; 07; 08; 09; 14;	11
Manuel da Conceição	02	Africana	01; 02;	2
Manuel do Sacramento e Conceição Rosa	15	Africana	03; 15;	2
Manuel Vítor Serra	08	Africana	01;	1
TOTAL	55		17 Docs. com Lpreps	22

Quadro 01: Resumo geral de documentos analisados no *corpus* SPD

Docs. com ocorrência de Lpreps	Docs. sem ocorrência de Lpreps	Total de docs. examinados	Total de Lpreps recolhidas
17	38	55	22

Quadro 02: Resumo geral de ocorrência de locuções prepositivas no *corpus* SPD

Analisando as 22 Lpreps recolhidas em 17 documentos de SPD o centro ou núcleo das Lpreps foi preenchido como se vê abaixo:

Núcleo da Lprep	Número de ocorrências
Adv	03
Prep	0
Nome	18
Vpp	1
Vppr	0
Total	22

Quadro 03: Lpreps em SPD por tipo de núcleo ou centro

É necessário esclarecer que não foram computadas no quadro acima três ocorrências de perante, primeiramente locução prepositiva formada por duas ou mais preposições, como se constata em seleção recolhida por NOLASCO DE MACÊDO: 2003 de documentação notarial editada por MARTINS: 1994 (Apêndice documental) e 2001, e trazida à colação para simples ilustração nos exemplos abaixo elencados, contudo já cristalizada em simples preposição no século XIX.

(01)¹ Vilarinho 1289 052 001
as testemunhas aadeante scritas **perante** Johã affonso
[p X_{prep}]

(02) (03) Vilarinho 1328 188 014
e Martim **periz** **perdante** os ditos /¹⁵ Aluridos
[p pX_{prep}]

(03) Chelas 1291 094 024
a apelaçõ seguir **perdãte** El /²⁵ Rey
[ppX_{prep}]

¹ Esta numeração não corresponde àquela apresentada em NOLASCO DE MACÊDO: 2003.

UMA HIPÓTESE SENDO PERCORRIDA

Um dos ângulos pelo qual se pode pesquisar as Lpreps é aquele que as reúne em grupos, conforme expressem valores locativos, temporais ou nocionais.

As locuções de valor locativo ou espaciais podem dar idéia de movimento ou não. No primeiro caso, referem-se à direção, à origem ou à procedência de algo ou de alguém. Aquelas Lpreps locativas que não indicam idéia de movimento informam localização em determinado espaço. Por exemplo, no interior (*dentro de*) /no exterior (*fora de*); localização superior (*em cima de*) /localização inferior (*em baixo de*); proximidade (*perto de*) /distância (*longe de*); localização frontal (*cara a, frente a*); localização medial (*em meio de*); anteposição (*antes de*) /posposição (*depois de*) etc.

Ao investigar as Lpreps nos documentos de MARTINS constatou-se o uso, no Noroeste de Portugal, no século XIII, de *apres de*. Também, no século XV, a locução *d'apres de* foi encontrada, mas na região de Lisboa. Isso despertou a atenção porque, embora já se houvesse visto em HUBER: 1986: 267², a referência a *d'apres de* entre as Lpreps que apresenta, na ampla relação de ocorrências coligidas, levantada em pesquisa anterior, não havia sido localizado nenhum caso de *apres de* ou de (*d'*) *apres de*.

Observa-se o uso de *d'apres de* com o exemplo de MACHADO, 1973: 284 no verbete Apres:³ Séc.XV: “E jaz sepultado em o seu mosteiro de Sam Denis d’Odiuellas, d’après da cidade de Lixboa...”, *Crónica Breve do Arquivo Nacional*, em *Script.*, p.23”.

Em CUNHA, 1991: 634, no verbete “preto *adj.* ‘ant.’ perto, próximo’ XIII; ‘negro’ XIII, do lat. **prettus*, por *pressus*” informa que pode perfeitamente indicar que *apres de* pode ser entendido como significando *junto de*, uma vez que sua etimologia tem relação com o particípio passado do verbo *premere*.

COROMINAS:1980:240⁴ diz no verbete “APRÉS ser difícil asegurar se era forma enteramente autóctona, o de influjo galorromânico (según cree A. Castro, *RFE* V, 25), aunque los monumentos en que aparece podrían sugerir la primera alternativa.”⁵

Desse modo, verificada a ocorrência das Lpreps locativas *apres de* e *ensenbra con* nos documentos notariais editados por MARTINS e por MAIA, constata-se que a primeira Lprep citada ocorre no século XIII, na região Noroeste e no século XV, na região de Lisboa. Entretanto, a segunda, só foi encontrada no século XIII, tanto na região de Lisboa como no Noroeste de Portugal. Saliente-se que prevalece sempre o valor locativo. A partir do século XIV, vai predominar *junto con/de*, também com valor espacial, e desaparece (*d'*) *apres de* no

² Cf. Joseph HUBER, *Gramática do português antigo*. Lisboa: Gulbenkian, 1986. p. 267.

³ Cf. **Apres**, *adv.* Arc. “Deve tratar-se de galicismo, do fr. *après* ou prov. *apres*. Do lat. tardio *ad pressum*, “junto de”, loc. adv. formada com *pressum*, neutro tomado adverbialmente do p.p. *pressus* “apertado, comprimido”; cf. o it. *apresso* (*Block-Wartburg*, s.v.). [...] Vj. *apriscar*.

Apriscar, v. Do lat. **appressicāre*, “apertar, comprimir” de *ad* + *pressu-*, part. de *premere* (vj. *apres*); o significado daquela forma da latinidade vulgar seria “meter, recolher ao aprisco”, pois as ovelhas, quando recolhem ao redil, comprimem-se, agrupando-se e aconchegando-se umas às outras. Cf.: Francisco Torrinha, no *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa*, III, p.139. Séc. XVI: “Porque os Gentios são gados | Mui esquivos de guardar, | E tão bravos de *apriscar*, | Que a terra que os tem, | Não a subirá ninguém”, Gil Vicente, *Auto da Cananeia*, na *Copilaçam*, fl. 79 vs.”

⁴ **APRÉS**, ‘cerca’, ‘después’, ant., del lat. vg. AD PRESSUM ‘apertadamente’ de PRESSUS, participio de PREMERE ‘apertar’.” E adiante: “Vocablo bien conservado em los romances del Este y Norte (cat. *après*, *després*, fr. *après*, *près*) y perdido en fecha muy temprana en castellano. **Tradução:** APRÉS, ‘cerca’, ‘depois’, ant. do lat. vulgar. AD PRESSUM, ‘apertadamente’, de PRESSUS participio PREMERE ‘apertar’ [...] E adiante: Vocábulo bem conservado nos romances do Leste e do Norte (cat. *après*, *després*, fr. *après*, *près*) e cedo perdido no castelhano

⁵ **Tradução:** É difícil assegurar se era forma inteiramente autóctona, ou de influência galorromânica (segundo crê A. Castro, *RFE* V, 25), ainda que os monumentos em que aparece poderiam sugerir a primeira alternativa.

século XVI. Quanto a *ensenbra con* desaparece no século XIII, nos documentos estudados. Partiu-se, então, em busca de uma explicação para o fenômeno e perguntas se impuseram.

- Seria o tipo de carga semântica o principal mecanismo responsável pelo desencadeamento do processo que permitiu a substituição de um elemento por outro(s) elemento(s) de igual ou semelhante valor significativo?
- Ou caberia à natureza tipológica dos elementos que preenchem a posição central ou núcleo de uma locução prepositiva, a promoção de alterações e substituições no campo semântico – isto é, na citada posição existir Advérbio, Nome, Preposição, ou Verbo?
- Em consequência, determinadas categorias gramaticais poderiam funcionar como facilitadoras da ocorrência de tal processo?

Analisando o conteúdo semântico de *apres de* (e/ou *d'apres de*) e de *ensenbra con*, eminente espacial, – como se pode constatar pelo exame do exemplário, adiante apresentado – verificou-se que deixaram de ser produtivas, no português, no século XVI. O viés semântico de *apres de* ou *d'apres de*, leva a proximidade de algo, tanto *perto de* como *junto con/de*. No que concerne a *ensenbra con* seu significado é também indicador de proximidade espacial, sendo passível, efetivamente, de que haja prevalecido o uso de *junto com* ou *junto de* em substituição a *apres de* e/ou a *d'apres de* e a *ensenbra con*.

CM-P – Documentação notarial editada por MAIA: 1986

- (04) Maia 1287 Doc. 140 250 023
deuo a ¹³ téer hũu prazo **apref de** mj
[pX_{prep}] p

DN-M – Documentação notarial editada por MARTINS: 1994 e 2001

- (05) Pendorada 1277 018 015
Aquisto foy feyto **apres de** Gordimae<s> /¹⁶
[pX_{prep}] p
- (06) Chelas 1391 368 008
hua vjnha cõ ssuas oljueiras e Aruores que esta **Aprez** do dito /⁹ Moesteiro
[pX_{prep}] p
- (07) Chelas 1426 479 003
e cõuento dachellas **dapres** da dita çidade
[ppX_{prep}] p

CM-P – Documentação notarial editada por MAIA: 1986

- (08) Maia 1282 Doc. 137 246 002
abbade fã do moe fteyro de Vayram, **em ftenbra cono** conuêto
[p X_{adv}] p
- (09) Maia 1313 Doc. 143 253 002
mone fteyro de Santa Maria de Agu ¹² a f Santas do Bi f pado do Porto, **em ftenbra conos** freyres
[p X_{adv}] p

DN-M – Documentação notarial editada por MARTINS: 1994 e 2001

- (10) Pedroso 1279 033 002
eu Gonçallo gonçaluz Dalleyra **ensenbra cõ** /³ mha molher Maria
[p X_{adv}] p

- (11) Chelas 1298 128 002
dõna Steuãya Priorea do Moesteyro dachelas. **ẽsenbra cõ. Maria.**
[p X_{adv}] p
CM-P – Documentação notarial editada por MAIA: 1986
- (12) La Guardia 1269 Doc. 92 182 003
✦ do conuêto de Santa Maria d'Oya, **enfenbra cũ** |⁴ Mayor Perez
[p X_{adv}] p
- (13) Tebra 1299 Doc.117 216 005
abbade do moe[teiro de Oya, **enfembra con** |³ conuêto
[p X_{adv}] p

Tomando-se o *corpora* de NOLASCO DE MACEDO: 1997 como confronto foi possível aventar a hipótese de que *ensembra con* desaparece no século XIV, seu conteúdo semântico substituído por *junto con/de*.

Afinal, observa-se no verbete de MACHADO, 1973: 284, que a locução prepositiva (*d'*) *apres de* pode apresentar, também, o significado de *junto de*, locução prepositiva que, apesar de permanecer produtiva no século XV, também desaparecerá, no século XVI, substituído seu uso, provavelmente, por *junto con/de*.

A OCORRÊNCIA DE JUNTO CON NO PERÍODO ARCAICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

- DSG – Diálogos de São Gregório⁶
- (14) 001 001 004
era **junta con** todolos poderes
X_{vpp} p
- LSSA – Livro de Solilóquio de Santo Agostinho⁷
- (15) CAPITOLO SEXTO
era verbo e palavra **junto cõ** Deus
X_{vpp} p
- CDF – Crónica de Don Fernando⁸
- (16) LXX 246 037
estava **junto com** elle,
X_{vpp} p
- (17) LXXIII 259 082
junto com a fortelleza dos paaços d'el-rrei
X_{vpp} p
- (18) LXXXIII 289 012
em hũ espaçoso campo **junto com** o rrio
X_{vpp} p
- (19) XCIX 352 047
nacer per a bicada de huu monte **junto com** a armada
X_{vpp} p

⁶ *Corpus* literário traduzido, século XIV (examinados três livros), “anterior [...] a 1385”. Ed. de MATTOS E SILVA

⁷ *Corpus* literário traduzido, que se supõe anterior a 1433 - século XV.

⁸ *Corpus* literário não-traduzido, espécie historiografia, século XV (entre 1418-1454).

- (20) CXXXV 476 039
paaços d'el-rrei acerca da cidade **junto com** o mar,
X_{vpp} p
- (21) CXLVI 510 029
Joham Fernandez **junto com** elle,
X_{vpp} p
- (22) Fólio 002 006 019
na praya asentados **junto cõ** orrio
X_{vpp} p
- (23) Fólio 7v. 033 026
que esta **junto com** apraya
X_{vpp} p
- (24) Fólio 011 048 017
estaua emcostada ahuua aruore **junto cõ** orrio
X_{vpp} p
- (25) Fólio 12v. 054 010
e asy se sobio **junto cõ** ho altar em huña cadeira
X_{vpp} p

CPVC – Carta de Pero Vaz de Caminha⁹

No decorrer da pesquisa realizada nas *Cartas do Maranhão*, escritas pelo Padre António Vieira — documentação referente ao século XVII — verificou-se o uso de *juntamente com* em alternância com *junto com*, como abaixo ilustrado. Para a atual pesquisa esse fato revelou-se significativo diante da ocorrência das mesmas locuções, com igual uso semântico, em SPD, conforme se constatará adiante. A observação de tais elementos em *corpus* tão pequeno (54 de um total de 139 documentos) constituído por escritos de africanos de nascimento, que aprenderam a escrever em português, naturalmente conduzirá ao prosseguimento da pesquisa na totalidade dos 139 documentos editados por OLIVEIRA: 2003. em busca de outros elementos que possam trazer maiores esclarecimentos e/ou alguma contribuição para o estudo do percurso das locuções prepositivas em diferentes momentos da língua portuguesa.

V-CM – Cartas do Maranhão do Padre António Vieira¹⁰

- (26) CARTA LV - Ao padre provincial do Brasil - 1652 – Novembro 14
Como eu fazia conta de partir **juntamente com** a armada da Bolsa e as ocupações daqueles últimos dias foram tão grandes, reservei o escrever para os dias que nos detivéssemos na ilha da Madeira;
- (27) CARTA LXIV - Ao provincial do Brasil - 1653 – Maio 22
... porque a volta que fizemos para escapar ao inimigo foi quase ao norte, com que desandámos grande parte do que tínhamos caminhado, o que tudo, **junto com** os muitos votos que víamos fazer à gente do mar, foi uma representação da morte,

SPD – Documentos da SOCIEDADE PROTETORA DOS DESVALIDOS

- (28) DOC. 04 – L.08 – P.295 Escrito e assinado por José Fernandes do Ó em 05 de junho de 1836.
NEFS:564
[...] estando Conjuntos o Provedor e mais Mezari / os tratemos dos Recebimentos dos Menciais *e juntamente* das Asi- / natura do termos *que* tinha ficado adiado *para* esta Reuniaõ; / Cujas Continua por

⁹ Documento notarial, espécie carta oficial, datado de 1500.

¹⁰ In: AZEVEDO, José Lúcio de (1971). *Cartas do Padre António Vieira*. Lisboa: Imprensa Nacional. T. 1 e 2. p. 263-569

faltar ainda Asignatura de Alguns / Irmãos, tratemos a Rever o debito *que* Se devia a Caza ó / qual mandou o Vis Provedor Cartiar-sé aos ditos *para* / Virem Remirem naprimeira Reuniaõ **ejuntamente** opro / jecto *que* seaprezentou em Meza epor esta / Com forme paçou-se es te termo *para* Constar [...]

- (29) **DOC. 10** – L.04 e 09 – P. 301 Escrito e assinado por **José Fernandes do Ó** em 13 de nov. de 1836. **NEFS: 570**

[...] estando Reunida a Mezã Auctual, parã Comprimento / do Termo Antecedente *oque* ficou marcadó o Ar- / tigo quarenta e Nové ao *que* Sedeu Comprimento **juntamente** ó / Artigó Nove ficando Suspençó Vinte etrez. Irmãos por- / Estremadós ea Comiçaõ Nomeadá [...] epor estar Comforme mandou passar este / termo **em Com formidade daLei** [...]

- (30) **DOC. 02** – L.06 – P.308 Escrito em 16 de setembro de 1832 por **Luis Teixeira Gomes** que, porém, não o assina. Ocupando de cima a baixo a margem esquerda da página, encontra-se um traçado em forma de chave feito com lápis de cera vermelho claro. Do mesmo modo, há também, entre as linhas 9 e 10, 14-15 e 17-18, sublinhados feitos com o mesmo material. Não parecem terem sido colocados pelo autor. Este, pela coincidência das marcas paleográficas, introduz entre as linhas citadas sublinhados em forma de espiral, objetivando separar, através desse recurso, as possibilidades para onde iria o cofre. **NEFS: 508 Bahia** 16 de Setembro de 1832

Protestamos ser constantes / no depozito das nossas joias entradas / a qual se acha já em coffre, e a onde / deve estar o coffre depozitado a Saber- / conjunto ao Coffre dos Rozarios, ou oCoffre, / do Senhor dos Martirios; alias em cazas / parteculares. [...]

- (31) **DOC. 02** – L 21-2 P. 309 **Luis Teixeira Gomes. NEFS: 508 Bahia** 16 de Setembro de 1832

Seguiu-se | por enquanto *para* | estar nas- | Cazas Parte- | culares **afim** | **de o depois** | [?] *para* aonde for aprovado, ou o *que* for conveniente ajunta e Meza, foi *para a caza do* | *Senhor Reverendo Padre Joaquim Joze deSanta Anna por ser já noite, e finda os trabalhos* | [da] Meza¹¹

- (32) **DOC. 15**– L.29 – P.346 Acta Escrito por **Manuel do Sacramento e Conceição Rosa** e assinado por Vítor Serra em 11 de outubro de 1835 **NEFS: 553-554**

[...] **ta pequena Com 31// 8ª. por tempo de cinco mezes [...]**

- (33) **DOC. 01** – L.08 – P.328 Escrito por **Manuel da Conceição** em 21 de outubro de 1834 **NEFS: 529**

Catiar ce o Irmaõ Ex para hum Junta no dia 1 de Nouenbro pela 8 ora da Menha em-uertude de dar Compimento o pegetos oferecidos A deuocaõ [...]

- (34) **DOC. 04** L. 03 P..295 Escrito e assinado por **José Fernandes do Ó** em 05 de junho de 1836. **NEFS: 564**

os tratemos dos Recebimentos dos Mencais **ejuntamente** das Asi - / natura do termos *que* tinha ficado adiado *para* esta Reuniaõ;

- (35) **DOC. 10** L. 09 P. 301 Escrito e assinado por **José Fernandes do Ó** em 13 de novembro de 1836. **NEFS: 570**

epor estar Comforme mandou passar este / termo **em Com formidade daLei**, e eu Escrivaõ Auctual Escrevi,

- (36) **DOC. 11** L. 04 P. 302. Escrito e assinado por **José Fernandes do Ó** em 10 de julho de 1842. Inicia-se na mesma página em que se finaliza o documento 03 escrito por Manuel do Espírito Santo de Carvalho. **NEFS: 615**

¹¹ Trecho escrito em cor diferente da do documento. Reconhece-se nele a letra de Luís Teixeira Gomes. Inicia-se na margem esquerda da página, a partir da linha 18, conforme se pode observar na edição fac-similar. Logo após a 20, ocupa toda a extensão das linhas 21 e 22 para ser finalizado no início da 23.

[...] discutido pello an- / ticipado de Capitulo a Capitulo, **ejuntamente** aopiniaõ / da apresentação do Irmaõ

- (37) **DOC. 12** L. 02-03 P..303 Escrito e assinado por **José Fernandes do Ó** em 02 de outubro de 1842. **NEFS: 618**

[...] estando em Corpo de Meza fes o inventario **naforma** / da lei,

- (38) **DOC. 04** L.01 P.311 Escrito e assinado por Luís Teixeira Gomes em 16 de setembro de 1832. Inicia-se na mesma página em que se finaliza o documento anterior. **NEFS: 509-510**

Em vertude desta fiança do Coffre **na Caza do Senhor**

- (39) **DOC. 06** L.04 P.315 Escrito e assinado por **Luís Teixeira Gomes** em 16 de novembro de 1832. **NEFS: 512-513**

[...] eos mais mezarios reunidos / **em vertude** do Compromisso *Capitulo* 3º. § 21 / setamos o seguinte

- (40) **DOC. 07** L.04 P.315 Escrito e assinado por **Luís Teixeira Gomes** em 16 de novembro de 1832. Ao longo da página, na margem esquerda, há um traçado, em forma de chave, feito com lápis de cera vermelho. Entre as linhas 5 e 6, há um traço com uma forma espiralada no meio, objetivando, talvez, um espaçamento. Ao longo do terceiro parágrafo, encontram-se 5 traços dispostos lado a lado. É possível que isso queira indicar o cancelamento da cláusula ali proposta. **NEFS: 514-515**

Reunidos sentamos emvertude do Com- / promisso O Seguinte -

- (41) **DOC. 08** L. 04 P.317 Escrito e assinado por **Luís Teixeira Gomes** em 02 de fevereiro de 1833. Ao longo do documento, escrito em um parágrafo, encontram-se, a exemplo do anterior, cinco traços dispostos lado a lado. Tendo em vista terem sido esses traços feitos com a mesma tinta da letra do documento, é possível que o seu autor ou um membro os tivesse feito. **NEFS: 516**

Aos dous dias do mez de Fevereiro / de mil oito centos e trinta e tres perante / O Juiz Fundador sentamos sciente / que **Em vertude** do § 33 do Compro- / misso fica multado aqual quer Mezarios

- (42) **DOC. 09** L. 05 P. 318 Escrito e assinado por **Luís Teixeira Gomes**. Não é datado, porém se situa entre 24 de março e 21 de abril de 1833. Ao longo da margem esquerda da página, em forma de chave, e também sob o título deste documento, encontram-se traçados feito com lápis de cera vermelho. Também sob a linha 5 há traço feito com o mesmo material. **NEFS: 517**

- (43) **DOC. 09** L. 08 P. 318 **Luís Teixeira Gomes**. **NEFS: 517**

que seofferecer **abem** da nossa confraria

- (44) **DOC. 14** L. 14 e 15 P.324 Escrito por **Luís Teixeira Gomes** e assinado por Manuel Vítor Serra em 04 de outubro de 1835. **NEFS: 550-551**

[...] queaqual foi reprovada por falta dos requezi- / tos Costumados **em vertude** daLei,

A TÍTULO DE CONCLUSÃO MOMENTÂNEA

Sofrendo as naturais dificuldades, decorrentes de classificações taxionômicas, algumas vezes torna-se inquietante generalizar taxionomias, experiências com os quais se vem debatendo a investigadora quando da escolha de itens lexicais prototípicos, constituintes de núcleos ou centro de locuções prepositivas ou de “preposições complexas”, como assim as denominam muitos estudiosos. E isso ocorre, especialmente, no momento em que se atenta para as sub-classificações de Lpreps em três amplos campos semânticos — isto quer dizer, com relevância significativa espacial, temporal e nocional. Assim, as reflexões iniciais sobre as locuções prepositivas encontradas em textos escritos por africanos (e/ou afro-descendentes) conduziram à constatação da permanência de eficácia da fórmula composicional proposta por

NOLASCO DE MACÊDO (2003), havendo em **SPD** predominância do nome como centro ou núcleo da Lprep. O núcleo ou centro preenchido por um advérbio, apesar de baixa frequência relativa, entretanto, aparece dentro do contexto reportado.

Desperta a atenção o aparecimento de amostras de locuções prepositivas que têm como centro ou núcleo *junto/juntamente* que informam o emprego de construções encontradas anteriormente, especialmente em no século XVII, em Vieira, o que pode ser um indício de que os textos analisados foram escritos com suporte numa língua aprimorada pelo contacto com pessoas com bom nível de escolarização. Mas, afinal, trata-se, repita-se, de uma amostra muito pequena e de registros assemelhados à documentação notarial que segue fórmulas advindas muitas vezes, do século XIII e recebidas diretamente do latim, e que se repetem até hoje, o que não dá ensejo nesse estágio da pesquisa à apresentação de conclusão mais fundamentada.

A investigação e os estudos sobre locuções prepositivas prosseguem e este estudo, é apenas, um rápido olhar sobre o século XIX e a possível interferência dos africanos e afro-descendentes na difusão do que hoje é conhecido como português popular brasileiro – PPB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COROMINAS, Joan; PASCUAL, José A., *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 1980 (v. I, II e III) 1981 (v. IV), 1983 (v. V).

CUNHA, Antonio Geraldo da. Assistentes: Cláudio Mello Sobrinho et alii. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. revista e acrescida de suplemento. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MAIA, Clarinda de Azevedo. *História do galego-português: estado lingüístico da Galiza e do noroeste de Portugal desde o século XIII ao XVI (com referência ao galego moderno)*. Coimbra: I.N.I.C., 1986.

MARTINS, Ana Maria. *Clíticos na história do português. Apêndice documental*. Lisboa: Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 1994.

MARTINS, Ana Maria. *Documentos Portugueses do Noroeste e da Região de Lisboa*. Da produção primitiva ao século XVI. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2001.

NOLASCO DE MACÊDO, Anna Maria (1997). *Locuções prepositivas na constituição histórica da língua portuguesa: período arcaico*. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia – Brasil. [2 vol. 423 p.]

NOLASCO DE MACÊDO, Anna Maria. (2002) *Locuções prepositivas nas Cartas de D. João III em comparação com documentos notariais particulares coetâneos portugueses e galegos*. In: *O português quinhentista: estudos lingüísticos*. MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. e MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. (Orgs.). Salvador: EDUFBA-UEFS. p. 239-261.

NOLASCO DE MACÊDO, Anna Maria (2003). *Gramaticalização de locuções prepositivas na história do galego e do português*. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia – Brasil. [3 vol. 487 p.]

OLIVEIRA, Klebson. (2003). *Textos escritos por africanos e afro-descendentes na Bahia do século XIX: fontes do nosso latim vulgar?* Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia – Brasil. [2 vol. 000 p.]

COMO SÃO COMPREENDIDAS AS MARCAS DE ARGUMENTAÇÃO POR LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Antonia Valdelice de SOUSA

Orientadora: *Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo*

Co-Orientadora: *Maria Elias Soares*

Universidade Federal do Ceará

RESUMO: O presente artigo apresenta uma proposta de pesquisa que objetiva a identificação das marcas de argumentação a partir da leitura de um texto base, nas produções escritas que indiquem contra-argumentos e endosso do locutor por leitores do ensino fundamental. Ao final das várias análises que serão procedidas, nos propomos a refletir sobre o processo de negociação analisado notando-se a presença de certas marcas lingüísticas em cada texto coletado. Dessa forma, poderemos repensar o aprendizado da argumentação atendo-se para um ensino sistemático e progressivo.

PALAVRAS-CHAVE: Capacidade argumentativa, discurso, marcas de argumentação.

ABSTRACT: The present article presents a research proposal aimed at identifying argumentative marks in written texts produced by primary school readers which signal counter arguments and reiterations from the reading of a base text. At the end, having the various analyses produced as a basis, we propose to reflect about the negotiation process analysed by noting the presence of certain linguistic marks in each of the collected texts. We, thus, rethink the learning of argumentation skills attending to a systematic and progressive teaching of such skills.

KEY WORDS: Argumentative capacity, discourse, argumentation marks.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de um capítulo do projeto de Tese de Doutorado intitulado: Marcas de argumentação nas produções escritas por leitores do ensino fundamental, a ser qualificado em 2005. Neste trabalho, visamos apresentar os diferentes tipos de argumentação, focalizando principalmente o processo de negociação argumentativa, um processo pelo qual os interlocutores "se retiram" de seu discurso, provendo assim "espaço para discussão" com seus ouvintes. Este processo é característico do discurso argumentativo elaborado. O processo de negociação será analisado notando-se a presença de certas marcas lingüísticas (contra-argumentos, formas prescritivas, expressões de graus de certeza e endosso do locutor). As marcas em questão serão as marcas de negociação que há em estudos prévios se provadas as características do discurso argumentativo (Brassart, 1988; Espéret, Coirier, Coquin & Golder, 1987; Schneuly, 1988).

Pretendemos, pois, discorrer sobre as propostas dos autores acima citados a respeito dos textos argumentativos e das marcas de argumentação nas produções escritas.

O DISCURSO ARGUMENTATIVO

As pesquisas mais relevantes, referentes à produção de textos argumentativos deixam patente, que os alunos do ensino fundamental, na faixa etária de 11-12 anos, são capazes de melhorar a sua produção de textos argumentativos após terem sido submetidos a um ensino coletivo, sistemático e intensivo das várias dimensões do discurso argumentativo (Dolz, 1992). Baseado em Fayol, 1987 e Halte, 1992, Dolz acrescenta que a prática do ensino sistemático da argumentação, no entanto, é introduzida somente no final da escola, quando os alunos já estão numa faixa etária de 14-15 anos, com resultados que são considerados insatisfatórios. Tal prática se dá, porque no método de ensino usual as atividades de leitura e escrita de textos narrativos são predominantes (Brassart, 1988, 1990).

Dolz cita Perelman, 1977; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1988; Grize, 1981, para ratificar que a argumentação difere de outros gêneros discursivos não apenas por causa das situações comunicativas em que esta é produzida, mas também por causa das operações exigidas pelo falante (Grize, 1981, 1990, Ducrot, 1982, Golder, 1992), das articulações do raciocínio contraditório para fazer uso em uma interação (Apotheloz & Mieville, 1989) e das numerosas formas de expressão e propriedades lingüísticas que estão associadas a isso (Anscombe & Ducrot, 1988; Schneuwly, 1988). Acrescenta, a seguir, que isso ocorre por causa de algumas características superestruturais (Van Dijk, 1980; Adam, 1981; Brassart, 1988). Enfim, a construção da argumentação é similar ao diálogo com o pensamento do outro, o que requer simultaneamente o reconhecimento de aspectos específicos da textualização. Visto que essa é uma habilidade que os alunos (leitores) precisam desenvolver logo na escola primária, a instrução prévia e o ensino sistemático pode levá-los a melhorar a sua capacidade argumentativa.

O TEXTO ARGUMENTATIVO E SUA ESTRUTURA

Segundo Van Dijk (1978), a superestrutura do texto argumentativo pode ser descrita com base em um esquema hierárquico (argumentação, justificativa, conclusão, marco, circunstância, pontos de partida, fatos, legitimidade e reforço) que relaciona uma justificativa e uma conclusão. A categoria justificativa é subdividida em várias outras de diferentes níveis. Há, ainda, a legitimidade que consiste numa regra geral que autoriza a conclusão que se afirma, podendo vir acompanhada de uma elucidação minuciosa dessa regra de legitimidade. O marco indica a situação ou contexto em que a regra legitimidade é válida. Os fatos indicam os argumentos em favor da conclusão.

Boissinot (1992:38) assevera que o texto argumentativo caracteriza-se pela passagem de um estado inicial de pensamento (tese refutada) para um estado final de pensamento (tese proposta) mediante um processo de argumentação através do qual se apresenta um certo número de evidências (argumentos) que são suficientes para o convencimento do leitor. O autor deixa patente o caráter dinâmico e polêmico do texto argumentativo, isto é, o texto argumentativo ocupa o lugar do discurso contraditório sobre aquilo que é real, onde dois pontos de vista se cruzam exprimindo-se de modo mais ou menos claro, surgindo de um lado o argumentador e de outro, os detentores da tese que ele trata de refutar. Assim, o traço definidor do texto argumentativo passa a ser o seu caráter polêmico. Esse traço é justamente o que faz a distinção entre o texto argumentativo e o expositivo. Este último é caracterizado por ter seu ponto de vista unificado e por apresentar o desenvolvimento constante de um tema.

O texto argumentativo apresenta um modo de realização podendo variar de acordo com a estratégia argumentativa utilizada, produzindo, assim, vários tipos argumentativos, como por exemplo, o argumentativo de tendência dialógica, expositiva e demonstrativa. O primeiro

coloca como plano essencial o aspecto polêmico da argumentação, manifestado através do contraste de diferentes “vozes” ou pontos de vista acerca de um tópico. O Segundo, ainda que propondo uma tese, tem sua estruturação fundamentada numa progressão da informação. E, finalmente, o terceiro, tem sua organização segundo procedimento de raciocínio clássico, como a indução, a dedução e as analogias de modo a se chegar à tese proposta.

O PROCESSO ARGUMENTATIVO ESCRITO

O discurso argumentativo elaborado só é dominado relativamente tarde. Existem diversas razões para as quais as crianças podem ter dificuldades em argumentar por escrito. Escrever requer não somente a mudança de uma situação de diálogo para uma de monólogo (é sempre mais fácil considerar a outra pessoa quando ele ou ela está presente), isso também requer a mudança de um texto não muito elaborado para um “texto estendido”. A produção de tais textos envolve o uso de operações hierárquicas tais como o planejamento de idéias sem um modelo externo organizado (“organização auto-sustentada”, McCutchen, 1987). Voss, Green, Post e Penner (1983) apontaram problemas adicionais criados pela indefinição dos domínios argumentativos, tornando-os de difícil organização conceitual. Outra dificuldade importante é a necessidade de conduzir simultaneamente diversas operações (Bereiter, 1989; Hayes & Flower, 1980). Dessa forma, o simples pensar nos argumentos que o ouvinte pode vir a ter não é suficiente; eles devem ser incorporados no texto por meios de formas concessivas, e assim por diante. Neste caso, restrições de planejamento e transcrição interagem.

O resultado acima levou os autores a formular as seguintes hipóteses gerais: os obstáculos que as crianças encontram ao escrever textos argumentativos elaborados não existem num nível argumentativo básico (apoio, considerando o ouvinte numa situação de diálogo), porque os mínimos processos argumentativos são dominados em idade muito tenra. As dificuldades que surgem estão de fato relacionadas especificamente aos processos negociadores da argumentação. É também feita a hipótese de que o desenvolvimento deste processo com a idade é ligado às habilidades do escritor nos três domínios seguintes:

- a) Habilidades de composição de texto, que incluem todas as operações tais como planejamento, criação de tópicos, e coesão, são necessários para a composição de textos grandes e coerentes. Estas operações não são específicas para a escrita de textos argumentativos, mas devido à sua complexidade conceitual, coerência e coesão são realmente fatores muito cruciais, como mostram, os resultados de McCutchen (1987).
- b) Domínio de escritos específicos para situações de argumentação. Por analogia com as máximas conversacionais de Grice (1979), podemos propor (Charolles, 1980) um certo número de regras que são específicas para o discurso argumentativo e que refletem as inferências pragmáticas que podem ser feitas em situações onde a discussão é apropriada. Estas regras incluem a adesão daquele que conduz o discurso à opinião que está sendo defendida, a suposição deste de que o ouvinte é capaz de mudar de opinião, e assim por diante.
- c) A representação prototípica do texto argumentativo. Como os estágios propostos por Botvin e Sutton-Smith (1977) para descrever o desenvolvimento nas crianças da estrutura narrativa usada para a produção de histórias, postulamos a existência de “estágios argumentativos”, começando por um estágio de não-argumentação (o interlocutor não fornece argumentos de apoio, e pode até não fazer qualquer afirmação) e terminando em um estágio argumentativo elaborado (o interlocutor apoia e negocia suas declarações). As representações de textos argumentativos pelas crianças deveriam refletir seu desenvolvimento.

O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO: MARCAS DE ARGUMENTAÇÃO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS.

Golder & Coirier (1994) definem as marcas de argumentação da seguinte forma:

- a) Contra-argumentos: um argumento a favor de uma dada conclusão é apresentado como sendo mais forte que uma inicialmente apresentada a favor de uma conclusão oposta (conectivos concessivos e apositivos tais como mesmo se, contudo etc. São indicadores lingüísticos confiáveis de contra-argumentação).
- b) Formas prescritivas: que definem uma obrigação moral ou constitucional (não se deve, deve-se...) e formas axiológicas que expressem uma avaliação subjetiva de fatos ou um julgamento de valores (é bom, é estúpido etc.).
- c) Expressões de graus de certeza: aquele que fala indica o alcance de seu julgamento (talvez, certamente etc.).
- d) Endosso do locutor e expressão: o sujeito indica a fonte enunciativa de uma declaração e mantém alguma distância do próprio discurso ou está disposto a ser tido como responsável por ele (creio que..., em minha opinião... etc.).

De acordo com os autores, os graus de argumentatividade ocorrem da seguinte forma:

1) Texto Pré-argumentativo

Grau 0: Nenhuma afirmativa é feita. Ex.: O Muro de Berlim foi derrubado. O evento foi televisionado. O mundo todo foi informado.

Grau 1: Uma afirmativa é feita. Ex.: Esportes coletivos são mais enriquecedores que esportes individuais. Existe uma larga variedade de esportes. Alguns são específicos de certos países.

2) Texto Minimamente Argumentativo (a argumentação apoia a estrutura)

Grau 2: (Grau 1 + apoio auto-centralizado): Uma afirmação é feita e apoiada com um argumento auto-centralizado. Ex.: Deveriam ensinar uma língua estrangeira nas escolas de primeiro grau. Isso fortaleceria os laços entre os países. Isso me permitiria encontrar pessoas de um país estrangeiro e falar com elas.

Grau 3: Uma afirmação é feita e apoiada com um argumento não-centralizado. Ex.: É uma boa idéia oferecer aulas de direção aos 16 anos de idade. Isso permitiria que os jovens motoristas tivessem acesso a apólices de seguro mais baratas; eles também teriam menos acidentes.

3) Texto Argumentativo Elaborado

Grau 4: Uma afirmativa é feita e apoiada com um argumento geral mais uma ou duas marcas de restrição. Ex.: Muitos pais sentem que a televisão é má para os filhos. Ela informa sem exigir que eles pensem. Isto nem sempre é verdadeiro. Algumas vezes há documentários históricos ou científicos eminentemente instrutivos na TV.

Grau 5: Uma afirmativa é feita e apoiada por um argumento geral mais uma marca de endosso de seu autor (Eu acho, eu sinto etc). Ex.: Os donos de loja acham que propaganda é inútil. Acredito que ela é altamente útil para o consumidor. Muitas pessoas evitam fazer más compras através da prévia comparação de produtos, seus preços e características.

Em um estudo recente Coirier & Marchand (1993:163-181), ratificam sua descoberta de correlação muito diferente entre a frequência da ocorrência de marcas de negociação e a capacidade das crianças de determinar relacionamentos de dependência lógica entre argumentos. A este respeito, declara:

"Ou as crianças mais jovens ainda não dominaram as dimensões cognitivas que enfatizam a tarefa (causalidade, raciocínio, modalidade etc.) . Lembre-se de que algumas destas dimensões realmente não são totalmente adquiridas até a idade adulta. Por exemplo, verbos de atitudes propositivas, onde o componente pressuposto é indeterminado, não são dominados até os 18 anos de idade (Lehalle & Jouen, 1978). Ou as operações são dominadas separadamente, mas a criança é incapaz de atingi-las todas de uma vez para produzir um texto elaborado; devido à pesada carga cognitiva, à complexidade do planejamento e da composição de textos, e assim por diante. Ou as operações são dominadas, mas a criança carece de um modelo de comportamento argumentativo total, particularmente a associação entre a meta e os constituintes do discurso, como no modelo proposto por Brewer e Lichtenstein (1982) onde a meta 'de entreter' está associada com os constituintes textuais da narrativa".

Vários pontos podem contribuir para a resolução desta questão. Primeiro, a contra-argumentação parece ser uma operação complexa do ponto de vista psicolinguístico (domínio tardio de formas conectivas e concessivas; (ver McClure & Geva, 1983), onde a produção de formas axiológicas parece ser muito mais simples neste respeito. Mas se descobriu que as mudanças de desenvolvimento observadas nestes dois tipos de marcas ocorriam na mesma idade (11-12). Além disso, expressões de certeza, que são facilmente processadas do ponto de vista da sintaxe, eram raras aos 11-12 e 13-14 anos de idade e não se tornavam frequentes até os 15-16 anos.

DEMONSTRAR, ARGUMENTAR, PERSUADIR

A nova retórica é o "estudo dos meios da argumentação, outros que estes retiram da lógica formal, que permitem a obtenção ou a ampliação da adesão do outro às teses que propomos".¹ Se exclui a lógica formal, essa nova retórica recusa também, afastando-se ainda mais de Perelman, a "sugestão pura e simples". Ela se define, então, por um duplo sistema de oposições, que faz intervir alternadamente os meios utilizados, a imagem do emissor e do público visado (Perelman fala de "auditório").

Os meios utilizados

Para definir o campo da argumentação, em comparação com o da demonstração, Perelman (1977) retoma as distinções de Aristóteles. Sabe-se que se Platão rejeitava a retórica, Aristóteles, ao contrário, reservava-lhe um espaço, admitindo, ao lado dos raciocínios analíticos, os raciocínios dialéticos.

O raciocínio analítico é aquele que, usando procedimentos lógicos como o silogismo, permite transferir de maneira incontestável a verdade das premissas sobre a conclusão. Impessoal e artificial, ela exclui ambigüidades. Ela visa estabelecer uma verdade.

O raciocínio dialético parte do que é aceito para admitir outras teses com ajuda de argumentos. Ele não é nem impessoal (seu valor depende da ação que exerce sobre o espírito da audiência), nem desprovido de ambigüidades, nem artificial. Na verdade, se uma única prova é suficiente para uma demonstração, uma argumentação precisa sempre de vários argumentos. O domínio do raciocínio dialético é o da opinião, ele trata do verossímil e não do verdadeiro. Perelman refere-se a isso como "lógica do preferível".

A argumentação surge, portanto, do raciocínio dialético e não do raciocínio analítico. Porém, argumentar não consiste em persuadir por qualquer meio e em obter uma persuasão

irracional que joga com a vontade, mas sim em obter uma convicção racional, fazendo apelo ao entendimento. Vista assim, ela não pode ser reduzida às diversas formas de propaganda e de marketing comercial ou ideológico.

UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Será utilizado o método indutivo, em que a análise dos fenômenos observados avança das constatações particulares às leis e teorias, fazendo generalizações científicas cada vez mais abrangentes. Partiremos da observação do fenômeno particular das marcas de argumentação em textos argumentativos para chegar a generalizações sobre o papel dos julgamentos na escrita argumentativa.

De uma turma única de 53 alunos, cursando a 8ª série do ensino fundamental de uma escola de classe média alta de Fortaleza, serão selecionados aleatoriamente, para análise, os textos base (contendo contra-argumentos, endosso do locutor e as duas marcas de argumentação simultaneamente), lidos de 40 alunos proficientes na faixa etária de 12 a 15 anos perfazendo um total de 120 textos.

Do material

O material a ser analisado constará de três textos escritos, selecionados com base nos seguintes critérios: a) textos argumentativos, cujo conteúdo, nível de complexidade, extensão e organização global nos pareçam mais adequados aos propósitos da nossa pesquisa e que não contenham muitas palavras polissílabas, pois como salienta Alliende (1987), as palavras polissílabas são mais difíceis de ler por conterem mais letras que a maioria das palavras, tornando-se pouco frequentes e menos conhecidas. A aceitação dessas premissas implica salientar que quanto maior a frequência de palavras polissílabas em um texto mais difícil será a sua compreensão; b) textos de interesse e mais familiares aos sujeitos da pesquisa; c) textos que contenham no máximo, uma ou duas laudas, cinco ou seis parágrafos, quarenta e duas ou até quarenta e cinco linhas, até dois mil quinhentos e cinco caracteres sem espaços, até três mil e doze caracteres com espaço; d) textos que apresentem apenas as marcas de contra-argumentos; e) textos que apresentem apenas as marcas de endosso do locutor; f) textos que apresentem as duas marcas de argumentação simultaneamente.

Na situação de leitura e produção usaremos textos impressos. Além disso, serão utilizados apenas papel e lápis ou caneta, material usado em situações normais de produção na escola.

Do procedimento

Os sujeitos realizarão três tarefas experimentais para avaliar as marcas de argumentação nas produções escritas, a saber: 1) leitura de um texto base argumentativo que apresenta apenas contra-argumentos, onde o aluno leitor identificará as marcas de argumentação; 2) leitura de um texto base argumentativo elaborado apresentando somente marca de endosso do locutor; 3) leitura de um texto base contendo as duas marcas de argumentação.

Para cada uma destas tarefas, três textos base serão gerados. Cada texto terá um tema diferente, que será sempre familiar aos sujeitos da pesquisa.

Solicitaremos que os alunos leiam os três textos (o primeiro, com apenas contra-argumentos; o segundo, com endosso do locutor e o terceiro, contendo as duas marcas de argumentação simultaneamente), separadamente, e os classifiquem em uma das duas marcas de

argumentação. Os textos serão aplicados e coletados em situação escolar. O tempo permitido será de 45 (quarenta e cinco) minutos.

Enfatizaremos o fato de que o objetivo e as estruturas de texto são diferentes para cada tarefa. Durante a realização das tarefas, a pesquisadora procurará não interferir com indagações ou adendos que possam alterar o curso da produção escrita e, conseqüentemente, o processo de planejamento que o aluno leitor desenvolverá naquele momento. Eventuais interferências só ocorrerão quando os sujeitos falarem baixo ou indagarem acerca da apresentação dos procedimentos.

Para seleção dos textos do experimento, vários textos argumentativos foram coletados em livros, revistas e jornais. Após a avaliação inicial, selecionaremos três textos argumentativos. Finalmente, optaremos por um texto com marcas de contra-argumentos, um texto argumentativo com marcas de endosso do locutor e um texto contemplando as duas marcas.

Os textos base serão lidos pelos sujeitos, numa mesma semana, em horário de aula da disciplina de Língua Portuguesa, sob orientação das condições de tarefa segundo os procedimentos tradicionais e previamente informados sobre o escopo de nossa pesquisa.

A contribuição deste corpo de reflexões vai no sentido de se pensar que a presença ou ausência das marcas de argumentação é fator determinante para medir o desempenho na produção escrita dos sujeitos; a facilidade ou dificuldade de reprodução dos indicadores lingüísticos confiáveis de endosso do locutor está relacionada ao reconhecimento das características do discurso argumentativo elaborado; as ocorrências das várias marcas de argumentação, pelo aluno leitor, produz diferenças genéricas entre contra-argumentos e endosso do locutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos apresentados, embora não exaustivamente, buscaram visualizar os diferentes tipos de argumentação, focalizando o discurso argumentativo, o texto argumentativo e sua estrutura, as marcas de argumentação e o grau de argumentatividade nas produções escritas.

Na seqüência, discutimos, com apoio em vários autores, a proposta de que o ensino da argumentação deve seguir uma instrução didática por meio também de uma instrução prévia, que pode levar os alunos (leitores) a melhorar a sua capacidade argumentativa, principalmente se este ensino for sistemático e iniciar cedo na escola primária.

No decorrer da pesquisa investigaremos se o desempenho na tarefa escrita argumentativa poderá ou não ser atribuída a variações de complexidade psicolingüística.

Uma das características importantes de marcas de endosso e expressões de certeza por parte do locutor é que elas refletem a habilidade deste em se recolher do discurso, isto é, manter-se a uma certa distância dele. O uso destes dois tipos de marcas não implica necessariamente que o escritor considere vários registros argumentativos, a não ser formas axiológicas e contra-argumentos, o que implica o reconhecimento de um domínio no qual é possível uma variedade de orientações, e na colocação do discurso no domínio subjetivo. Mesmo assim, os contra-argumentos são as marcas mais características nos padrões que serão observados. Dessa forma, é a natureza polifônica do discurso que está em jogo. Os fatores passíveis de engatilhar a produção de um texto argumentativo elaborado deveriam, portanto, ser encarados em termos de descentração psicológica (a consideração de um ponto de vista diferente daquele próprio).

Contudo, parece que situações argumentativas são experimentadas bem antes que as crianças sejam capazes de fazer inferências a partir de um texto de situações argumentativas. Mas o decréscimo do grau de argumentação percebida quando os textos contêm uma marca de negociação (contra-argumentos) novamente lança dúvidas quanto à interpretação de que a escrita de um texto argumentativo (negociatório) esteja baseada em um modelo da superestrut-

tura argumentativa (para ser considerado argumentativo, um texto deve expressar certeza por parte de quem o escreve). Esta interpretação só é possível para os alunos de 15 a 16 anos, que já percebem nos textos negociatórios um certo grau de argumentatividade.

Uma argumentação "elaborada" parece ser um comportamento lingüístico complexo, com componentes inter-relacionados. Tal informação só será parcialmente confirmada pela análise de regressão múltipla: a argumentação elaborada será relacionada principalmente com a tarefa de julgamento argumentativo, e em menor grau, com a tarefa de inferência de situação argumentativa. Essa correlação parece não existir para as crianças mais jovens, mas só poderemos ratificar isso após as nossas análises.

Acreditamos que estudos futuros deveriam ser conduzidos para definir mais precisamente o papel da descentralização cognitiva com relação às ferramentas de escrita que podem ser usadas na produção de textos (nomeadamente, contra-argumentos, instrumentos de refutação etc.) e para o gerenciamento total do planejamento e processos de geração de textos (geração de tópicos, coesão, macroestrutura etc.). O manejo de grupos complexos de argumentos deveria ser considerado como um fator cognitivo potencialmente decisivo na habilidade para se escrever um texto argumentativo elaborado.

Finalmente, a existência de instrumentos metodológicos e a implementação didática acerca de produção de textos argumentativos possibilitam a explicitação e elucidação dos processos envolvidos na aquisição e desenvolvimento da produção destes textos e das marcas de argumentação, com um modelo da superestrutura argumentativa (expressando certeza por parte de quem escreve). Mas, as nossas hipóteses só serão confirmadas, a partir da evidência advinda de nossas próprias análises, ainda em andamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMBRUSTER, B.B.; ANDERSON, TH.; OSTER TAG, J. Does text structure/summari-
zation instution facilitate learning from expository text? Reading Research Quarterly, Delawa-
re, IRA, XXII (3), 1987.

ALLIENDE; CONDEMARÍM, M. Avaliação da compreensão leitora. In: Leitura: teoria, ava-
liação e desenvolvimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 141-76, 1987.

BOTVIN, G. J.; SUTTON-SMITH, B. The development of structural complexity in chil-
dren's fantasy narratives. Developmental Psychology, 13, p. 377-388, 1977.

BOISSINOT, Alain. Les texts argumentatifs. Toulouse, Bertrand-Lacoste, 1992.

BEREITER, C. Development in writing. Em I. W. Gregg & E. R. Steinberg (Editores), Cog-
nitive processes in writing, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.

BRASSART, D. G. Le développe ment des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans:
Le discours argumentatifs (étude didactique) Thèse de doctorat. Univer sité de Strasbourg.
Ronéo 4 vol, 1987.

_____. D. G. Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif el quelques autres. Notes
de travail, 1990.

COIRIER, P.; GOLDER, C. Production of supporting structure: Developmental study. Euro-
pean Journal of Psychology of Education, 2, p.1-13, 1993.

COIRIER, P.; MARCHAND, E. Writing argumentative texts: A typological and structural approach. Em G. Eigler & T. Jechle (Eds.), *Writing: Current trends in european research*. Freiburg: Hochschul Verlag, p. 163-181, 1993.

COQUIN, D.; COIRIER, P. The discursive structures of argumentation: Effects of the type of referential space. *European Journal of Psychology of Education*, 3, p. 219-229, 1992.

CHAROLLES, M. Les formes directes et indirectes de l'argumentation [the direct and indirect forms of argumentation]. *Pratiques*, 28, p.7-43, 1980.

DOLZ, J. Cómo enseñar a escribir relatos históricos? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto en alumnos de la escuela primaria, aula de innovación educativa, 2, 1992.

_____. J. Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. Department of psychology and educational sciences. University of Geneva. p.1-27, 1992.

ESPÉRET, E., COIRIER, P., COQUIN, D.; PASSERAULT, J. M. L'implication du locuteur dans son discours: Discours argumentatifs formel et naturel [Discursive involvement of the locuter in formal and natural argumentative discourse]. *Argumentation*, 1, p.149-168, 1987.

GOLDER, C. Arguer: De la justification à la negociation [Arguing: from justification to negotiation]. *Archives de Psychologie*, 60, p. 3-24, 1992a .

_____. COIRIER, P. Argumentative text writing: developmental trends. Université de Poitiers, França. *Discourse processes*, 18, p.187-210, 1994.

GRICE, H. P. Logique et conversation [Logic and conversation]. *Communications*, 30, p. 57-72, 1979.

GRICE, H. P. *Logique et conversation* [Logic and conversation]. Paris, Ophrys, 1990.

HAYES, J. R.; FLAWER, L. S. Identifying the organization of the writing process. In: L. W. Gregg; E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes of writing*, Hillsdale, N. J.; Erlbaum, p. 3-30, 1980.

MCCLURE, E.; GEVA, E. The development of the cohesive use of adversative conjunctions in discourse. *Discourse Processes*, 6, p. 411-432, 1983.

MCCUTCHEN, D. Children's discourse skill. Form and modality requirements of schooled writing. *Discourse Processes*, 10, p. 267-286, 1987.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*, 4. ed. Revista e ampliada. Atlas, 1992.

MEYER, Bonnie J. F. "Organizational aspects of Text: Effects on Reading comprehension and Applications for the classroom". In FLOOD, James (ed) *Promoting Reading Comprehension*. International Reading Association. Newark, Delaware, 1984.

MILLER, M. Argumentation and cognition. In M. HICKMANN (Ed.). Social and functional approaches to language and thought. New York: Academic, p.225-249, 1986.

MILLER, M. Culture and collective argumentation. *Argumentation*, I, p.127-154, 1987.

PERELMAN, C. L'empire rhétorique. Paris. Vrin, 1977.

SCHNEUWLY, B. Le langage écrit chez l'enfant [Written language in children]. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.

VOSS, J. F., GREENE, T. R., Post, T. A.; Penner, B. C. Problem solving skill in the social sciences. In G. H. BOWER (Ed.), *The psychology of learning and motivation: advances in research theory*. New York Academic, p. 165-213, 1983.

SOUSA, A. V de. Compreensão de textos argumentativos por leitores do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado: UFC, 2003.

VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*. Barcelona, Piados, 1978a.

_____. Teun A.; KINTSCH, Walter. Cognitive Psychology and Discourse Recalling and Summarizing Stories in SINGER, Harry; RUDDELL, Robert (eds) *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association. Newark. Delaware pp.794-812, 1985b.

_____. Teun. A. *Macrostructures*, Hillsdale, N.J.Erlbaum, 1980c.

_____. Teun. A. *Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension* in JUST, Marcel A.; CARPENTER, Patrícia A.(eds.). *Cognitive Processes in Comprehension* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.Hillsdale, New Jersey, 1977d.

DO CORPO PARA A LINGUAGEM: A GRAMÁTICA¹ COGNITIVAMENTE MOTIVADA

Aparecida de Araújo OLIVEIRA (UFMG)

ABSTRACT: Um dos pilares da Semântica Cognitiva é sua motivação conceitual. Nesta apresentação, busca-se demonstrar como o conceito de linguagem corporificada é desenvolvido para explicar a polissemia nas preposições espaciais em inglês em oposição à tradicional abordagem da homonímia. Apoiando-se nas noções de *trajector* e *landmark* (Ronald Langacker) e de esquemas sinestésicos básicos, pré-lingüísticos (propostos por Mark Johnson), Andrea Tyler e Vyvyan Evans demonstram como os sentidos variados de uma dada preposição se organizam em redes de extensão semântica, estruturadas como categorias radiais, tendo como centro um significado básico, esquematizado em uma protocena, a qual dá origem a outros, como resultado de componentes funcionais do esquema básico que a gerou.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem corporificada - polissemia sistematizada - esquema – *trajector* – *landmark* – categorias radiais

INTRODUÇÃO

“Como o inglês é um idioma analítico, as preposições desempenham um amplo papel em sua estrutura (...) Pouco direcionamento pode ser dado, em qualquer livro de gramática, a respeito de qual preposição deve ou não ser usada, uma vez que *não há razão lógica* porque uma esteja correta em certos contextos e outra esteja errada.”² (itálicos ausentes no original).

O texto acima foi retirado de uma gramática normativa da língua inglesa (Eckersley e Eckersley, 1985, p. 277) e é sintomático da maneira como as preposições e outros componentes de categorias fechadas da língua têm sido tipicamente analisados por abordagens formalistas ao longo dos anos. Consideradas como elementos funcionais na língua, as preposições desempenham o papel de relacionar substantivos (ou equivalentes) a outros substantivos (ou equivalentes) em uma frase. Mesmo que se reconhecesse a existência de algum significado nessa relação, a função da preposição como elemento estrutural sempre despertou maior interesse que seu possível conteúdo semântico.

Essa é uma posição que vem sendo contestada à medida que mais e mais estudos de viés cognitivo são dedicados ao conteúdo semântico das chamadas partículas gramaticais e ao significado subjacente às formas lingüísticas como um todo. Com base nessa última perspectiva de gramática – que aproxima sintaxe e semântica –, este artigo chama a atenção para o traba-

¹ O conceito de gramática é visto aqui como definido por R. Langacker, na década de 1980: uma visão não modular da linguagem, ou seja, uma gramática que incorpora igualmente o léxico e as regularidades sintáticas. Léxico, morfologia e sintaxe igualmente se constituem como *unidades simbólicas*, com seus pólos *fonológico* e *semântico*, mediados por *relações simbólicas* (qualquer um dos pólos evoca o outro), em um contínuo de abstração sem fronteiras muito nítidas (Langacker, 2004, 1987; Taylor, 2002; Croft, 2004). A Semântica Cognitiva é entendida como o ramo da Lingüística Cognitiva que lida especificamente com o pólo semântico da língua dentro dessa visão de gramática (Talmy, 2000).

² As English is an analytic language, prepositions play a large part in its structure (...). Little guidance can be given in any grammar book as to which prepositions is the right one to use, for there is no logical reason why one is right in certain contexts and another one is wrong.

lho de dois lingüistas cognitivos – Andrea Tyler e Vyvyan Evans – que se dispuseram a investigar uma série de preposições da língua inglesa, pelo que elas têm de conteúdo semântico. Acredita-se que o trabalho deles seja de grande relevância para professores e aprendizes dessa língua, por apontar para a existência de *razões lógicas* para o uso de preposições, e deva ser apreciado, também, por estudiosos interessados em descrição lingüística, pelo Modelo de Polissemia Sistemática que os autores elaboraram.

SIGNIFICADO: ARBITRARIEDADE VERSUS MOTIVAÇÃO

A seção anterior encerrou-se com a referência a um modelo de descrição semântica cuja essência está na motivação para o significado. Voltando um pouco à visão cognitiva sobre a linguagem como um todo, não há dúvida que a noção de *símbolo lingüístico* deriva, de certa forma, mas apenas parcialmente, do *signo* saussuriano, como podemos ler em Taylor (op. cit., p.39) e em Langacker (1987, p.11), no tocante à existência de um pólo semântico e um fonológico. Mas, diferentemente do signo, a proposta cognitiva é de que o léxico, morfemas, classes gramaticais, relações sintáticas e fonemas possuem uma *motivação semântica*³, mesmo que “não se pretenda reduzir os fenômenos sintáticos à semântica” Taylor (op. cit., p. 29).

Outra distinção fundamental é a natureza dessa motivação. Apenas brevemente mencionada no *Cours* (1995), sob o rótulo de *arbitrariedade relativa*⁴, a motivação do léxico se reduz a itens lexicais compostos e a onomatopéias. Lemos, à página 90, que “uma língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de minuto a minuto, a relação entre o significado e o significante. É uma das conseqüências da arbitrariedade do signo”. Exposto dessa forma, mesmo que um só falante não tenha o poder para promover a mudança lingüística, sua escolha *desmotivada* de um novo uso pode vir a se tornar convenção ao reincidir um número suficiente de vezes.

Sabemos, porém, que uma parte considerável da evolução de um idioma é devida à percepção de analogias e associações que geram novos usos para formas conhecidas, ou seja, novas relações simbólicas não surgem do vácuo. Este último ponto de vista ilumina a discussão sobre a polissemia das preposições espaciais na língua inglesa feita mais adiante.

A natureza estática do *significado* como integrante do *signo* também é problemática. Como a ciência Lingüística deveria, para Saussure, ocupar-se primordialmente da *langue*, devendo os psicólogos se encarregar da *parole* (op. cit. p.25), parece razoável justificativa a de que a primeira fosse entendida como uma “soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como dicionários, cujos exemplares todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (idem, p. 27-28).

O significado tem um tratamento diferente na Lingüística Cognitiva (LC). Justamente por aliar-se à psicologia, a LC assume que o papel dos interlocutores em um ato de fala é de extrema relevância, na medida em que são eles, com sua capacidade cognitiva, os formadores de significado. Nas palavras de Talmy (op. cit., p.4), “a semântica está especificamente preocupada com a organização conceitual da linguagem”⁵, o que implica em a língua ser vista como

³ Langacker descreve a aplicação do modelo à organização sintática, à fonologia e à morfologia em seus trabalhos de 1987, 2000 e 2004, com uma releitura em Taylor (2002).

⁴ Na discussão sobre *relações associativas* (1995, p. 143-155), percebemos que Saussure admitia um limite ao princípio da arbitrariedade do signo, abrindo uma pequena janela para a motivação do significado ao propor a existência do arbitrário “absoluto” e do “relativo”. O primeiro diz respeito à opção *desmotivada* que uma comunidade lingüística faz por uma forma, enquanto o segundo se manifesta na presença *motivada* de uma forma, em parte ou na totalidade, cujo significado está, de alguma maneira, associado a essa forma, como no caso de radicais e afixos. Porém, mesmo essa concessão não invalida, segundo a obra, o caráter arbitrário da língua.

⁵ “(...) semantics is specifically concerned with the conceptual organization of language”.

mais um tipo de atividade cognitiva. Segundo o autor, esse conteúdo conceitual inclui tanto o conteúdo de idéias como o de experiências ligadas ao afeto e à percepção.

Possuindo a dinamicidade dos conceitos, o significado se constitui a cada instância de uso da linguagem, com base em um rico sistema prévio de informações, sobre vários domínios, que forma o conhecimento *enciclopédico* do falante e está, de algum modo, armazenado em sua memória de longo prazo. Posto de outra maneira, falante e ouvinte têm, internalizada, uma rede dinâmica de informações que lhe permitem fazer sentido das expressões linguísticas em uso, informações essas que jamais poderiam estar totalmente associadas a uma única forma, de maneira fixa.

Cada falante adquire, ao longo da vida, conceitos com um nível básico de especificidade (esquemas), que não se referem a nenhuma instância de uso em particular e não apenas à capacidade linguística. Um esquema, conceito ou script contém informações sobre toda sorte de fenômenos que uma pessoa já experimentou e objetos que conheceu. É um “padrão, forma ou regularidade recorrente em/de nossas ações, percepções e concepções”. (Johnson, 1987, p. 29). O significado não é uma imagem fixa com referência em algum fenômeno ou objeto no mundo. Esse autor nos lembra que esquemas “operam em um nível de generalidade e abstração” acima de imagens concretas. Convocado pelo pólo fonológico, nosso organismo (percepção, estrutura neural, etc.) reage reunindo elementos desse universo de informações e elaborando o significado que julga mais adequado àquela forma, naquele momento.

Há que se cuidar, entretanto, de que a língua não é, obviamente, um sistema caótico que precisa ser recriado a cada uso. Concorre para isso a convencionalização de certos usos, que se dá por meio de reincidência de uma ou mais formas em contextos semelhantes. Os processos de extensão semântica decorrem de “inferências pragmáticas” ou “implicaturas situadas”, visto que cada nova experiência gera uma reformulação conceitual e a inferência *recorrente* forma o novo sentido convencionalizado. Tyler e Evans (2003) e Evans e Tyler (2004a, 2004b) fazem uso do termo cunhado por Traugott (1989⁶, apud Tyler e Evans, 2003), “reforço pragmático” para designar essa formação contextualizada de redes semânticas. Para sermos mais precisos, aquilo que a comunidade aceitou como convencional (‘significado situado’ para Palmer, 1996; ‘teoria anterior’ para Davidson, 1977; ‘tendências verbais específicas’, para Smith, 1997) torna-se *entrenchado* (Langacker, 2000, 1987) para cada falante a partir do momento que ele/ela consegue utilizá-lo automaticamente. O *conceito* é então, um “padrão de atividade neurológica estabelecida” e a *mente*, a “atividade neurológica” (Langacker, 1987, p.100 e 162). O significado contingente é o que emerge dessa atividade a cada evocação pela forma. Formas associadas a itens lexicais polissêmicos, por sua vez, “ativam” uma rede semântica com vários sentidos convencionalizados.

Uma vez que a linguagem é formada por representações de nosso sistema conceitual ligadas a formas lexicais, nossa linguagem é corporificada. Ao adotarmos essa perspectiva, precisamos, também, de uma teoria que explique como os conceitos se originam.

CORPOREIDADE E A SEMÂNTICA COGNITIVA

A Tese da Corporeidade forma a base filosófica e psicológica da Semântica Cognitiva. Primeiramente, ela oferece uma alternativa viável à noção de que o significado é uma propriedade das palavras e que essas adquirem sentido exclusivamente da posição que ocupam na estrutura oracional. Essa visão limitada do significado contido apenas no nível da proposição é substituída por uma proposta de investigação muito mais profunda, no nível conceitual. A Tese da Corporeidade apresenta soluções para o problema de como as representações são cri-

⁶ TRAUGOTT, Elisabeth C. On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. *IN: Language*, v.65, n.1, p.31-55, 1989.

adas. Afinal, se elas correspondem a imagens mentais de entidades reais, vistas de uma perspectiva objetiva, como pode o homem se “apossar” desse conteúdo?

Propõe-se, ao contrário, que a cognição começa com nossa experiência corpórea, pré e não-lingüística, com o ambiente. Para Johnson, proponente da Tese, essa experiência é elaborada antes de qualquer conceito pré-existente e é organizada sob a forma de esquemas imagéticos sinestésicos, tais como *container* (cuja conseqüência básica é a ‘contenção’ de uma entidade por outra), *parte-todo*, *centro-periferia*, *origem-caminho-objetivo* e *verticalidade*. Cada um desses esquemas possui seus elementos estruturais e uma ‘lógica básica’ (‘propriedade funcional’ para Sinha e Jensen de López e Tyler e Evans.), esta última corresponde às implicações ou às conseqüências da organização estrutural de uma determinada experiência sobre nossa existência como indivíduos e como espécie (Tyler e Evans, 2003, p.23). A aquisição desses esquemas reflete-se logo na linguagem da primeira infância e é produto da relação entre nosso corpo e outras entidades físicas, nosso corpo não necessariamente servindo como o protótipo para a aprendizagem das relações espaciais.

As evidências não se restringem à aquisição da linguagem por bebês. Povos de diferentes culturas espelham, em seu idioma, essa propriedade do corpo de servir como base para a compreensão de objetos e relações espaciais, por exemplo, quando nos referimos a um ‘braço’ de rio, ou um ‘olho’ d’água, ou, ainda, dizemos que um certo nome ‘encabeça’ uma lista (ver também Palmer, 1996, a respeito de categorias no idioma Coeur d’Alene). George Lakoff e Mark Johnson, Andrea Tyler e Vyvyan Evans, entre outros, têm investigado esse tipo de fenômenos relacionados ao significado, em que esquemas puramente físicos são mapeados ou transferidos para outros domínios, por processos de metáfora. Do mesmo modo, a *metonímia* é igualmente reconhecida como geradora de redes de extensões semânticas (Langacker, 2000, p.40 e outros). Podemos observar esse fenômeno de transposição de domínios em “*Can I count on your vote?*”, em que o sentido de *on* (Tyler e Evans, 2003, p.28), deriva de uma protocena espacial do tipo “*The cup is on the table*”, em que o elemento ‘suporte’ é relevante.

CATEGORIZAÇÃO E POLISSEMIA

Estudos como os referidos acima, que incorporam lingüística, antropologia e cognição, revelam um outro fenômeno da cognição humana, igualmente crucial como fundamento para a LC. Lakoff (1987, p. 8), por exemplo, ao contemplar o raciocínio sob a luz da Teoria de Protótipos (Rosch), afirma que a *categorização* humana é uma habilidade cognitiva influenciada por nossa percepção, atividade motora e cultura, e, também por fenômenos como metáfora, metonímia e imageria mental, ou seja, a “experiência” e a “imaginação”. Nela está a base de nosso funcionamento como seres humanos. Mas o que é mesmo categorização? Lakoff responderia que é o modo como *agrupamos* coisas por tipo, para funcionarmos no mundo. Fazemos isso de modo automático, o que implica que os modelos cognitivos que estruturam nosso raciocínio e, portanto, determinam as categorizações, são corporificados.

A Teoria dos Protótipos representou um grande avanço para a compreensão de como as categorias se estruturam e se baseou em conclusões anteriores de autores como Wittgenstein e Austin. Em sua proposta, Eleanor Rosch descreve as categorias como agrupamentos abertos, sem fronteiras delimitadas, em que nem todos os membros compartilham de uma certa característica comum. A existência de alguns membros mais centrais – aqueles mais facilmente identificáveis como pertencentes à categoria – é um fenômeno comum. A ele(s) se relacionam outros membros, por razões distintas, sempre obedecendo a algum princípio.

O trabalho de Austin (apud Lakoff, 1987, p. 18-20) é particularmente relevante neste ensaio porque trata da polissemia como uma forma de categorização, em contraste com a idéia de arbitrariedade e homonímia. Além das extensões que surgem por analogia (metáforas),

Austin demonstra que os diferentes sentidos de uma mesma palavra são membros de uma só categoria, embora nem sempre sejam semelhantes entre si, isto é, não possuam propriedades comuns. O tipo especial de relação entre eles explica porque uma só palavra é usada para expressar sentidos diferentes. Assim, por exemplo, em 1, ‘*Healthy body*’; em 2, ‘*Healthy complexion*’ e em 3, ‘*Healthy exercises*’, o **sentido nuclear primário** (o mesmo que prototípico ou central) de *healthy* aparece em 1, porque está ‘contido’ como uma parte na outras duas definições, ou seja, uma *pele saudável* é fruto de um *corpo saudável* e *exercícios* são *saudáveis* porque produzem um *corpo saudável*. Os sentidos 2 e 3 são extensões metonímicas de 1.

PREPOSIÇÕES ESPACIAIS E A POLISSEMIA SISTEMÁTICA

Preposições espaciais são casos típicos de polissemia no inglês (e no português), o que levou Tyler e Evans (2003) a indagarem sobre o tipo de informação necessária para a interpretação de seu significado. Como toda unidade semântica, esquemas de preposições são constituídos por facetas, entre as quais, uma ou mais são dotadas de maior saliência que as outras⁷, neste caso, o papel relacional entre duas entidades denominadas *trajector* (*tr*) e *landmark* (*lm*) (Taylor, op.cit., p. 192-5). Esses construtos criados por Langacker (1987 e outros) se baseiam nas noções de figura e fundo da Gestalt. *Landmark* é uma entidade que se destaca no perfil relacional, mas serve de contraponto a outra, freqüentemente menor, de maior saliência, *trajector*, ou seja, a figura. No exemplo, “the picture is above the sofa” (Taylor, op. cit., p. 205-6), existe uma relação no domínio do espaço vertical em que *picture* se constitui no foco da atenção e *sofa* tem proeminência secundária.

Por outro lado, em casos de polissemia, a natureza de *lm* e *tr* determina o significado mais central que emerge em cada ocorrência. Cada significado de *in* nos exemplos abaixo (Evans e Tyler, 2004a, p.3-4) é baseado nas diferentes propriedades inerentes a *crack* e *fruit*.

- (1) There’s some *fruit* in the bowl.
- (2) There’s a *crack* in the bowl.

Em seu modelo de extensão semântica “sistemática” e “limitada”, Tyler e Evans (2003) Evans e Tyler (2004a) identificam diversos significados da preposição *in* identificados a partir de sua lógica básica de “contenção”, a que os autores denominam *sentido primário* ou *sancionador*. Novos sentidos derivados desse *sentido primário* formam uma rede radial⁸, semanticamente motivada. A partir de nossa interação física com o meio (incluindo outras pessoas) percebemos que, por exemplo, a noção de contenção está associada à de *localização*, no sentido de que, uma vez contido em um *lm*, a localização do *tr* varia sempre que variar a do *lm*.

Embora o sentido primário possa ser distinto de um falante para outro, os pesquisadores acreditam que o fato de as preposições estarem no domínio das relações espaciais, relativamente comuns a uma população linguística, é possível identificar uma *protocena* que detenha o sentido primário, um esquema altamente abstrato, com *lm* e *tr* sem especificações quanto a sua natureza e contendo a configuração espacial entre as duas entidades. Nela encontram-se abstrações de muitas experiências. Na protocena da preposição *in*, *lm* perfila três elementos a saber: um lado exterior, um limite ou fronteira e um interior em que se situa *tr*. Como consequência, *in* incorpora, ainda, o componente funcional de *contenção*, que lhe é tipicamente associado.

⁷ Ver Croft et al. 2003 a respeito de saliência e atenção em operações de conceitualização.

⁸ Categorias radiais também se valem do esquema *centro-periferia*, e como toda categoria, são verdadeiros *containers*, com outros *containers* internos funcionando como subcategorias. No modelo de Tyler e Evans, cada nóculo representa uma dessas subcategorias.

O elemento de contenção em *lm* tem outras implicações funcionais, além de limitar a localização de *tr*. *Lm* pode servir como suporte, proteção, impedimento à visão do outro lado e como determinante do ambiente em torno de *tr* (em contraste com *out*).

Embora outros elementos na configuração de *lm* e *tr* possam produzir novos sentidos, é importante retomar o sentido de *protocena* e os significados que podem dela emergir. Os autores analisam 5 agrupamentos de sentidos que são *Localização*, *Ponto de Vista Interior*, *Ponto de Vista Exterior*, *Reflexibilidade*, e *Segmentação*. O primeiro desses agrupamentos foi escolhido para exemplificar o modelo.

Localização: em consequência da noção de contenção, a *localização* de *tr* é fortemente regida pela de *lm*, o qual está em evidência e dá origem aos sentidos de *In situ*, *Meio*, *Atividade* e *Estado*.

A certeza da localização de *tr* está, por correlação de experiência⁹, ligada à idéia de permanência. Então, o sentido de *localização* presente na *protocena* é acrescido pela idéia de propósito ou finalidade de *tr* permanecer em algum lugar. Este é o sentido *in situ*, instanciado no exemplo dado a seguir.

(3) “What are you in for? [perguntado em um hospital = “What’s wrong with you?” ou em uma prisão = “What were you convicted of?”] (Evans e Tyler, 2004a, p. 18)

A estreita relação entre uma localização e a atividade lá desempenhada é muito recorrente na experiência. Em consequência, a forma *in* passa a ser associada ao sentido de *Atividade*, criado por processo de metonímia (2004a, p. 21).

(4) “What’s his line of work?
He’s in the governor’s office.” [trabalha para o governador] (Evans e Tyler, 2004a, p.20)

Através de fortalecimento pragmático, a idéia de uma atividade estar associada a seu local de ocorrência, já presente na memória semântica, pode vir a ser re-analisada e a se associar a contextos em que a atividade não necessariamente se desenvolva em um ambiente fechado.

(5) He works in stocks and shares. (Tyler e Evans, 2003, p.189)

Um outro sentido que emerge neste grupo é *Meio*. Ao se estabelecer uma relação conceitual entre aspectos variados de uma atividade e a preposição, é possível deduzir o meio ou instrumento para a sua efetivação, por exemplo:

(6) “She wrote in ink.”
(7) “She spoke in Italian. (2004a, p. 22)

O último sentido sugerido que deriva do agrupamento *Localização* é *Estado*.

(8) “in love”
(9) “in trouble” (2004a, p. 19)

A motivação para usos convencionais de *in*, sugerem os autores (2004a, p. 19, n. 10), está relacionada à impossibilidade de se sair ou entrar em um estado. E como falantes de in-

⁹ Dizemos que duas experiências se correlacionam quando ocorrem juntas com uma certa frequência. No exemplo em destaque, é comum associarmos a idéia de permanência à de localização porque se algo está localizado em algum lugar, ali ele permanece por algum tempo. De acordo com Joseph Grady (apud Tyler e Evans, 2003), acabamos por associar uma a outra, mesmo que não tenham qualquer semelhança entre si.

glês tendem a considerar difícil entrar ou sair de um estado afetivo, fica, assim, estabelecida a relação com o significado associado a *landmarks* concretos. Em contraste, um estado também pode ser associado à noção de suporte, como em “He’s on the pill”, ou à noção de oposição: “They’re at war”. Na verdade, tal explicação é um aprofundamento das idéias de Lakoff e Johnson (1987) e Grady (1997¹⁰, apud Tyler e Evans, 2003, p. 187), de que há uma forte correlação entre uma localização e um estado ali vivenciado.

CONCLUSÃO

A Tese da Corporeidade é uma alternativa viável à arbitrariedade do signo lingüístico e à perspectiva objetivista sobre o significado. Ela dá coerência à proposta de uma gramática cognitiva em que o significado é estritamente conceitual e está associado a uma rede de conhecimento sobre vários domínios, ou seja, ao conhecimento enciclopédico. A Tese também explica como novos sentidos se tornam convencionalizados de maneira motivada, a partir de implicações ou conseqüências das configurações de nossas primeiras experiências espaciais. A aplicação da Tese a modelos como o de Andrea Tyler e Vyvyan Evans permite a compreensão de como a polissemia em preposições também é motivada e deriva de associações com esquemas básicos, de modo direto ou indireto. Para isso concorre a capacidade de o falante perceber relações de semelhança, de co-ocorrência de determinadas experiências ou de conseqüências de certas configurações e, assim, estabelecer mapeamentos entre domínios distintos. Outra conclusão é de que itens lexicais polissêmicos se comportam como categorias radiais abertas, em que o componente central é um sentido muito recorrente, ou primário, considerado prototípico, do qual sempre pode surgir um outro. É importante destacar, ainda, que o Modelo de Polissemia proposto por Tyler e Evans utiliza uma perspectiva sincrônica, ou seja, a descrição proposta com base em teorias cognitivas é aplicada a extensões semânticas cujos processos metafóricos são resgatáveis no momento atual. Ao longo de sua obra (2003), os autores fazem algumas poucas referências a aspectos diacrônicos. Considero, entretanto, que a inclusão de tais aspectos poderia enriquecer grandemente o modelo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CROFT, William. **Logical and typological arguments for Radical Construction Grammar**. IN: **Construction grammar(s): cognitive and cross-linguistic dimensions**. *Constructional Approaches to language*, v.3. Mirjam Fried, Jan-Ola Östman (Eds.), p.273-314. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

CROFT, William; CRUSE, D. Alan. **Cognitive linguistics**. Cambridge textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAVIDSON, Donald. **A nice derangement of epitaphs**. IN: LEPORE, E. **Truth and interpretation – perspectives on the philosophy of Donald Davidson**. Oxford: Cambridge, 1977.

ECKERSLEY, C. E.; ECKERSLEY J. M. **A comprehensive English Grammar**. Essex: Longman House, 1985.

¹⁰ GRADY, Joseph. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. PhD dissertation, Dept. of Linguistics, UC Berkeley, 1997.

EVANS, Vyvyan; TYLER, Vyvyan. **Spatial experience, lexical structure and motivation: The case of *in***. In: G. Radden and K. Panther (Eds.) **Studies in linguistic motivation**. New York and Berlin: Mouton de Gruyter. 2004a

EVANS, Vyvyan; TYLER, Andrea. **Rethinking English "prepositions of movement": the case of *to* and *through***. In: H. Cuyckens, W. de Mulder and T. Mortelmans (Eds.), **adpositions of movement** (Belgian Journal of Linguistics, 17). Amsterdam: John Benjamins. 2004b

JOHNSON, Mark. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, Ronald W. **A course in cognitive grammar**. University of California in San Diego. 2004. First preliminary draft.

_____. **Grammar and conceptualization**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000.

_____. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, 1987. v. 1.

PALMER, Gary B. **Toward a theory of cultural linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Cours de Linguistique Générale. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SINHA, Chris; JENSEN de LÓPEZ, Kristine. Language, culture and the embodiment of spatial cognition. **Cognitive linguistics**, v. 11, p. 17-41, 2000.

SMITH, Barbara H. **Doing without meaning**. In: **Belief and resistance – dynamics of contemporary intellectual controversy**. Trad. Por Maria Elisa M. Sayeg. São Paulo: Unesp, 1997.

TALMY, Leonard. **Toward a cognitive semantics**. v. 1. Cambridge: MIT Press, 2000.

TAYLOR, John R. **Cognitive grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

TYLER, Andrea; EVANS, Vyvyan. **The semantics of English prepositions: spatial scenes, embodied meaning and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SOBRE OS EFEITOS DA RESTRIÇÃO MORFOLÓGICA “MORPHDIS” NOS CRUZAMENTOS VOCABULARES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

*Carlos Alexandre GONÇALVES (UFRJ/CNPq)
Vanessa Cristina SALGADO (UFRJ/CNPq-PIBIC)*

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, o cruzamento vocabular, doravante CV, vem sendo definido como um processo de formação de palavras que consiste na fusão de duas bases, como em ‘mautorista’ (junção de ‘mau’ com ‘motorista’, “motorista sem perícia”) e ‘craquético’ (mistura de ‘craque’ com ‘caquético’, “craque com péssima aparência física”). Apesar de relevância do fenômeno tanto para a análise de questões fonológicas quanto para a descrição de fenômenos semânticos, o CV tem recebido pouca atenção nos estudos morfológicos contemporâneos, merecendo não mais que menções em nota de rodapé. Bauer (1988: 39) sumariza o status periférico do CV da seguinte maneira: *é extremamente duvidoso se tais palavras podem ser analisadas em morfemas e mais duvidoso ainda se elas formam uma parte real da morfologia.*

Em modelos morfológicos do tipo “buiding-block”, morfemas são concatenados em unidades maiores, as palavras, que, por sua vez, são concatenadas em frases sintáticas. Dessa maneira, processos como o CV, que não necessariamente operam com o estreito encadeamento de peças morfológicas, não são bem acomodados nesse tipo de abordagem e, certamente por isso, sua relevância para a morfologia foi posta em xeque durante anos.

Neste texto, analisamos o CV a partir dos instrumentos da Teoria da Otimalidade em um de seus desdobramentos mais recentes – a Teoria da Correspondência (McCarthy & Prince, 1995; Benua, 1995) – a fim de mostrar quais restrições são responsáveis pela seleção das melhores formas de fusão vocabular. Em especial, analisamos o papel da restrição morfológica MORPHDIS, que milita contra relações de um-para-muitos entre formas de superfície e formas subjacentes. Pretendemos mostrar que cruzamentos ótimos tentam minimizar o número de perdas segmentais a partir do que Gonçalves (2004) e Piñeros (2000) denominam de ambimorfemia.

AS RESTRIÇÕES UTILIZADAS

Para analisar o CV no português do Brasil, serão utilizados três conjuntos de restrições: (a) a família Fidelidade, (b) a família Alinhamento e (c) um restritor de natureza morfológica. As restrições de fidelidade conspiram contra qualquer tipo de mudança segmental e fazem com que *outputs* destoem minimamente dos *inputs* lexicais, proibindo, por exemplo, inserções, apagamentos e inversões. As três restrições de fidelidade utilizadas na descrição do CV são as seguintes:

- (01) MAX-FB (BL): MAXimização das Formas de Base (FB) no *Blend* Lexical (BL). Os segmentos que aparecem nas palavras-matrizes devem estar presentes nos cruzamen-

tos vocabulares. Não pode haver apagamento do domínio FB para o domínio BL. Essa restrição é violada sempre que o cruzamento resultante suprimir segmentos de uma ou das duas palavras-matrizes.

- (02) MAX-FB[*min*]: MAXimização da Forma de Base (FB) mais curta ([*min*]). Essa restrição faz parte da família MAX (Fukazawa, 1997), que proíbe deleções, e focaliza a menor Forma de Base, isto é, aquela que apresenta menor número de segmentos fônicos. Em outras palavras, devem ser preservadas as estruturas métrica e fonológica da menor forma que aparece no *input*.
- (03) HEAD-MAX: MAXimização das cabeças (HEADs) de palavras prosódica. Também da família MAX, tal restritor sanciona apagamentos, mas tem foco no acento, isto é, devem ser preservadas as sílabas tônicas das palavras-matrizes.

Como se vê, os três restritores de fidelidade impedem que ocorram apagamentos fortuitos no CV, de modo a assegurar a recuperabilidade das formas subjacentes. Como o rastreamento das formas de base fica extremamente prejudicado com grande número de deleções, as restrições de fidelidade controlam a quantidade de material fônico que pode ser deletada. Os dados a seguir comprovam que (a) pouco material fônico é apagado das palavras-matrizes mais longas, (b) todos os segmentos das palavras mais curtas são preservados e (c) as sílabas acentuadas são levadas para o cruzamento:

- | | | |
|----|-------------|-------------------------------|
| a. | monstruação | (“menstruação excessiva”) |
| | menstruação | – perda de [e] |
| | monstro | – nenhuma perda |
| b. | crionça | (“criança rebelde como onça”) |
| | criança | – perda de [a] |
| | onça | – nenhuma perda |
| c. | prostiputa | (“prostituta muito vulgar”) |
| | prostituta | – perda do [t] |
| | puta | – nenhuma perda |

Além das restrições de fidelidade, são necessários, na análise do CV, dois restritores de alinhamento, como se define em (04) e (05) a seguir:

- (04) ALINH-MP: ALINHamento de Margens de Palavra. A margem direita da palavra prosódica deve coincidir com a margem direita da palavra morfológica. Da mesma maneira, a margem esquerda da palavra prosódica deve coincidir com a margem esquerda da palavra morfológica. ALINH-MP, portanto, preconiza que haja estrita coincidência entre as margens da categoria ‘palavra prosódica’ e as margens correspondentes da categoria ‘palavra morfológica’.
- (05) MWd=PWd: A categoria ‘palavra morfológica’ (MWd) deve coincidir com a categoria ‘palavra prosódica’ (PWd). Em outras palavras, toda palavra morfológica deve estar vinculada a uma palavra morfológica, sendo licenciada por essa unidade da hierarquia prosódica.

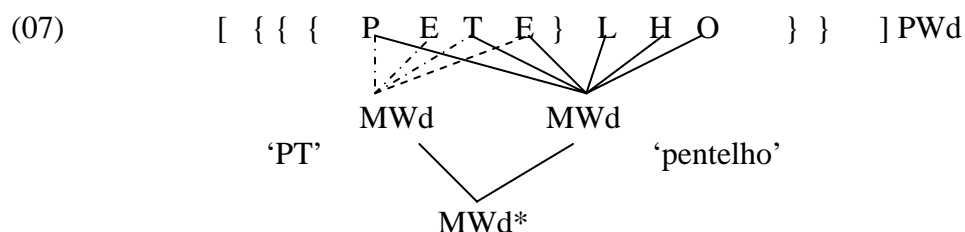
Por fim, uma restrição de natureza morfológica deve ser incluída na hierarquia. Trata-se de MORPHDIS, um restritor que inibe correspondência de muitos-para-um do *input* para o *output*:

- (06) MORPHDIS: DISjuntividade MORFológica. Segmentos ambimorfêmicos, isto é, vinculados a mais de um morfema, são proibidos. Nenhuma porção morfológica deve estar relacionada a dois morfemas. Não pode haver compartilhamento.

À exceção do restritor definido em (05), todos os demais podem ser violados no CV. De fato, a única imposição sistematicamente satisfeita é a que regula a vinculação de uma palavra morfológica a uma palavra prosódica. Cruzamentos, que constituem palavras morfológicas, realizam-se em uma única palavra prosódica, já que se subordinam a um único acento lexical, como mostra Gonçalves (2004). Aliás, de acordo com o autor, essa é a principal diferença entre cruzamentos e compostos: enquanto os últimos admitem recursividade no nó PWd, os primeiros sempre se realizam numa única palavra prosódica, o que comprova ser a restrição formulada em (05) a mais alta na hierarquia.

Como todas as demais restrições podem ser infringidas, cruzamentos emergem a partir da noção de violabilidade mínima (Prince & Smolensky, 1993): constituem formas ótimas aquelas que otimizam, da melhor maneira possível, a exigência imposta pelas restrições. Tal é o caso de ALINH-MP, que controla o alinhamento de margens.

De acordo com Gonçalves (2004), cruzamentos se realizam em uma única palavra prosódica, satisfazendo PWd=MWd, mas apresentam três palavras morfológicas em seu interior: a forma cruzada propriamente dita e as duas formas de base. A representação abaixo mostra que apenas uma das seis margens de palavra morfológica¹ aparece desalinhada no interior do cruzamento. A fusão da sigla PT (soletrada [pe'te]) com ‘pentelho’ (metaforicamente interpretado como ‘chato’ ou ‘intransigente’) resulta em ‘petelho’ (“partidário do PT considerado intransigente”). Somente a margem direita da base ‘PT’ não se encontra alinhada; todas as demais coincidem com a esquerda ou com a direita da palavra prosódica ‘petelho’, o cruzamento. Nessa representação, { } sinaliza margens de palavra morfológica e [], margens de palavra prosódica:



O *ranking* completo aparece formalizado em (08) a seguir. Perceba-se que só hierarquizamos crucialmente (>>) as duas primeiras restrições; deixamos as demais sem lugar definido na hierarquia (,) para discutirmos o comportamento de MORPHDIS.

¹ Cruzamentos apresentam seis margens de palavra morfológica (esquerda e direita das duas formas de base e esquerda e direita da forma resultante) e duas margens de palavra prosódica (esquerda e direita da forma resultante). Em linhas gerais, as margens de palavra morfológica coincidem com as duas margens de palavra prosódica disponíveis para o alinhamento.

- (08) MWD=PWd >> ALINH-MP >> MORPHDIS ,
MAX-FB (BL) , MAX[*min*] , HEAD-MAX

Com a finalidade de induzir à formação de novos cruzamentos e de analisar as formações do *corpus*², elaboramos dois testes. O primeiro deles focalizou as formações já consagradas pelo uso, como ‘forrogode’ (“mistura de forró com pagode”) e ‘macarronese’ (“salada de maionese à base de macarrão”), e teve como objetivos: (a) observar a posição da cabeça lexical, (b) checar o grau de opacidade das formações e (c) verificar se o item lexical cruzado é do conhecimento do informante³. Um outro teste foi constituído de palavras passíveis de combinação, mas com fusão (ainda) não atestada na língua. Por exemplo, solicitamos que o informante denominasse um suco de frutas composto de ‘melancia’ e ‘maracujá’ a partir de uma única palavra. O mesmo aconteceu para um possível produto caracterizado simultaneamente como ‘perfume’ e ‘sabonete’. A aplicação dos testes teve o propósito de confirmar os dois padrões de cruzamento propostos por Gonçalves (2004): um para as formas com algum grau de semelhança fônica (como ‘boilarina’, “bailarina gorda como um boi”) e outro para os casos sem semelhança fônica (como ‘brasiguaio’, “brasileiro que vive na fronteira com o Paraguai”).

OS TABLEAUX

Neste artigo, analisamos, em função do espaço, apenas dois cruzamentos vocabulares: (a) ‘sacolé’ (“picolé em forma de saco”), caso de fusão lexical já consagrado pelo uso, e (b) a forma resultante da combinação de ‘caneca’ com ‘copo’, a partir das respostas dos informantes que participaram do teste. Começamos com ‘sacolé’. No tableau abaixo, cinco candidatos disputam a seleção à forma que resulta da fusão de ‘picolé’ com ‘saco’, as duas palavras-matrizes que constam do *input*.

(09)

saco + picolé	PWd= MWd	ALINH	MORPHDIS	MAX- FB(BL)	MAX [<i>min</i>]	HEAD- MAX
[[{pico}{ssaco}]]		**		l é		l ! é
[[{sa{co}lé}]]		**	**	p i		
[[{sa}{lé}]]		**		coplico	c o	
[[{saco}]-[[{picolé}]]]	*!					
[[{sa}{picolé}]]		**		c o	c o	

Pelo tableau, percebe-se que o quarto candidato é sumariamente eliminado da disputa por PWd=MWd, já que se realiza em duas palavras prosódicas, caracterizando-se, assim, como um composto. A segunda restrição é igualmente violada pelos concorrentes que seguem na disputa, uma vez que todos deixam duas margens de palavra prosódica desalinhadas no interior do cruzamento. O quarto candidato, apesar de apresentar um alinhamento exemplar de margens, não consegue passar ileso pela restrição dominante e, por isso, mesmo satisfazendo integralmente a segunda restrição da hierarquia, não constitui boa forma de cruzamento.

Dos quatro candidatos remanescentes, somente um é eliminado da disputa – o terceiro (‘salé’). Sua eliminação se deve a MAX-FB (BL). Ao contrário dos demais, que apagam ape-

² O *corpus* apresenta cerca de oitenta formações, rastreadas a partir de fontes diversas, como jornais e revistas de grande circulação no estado do Rio de Janeiro e dicionários eletrônicos, como o Aurélio e o Houaiss, para formas já consagradas pelo uso. Ampliamos o corpus com palavras ouvidas em diferentes situações comunicativas.

³ Participaram do teste 20 informantes, 10 homens e 10 mulheres, de diferentes faixas etárias (de 10 a 60 anos) e escolaridade variada (desde o 1º. segmento do ensino fundamental até o nível superior).

nas dois segmentos de uma das bases, esse candidato cancela duas sílabas de ‘picolé’ (‘pi’ e ‘co’) e uma de ‘saco’ (‘co’), apagando, no total, seis segmentos. Apesar de as restrições não estarem crucialmente hierarquizadas, de modo que inversões não alteram o resultado, essa forma não consegue superar as demais, que violam duas vezes dois restritores. Como os demais, ‘salé’ infringe duas restrições, mas comete múltiplas violações a MAX-FB (BL), que o descarta, portanto.

Há necessidade de um ranqueamento crucial entre as quatro restrições mais baixas da hierarquia, uma vez que, com essa hierarquização, três candidatos emergiriam como ótimos – o que não constituiria problema, caso realmente houvesse variação. No entanto, como ‘sacolé’ é a única forma atestada de cruzamento, necessitamos providenciar um *ranking* que garanta sua melhor satisfação ao *ranking*. Tendo em vista que o segundo é a único candidato que viola MORPHDIS, por vincular a sílaba ‘co’ às duas palavras-matrizes, é fundamental que essa restrição seja dominada por pelo menos duas outras para que ‘sacolé’ venha a emergir como a melhor forma de cruzamento.

Podemos propor, seguindo Gonçalves (2004), que MORPHDIS seja violada para satisfazer MAX-FB (BL), uma vez que atenua a gravidade dos apagamentos necessariamente sancionados por essa restrição: se não houvesse compartilhamento da sílaba em questão, comum tanto a ‘saco’ como a ‘picolé’, ‘sacolé’ seria caracterizado por quatro apagamentos e sairia imediatamente da disputa, como o rival eliminado por MAX-FB (BL).

Dos três remanescentes, apenas o último é sancionado por MAX[*min*]. Podemos pensar, portanto, que essa restrição é mais bem cotada na hierarquia que HEAD-MAX. Se adotarmos o *ranking* MAX-FB (BL) >> MAX[*min*] >> MORPHDIS >> HEAD-MAX, o primeiro candidato, ‘picossaco’, será o vencedor. Por outro lado, se deixarmos as duas últimas restrições sem hierarquização crucial, ‘sacolé’ resultará em forma ótima, mas também o primeiro candidato virá à superfície. A única solução para o impasse será o ranqueamento de MORPHDIS na última posição, como se vê no tableau abaixo. Qualquer outra hierarquização levaria à escolha de um candidato indesejável:

(10)

saco + picolé	PWd= MWd	ALINH	MAX- FB(BL)	MAX [<i>min</i>]	HEAD- MAX	MORPHDIS
[[{pico}{ssaco}]]		**	l é		l ! é	
[[{sa{co}lé}]]		**	p i			**
[[{sa}{lé}]]		**	coplico	c o		
[[{saco}]-[picolé]]	*!					
[[{sa}{picolé}]]		**	c o	c o		

Sem dúvida alguma, é possível chegar à escolha do candidato ótimo a partir de uma reorganização no *ranking*. Nesse caso, a escolha caberia a HEAD-MAX, não atendida pelo primeiro candidato, que apaga justamente a sílaba tônica de ‘picolé’. Com isso, MORPHDIS, uma restrição morfológica, ocuparia a posição mais baixa na hierarquia e seria inativa, já que o destino dos demais candidatos foi selado pelas restrições mais altas.

Embora dê conta dos dados, essa análise não é inteiramente satisfatória porque a ambimorfemia, ou seja, o compartilhamento de segmentos fônicos, parece ser a força que rege o CV em português. A ambimorfemia minimiza os efeitos de opacidade no rastreamento das palavras-matrizes, já que diminui o número de apagamentos, como se vê no quadro abaixo:

(11)

Cruzamentos	Formas de Base	Seqüência partilhada	Significado	No. de deleções
uisquerda	uísque esquerda	sque	“esquerda alcooli- zada”	0
tristemunho	triste testemunho	t ... ste	“testemunho difí- cil”	1 – [e], de testemu- nho
gayúcho	gay gaúcho	ga	“menino com tre- jeitos gays”	0
esclitóris	escritório clitóris	esc...itóri	“escritório só de mulheres”	2- [r] e [o], de escri- tório
cartomente	cartomante mente	m...nte	“cartomante fajuta”	1 – [a], de cartomante

Ao que tudo indica, a disjuntividade morfológica não é proibida nas construções de CV. Esse fenômeno, ao contrário, parece **requerer** a ambimorfemia, ou seja, o compartilhamento de unidades fonológicas (sons, sílabas, seqüências) constitui a estratégia básica para a formação de cruzamentos no português do Brasil. Com base nessa evidência, propomos, aqui, uma restrição em espelho de MORPHDIS. Tal restrição aparece formulada em (12) abaixo:

(12) MORPHCON: CONjuntividade MORFológica. Porções fonológicas devem estar relacionadas a dois morfemas. Deve haver compartilhamento de formas. Uma só forma tem de se vincular a mais de um morfema.

Se o restritor em espelho for criado, a seleção do candidato vencedor dependerá dessa mesma restrição, como pode ser conferido no *tableau* abaixo. Observe-se que a restrição MORPHCON é a terceira da hierarquia. Dos quatro candidatos avaliados positivamente por ALINH, somente o segundo, isto é ‘sacolé’, respeita a conjuntividade morfológica, sendo, por isso, selecionado como ótimo:

(13)

saco + picolé	PWd= MWd	ALINH	MOR- PHCON	MAX- FB(BL)	MAX [min]	HEAD-MAX
[{{pico}}{ssaco}}]		**	*!	l é		l ! é
[{{sa{co}lé}}]		**		p i		
[{{sa}{lé}}]		**	*!	c o p i c o	c o	
[{{saco}}-{{picolé}}]	*!					
[{{sa}{picolé}}]		**	*!	c o	c o	

Para confirmar a importância da ambimorfemia nos cruzamentos em português, realizamos um teste com formas passíveis de fusão lexical, como mencionamos mais acima. Dentre elas, destacamos, entre outros, a nomeação de um suco de frutas constituído de ‘melão’ e ‘melancia’; de um personagem folclórico que é um ‘índio’ com asas de ‘borboleta’; de um carro (‘fusca’) utilizado com fins de moradia (‘casa’); de um utensílio que funciona, ao mesmo tempo, como ‘caneca’ e ‘copo’; de um novo produto cosmético que funciona simultaneamente como ‘perfume’ e ‘sabonete’. A título de ilustração, observemos a avaliação de formas candidatas à fusão de ‘caneca’ com ‘copo’:

(13)

copo + caneca	PWd= MWd	ALINH	MOR- PHCON	MAX- FB(BL)	MAX [min]	HEAD-MAX
[[{{co}}{caneca}]]		**	*!	p o	p o	
[[{{cane{c}opo}]]		**		c a		
[[{{ca}}{copo}]]		**	*!	n e c a		n e
[[{{copo}}]-[{{caneca}]]	*!					
[[{{co}}{neca}]]		**	*!	p o c a	p o	

Como se vê, o candidato ótimo, que corresponde a 100% das respostas dos informantes, é selecionado no momento em que a terceira restrição avalia os concorrentes a *output*. Somente ‘canecopo’ consegue passar pelo crivo desse restritor, ao permitir que a oclusiva /k/ esteja vinculada tanto a ‘caneca’ quanto a ‘copo’. Por isso mesmo, é a forma que melhor atende às demais restrições da hierarquia, apagando apenas dois segmentos (/k/ e /a/) de uma sílaba átona (‘ca’ é postônica em ‘caneca’) da forma de base mais longa (‘copo’ é inteiramente preservado).

‘Fuscasa’ – forma a que os informantes recorreram para nomear um automóvel (no caso, um fusca) que funciona como moradia – passa ileso pelas restrições subordinadas por ALINH, já que admite a ambimorfemia da sílaba ‘ca’, presente nas duas formas de base, e, com isso, não implementa nenhum apagamento. Com a inclusão de MORPHDIS na hierarquia, ‘fuscasa’ cometeria uma dupla violação a esse restritor. Se, por um lado, é verdade que nas operações concatenativas MORPHDIS é freqüentemente satisfeita, por outro, nas não-aglutinativas, como o CV, ao que parece, seus efeitos se observam em espelho.

PALAVRAS FINAIS

Com os instrumentos da OT, podemos concluir que a “gramática” do CV funciona da seguinte maneira:

(1) para se realizar numa única palavra prosódica, de modo a satisfazer a restrição mais alta da hierarquia, as formas de base precisam se encurtar. Uma das estratégias para manifestar duas palavras sob um único acento lexical é a sobreposição (fusão, interposição) das bases;

(2) a sobreposição será mais bem sucedida se ela for feita numa das periferias da palavra prosódica resultante, já que, nessa situação, apenas uma margem de palavra morfológica fica desalinhada, como ocorre com ‘paitrocínio’ (“patrocínio pelo pai”) – [{{{{pai}}trocínio}}] – e ‘crionça’ (“criança rebelde”) – [{{cri{onça}}}}]. A sobreposição nas margens esquerda (‘paitrocínio’) ou direita (‘crionça’) garante o melhor alinhamento, com apenas uma violação de ALINH;

(3) o encurtamento requerido por MWd=PWd pode levar à perda de segmentos de uma (‘sacolé’) ou das duas palavras-matrizes (‘espanglês’, “mistura de inglês com espanhol”). Quando isso ocorre, violações de MAX-FB (BL) podem distorcer a identidade do *blend* para com suas formas de base. A fim de melhor atender à exigência imposta por MAX, o cruzamento deve fornecer correspondentes para todos os segmentos das palavras-matrizes, sendo fiel a ambas, uma vez que as duas fazem parte do *input*. Para não prejudicar a associação do cruzamento com as formas que o originaram, a língua dispõe da conjuntividade morfológica, que garante associação de um-para-muitos do domínio do *output* (o cruzamento propriamente dito) para o domínio do *input* (as formas de base); e

(4) a melhor acessibilidade ao *input* é garantida através da preservação das bases mais curtas, que tendem a se realizar plenamente nos cruzamentos, em função da exigência imposta por MAX[*min*].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, P. *English word formation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BENUA, L. Identify effects in morphological truncation. In: BECKMAN, J. (ed.). *Papers in Optimality Theory*, Rutgers, vol. 18, n. 1, p. 77-136, 1995.

FUKAZAWA, H. Multiple input-output faithfulness relations in Japanese. *Proceedings of MALC*. Missouri: University of Missouri, p. 234-254, 1997.

GONÇALVES, C. A. V. Processos morfológicos não-concatenativos: tipologia e funcionalidade. *ALFA – Revista de Lingüística*, Araraquara, vol. 48, n. 1, p. 9-27, jul./dez., 2004.

McCARTHY, J. & PRINCE, A. *Faithfulness and reduplicative identity*. Rutgers: Rutgers University, 1995.

PIÑEROS, C. E. *Word-blending as a case of non-concatenative morphology in Spanish*. Rutgers: Rutgers University, 2000.

PRINCE, A. & SMOLENSKY, P. *Optimality Theory: constraint interaction in generative grammar*. Rutgers University/University of Colorado: New Brunswick, 1993.

ABSTRATIZAÇÃO NA TRAJETÓRIA DA GRAMATICALIZAÇÃO DO ONDE

Carmelita Minelio da Silva AMORIM
(Universidade Federal Fluminense – Niterói-RJ)

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar algumas considerações sobre os mecanismos cognitivos responsáveis por desencadear o processo de gramaticalização, inscrito na teoria funcionalista. Especificamente, será analisado o caso da gramaticalização, no português brasileiro, do pronome relativo onde que, em determinados contextos, remete não a um espaço físico, mas a um espaço temporal ou textual.

ABSTRACT: *This article aims at presenting some considerations on the underlying cognitive mechanisms for the triggering of the grammaticalization process, under the theory of functionalism. Our focus will be on the relative pronoun onde (where), which in certain contexts refers not to a physical space, but to a temporal or textual one.*

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticalização, mecanismos cognitivos, teoria funcionalista.

KEY WORDS: *Grammaticalization, cognitive mechanisms, functionalist theory.*

INTRODUÇÃO

Numa análise que envolve os fenômenos lingüísticos de mudança é importante partir da abordagem feita por gramáticos. Um breve levantamento da literatura sobre o assunto, além de situar o objeto desta pesquisa, também pontuará alguns conceitos necessários ao seu desenvolvimento.

Bechara (1999) define os pronomes relativos como “os que normalmente se referem a um termo anterior chamado antecedente”. Exemplo: “A casa *onde* moro é espaçosa”. O autor faz referência à possibilidade de ocorrência dos pronomes relativos *quem* e *onde* sem antecedente, empregados com valor absoluto. Exemplo: “Moro *onde* mais me agrada”. Vale ressaltar que o verbo *morar* implica a idéia de lugar “residir em (determinado local); habitar; viver” (HOUAISS, 2001). O *onde* é apresentado também na classe dos advérbios (com o valor de *em que*), considerado advérbio de base pronominal. Assim como o pronome relativo, refere-se a unidades postas na oração anterior: “A casa *onde* mora é excelente” e pode também ser empregado de modo absoluto, sem antecedentes. Em ambos os casos, seja como pronome ou como advérbio, o termo *onde* é empregado em referência, explícita ou implícita, a um lugar.

Cunha e Cintra (2001) apresentam os pronomes relativos, dentre os quais o *onde* aparece como uma forma invariável, podendo ser precedido das preposições *a* (aonde) e *de* (donde). Os autores fazem referência também ao advérbio relativo, especialmente ao *onde*, que, “por desempenhar normalmente a função de adjunto adverbial (= lugar em que, no qual), é considerado por alguns gramáticos *advérbio relativo*”.

Nas gramáticas tradicionais, observa-se uma dupla classificação do *onde* – pronome relativo ou advérbio de lugar. Isso parece demonstrar a impossibilidade de uma separação discreta entre as classes. Outro ponto é que a maioria dos gramáticos não menciona se há relação entre as duas classificações. Não há um consenso quanto à classificação do *onde*, no entanto,

um aspecto recorrente nas descrições gramaticais é a natureza adverbial, referindo-se sempre a lugar.

Por ser normativa, a Gramática traz definições muito restritas sobre os fatos da língua, não levando em consideração o discurso produzido pelo falante. Por conceber a língua como um código acabado e imutável, não admite certas mudanças e/ou variações.

Concebida como um fenômeno interativo e dinâmico, a língua adapta-se continuamente às necessidades comunicativas e seu uso se reflete na alteração e/ou fixação de determinadas estruturas. Segundo Sapir (1921), à medida que funciona, a língua sofre, no decorrer do tempo, mudanças significativas que têm início em variações individuais, produzidas por determinados falantes e são estendidas a um grupo ou a uma comunidade lingüística. Neves (1999) acrescenta que entre os aspectos gramaticais, responsáveis pela dinamicidade da língua, o processo de gramaticalização se destaca como fundamental, por ser governado por uma lenta e contínua acomodação da gramática às pressões do sistema e da ordem comunicativa que estão em constante competição. A gramática se acomoda, reorganizando no sistema os elementos que se deslocam gradativamente, para responder às necessidades da língua em função.

A partir dessa discussão, levanta-se a questão sobre que mecanismos são acionados ao fazermos uso do pronome *onde* sem antecedente locativo. Este trabalho pretende discutir, com base em amostras do discurso escrito, a hipótese de que o item *onde* vem sofrendo um processo de gramaticalização, acionado pela abstratização, em que esse elemento designa não um espaço físico, como visto nas gramáticas, mas um espaço temporal e textual.

O *corpus* é composto de recortes de textos veiculados no Jornal *Folha de S. Paulo* (do-ravante FSP), no período de 1994 a 1998, no formato eletrônico (CD-ROM). Na apresentação dos dados, os exemplos serão enumerados e as referências obedecerão à seguinte ordem: FSP, título e data do artigo.

A ABSTRATIZAÇÃO NO PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO

O funcionalismo, entre outros temas, investiga as relações existentes entre gramática e cognição. Essas relações estão diretamente ligadas ao fenômeno da abstratização metafórica em que o significado não-gramatical, ou menos gramatical, pode ser descrito como mais concreto que o significado gramatical (NEVES, 1997).

O pensamento é imaginativo. Em razão disso, o falante, para compreender conceitos que não são diretamente associados à experiência física, emprega metáforas e metonímias que levam sua mente para além do que ele pode ver e sentir, concretamente. Dessa maneira, a sintaxe não é autônoma, mas subordinada a mecanismos semânticos que a mente processa durante a produção lingüística em determinados contextos de uso (MARTELLOTA & AREAS, 2003).

A Lingüística Funcional objetiva um estudo da língua em situação comunicativa, priorizando, assim, o comportamento pragmático que estaria ligado aos componentes sintático e semântico. As línguas naturais são concebidas como dinâmicas e mutáveis, pois se adaptam continuamente às pressões do uso.

Hopper (1991), por exemplo, rejeita a noção de gramática estável. O autor insere a noção de “gramática emergente” para se referir à estabilidade provisória da gramática. Segundo ele, todas as partes da gramática estão sofrendo mudanças e os fenômenos gramaticais, em geral, podem ser pensados como estando envolvidos no processo de gramaticalização.

Heine et al. (1991), na discussão sobre os processos cognitivos, destacam que, entre os modos de uso do termo abstratização, a metáfora – relação de conceitos “mais abstratos” com conceitos “mais concretos”, por meio de domínios conceptuais – está na base do processo de gramaticalização.

Esses autores apontam também, como básico na gramaticalização, o “princípio da exploração de velhos meios para novas funções”, de Werner e Kaplan. Esse princípio postula que conceitos concretos são empregados para entender, explicar ou descrever fenômenos menos concretos.

É nesse sentido que a gramaticalização é um processo de base metafórica. A função primária é a conceptualização de uma coisa por outra. Na intenção de ser claro, o falante usa o termo mais concreto possível.

O processo de gramaticalização é explicado não como uma transição que se faz com entidades discretas, mas como uma extensão gradual do uso de uma entidade original, em que o significado mais concreto de uma categoria se aplica a um contexto mais abstrato. (NEVES, 1997).

Segundo Heine et al. (1991), o termo gramaticalização diz respeito ao percurso de um morfema do estatuto lexical ou menos gramatical para o estatuto mais gramatical. Um esquema desse percurso é proposto a seguir:

significado não-gramatical/menos gramatical → significado gramatical/mais gramatical	
[+ concreto]	[– concreto] [+ abstrato]
[+ lexical]	[– lexical]
LÉXICO/GRAMÁTICA	GRAMÁTICA

Na trajetória de gramaticalização ocorre a passagem do concreto para o abstrato. Entidades abstratas surgem a partir da experiência humana com o mundo concreto. Traugott e Heine (1991) propõem a seguinte escala para representar o processo de abstratização gradativa no percurso de gramaticalização dos elementos lingüísticos: *espaço* > (*tempo*) > *texto*. Essa escala apresenta dois desdobramentos possíveis. O primeiro descreve a emergência de categorias gramaticais originadas em itens lexicais de sentido concreto. O segundo diz respeito à abstratização progressiva de significado de um dado elemento lingüístico dentro da própria gramática (MARTELLOTA & AREAS, 2003). O item *onde* segue a trajetória de gramaticalização dentro desse segundo desdobramento.

Martellota (2003) acrescenta que o esquema *espaço* > (*tempo*) > *texto* representa uma trajetória unidirecional de mudança, que é comum nas línguas humanas. Essa trajetória leva, por exemplo, advérbios de lugar a assumirem funções típicas de conjunção, passando ou não pelo valor temporal. O argumento básico é que a expressão de dados espaciais é mais básica e concreta do que a indicação das relações temporais e textuais.

Com o item *onde* ocorre um deslizamento de sentido dentro da própria gramática. Ele tende a atualizar outros sentidos diferentes do sentido de lugar comumente usado. De pronome relativo, com sentido de espaço físico, *onde* passa a designar também espaço de tempo, e chega ao espaço textual, no qual funciona como um recurso coesivo para organizar e planejar o texto. A partir daí, usos mais abstratos e não-canônicos de *onde* são utilizados.

O *onde*, que a princípio possui um significado locativo genérico, “lugar em que”, referente a espaço físico, assume valores mais abstratos, por transferência metafórica, proporcionada por fatores de ordem cognitiva, semântica e pragmático-discursiva. O que se verifica são diferentes usos, sobrepostos em “camadas”, como afirma Hopper (1991). Nesse processo, as camadas mais antigas não são descartadas, mas podem continuar a existir em interação com as novas.

O processo de regularização gramatical que caracteriza a gramaticalização é mais facilmente encontrado na morfologia. No entanto, esse processo atinge também a sintaxe. A sintaxe

é uma estrutura em constante mutação por causa das diversas alterações do discurso. A sintaxe “tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva. Dessa maneira, para compreender o fenômeno sintático, seria preciso estudar a língua em uso, em seus contextos discursivos específicos, pois é nesse espaço que a gramática é constituída”. (MARTELOTA & AREAS, 2003: 23). E em função disso, o *corpus* para a análise foi selecionado, considerando essa necessidade de um estudo da língua em funcionamento.

ANÁLISE DO CORPUS

O *corpus* a ser analisado é composto de recortes, colhidos aleatoriamente, de textos veiculados no Jornal *Folha de S. Paulo* (FSP), no período de 1994 a 1998, no formato eletrônico (CD-ROM). O objeto da análise é a gramaticalização, no português brasileiro, do pronome relativo *onde* que, em determinados contextos, remete não a um lugar físico, mas a um espaço temporal ou textual. O *onde* ocorre 85915 vezes na FSP. A seleção aleatória foi feita até o número 250.

A seguir os exemplos serão apresentados e analisados com base nos princípios teóricos mencionados.

(1)

“(…)

Não sabia exatamente o que jamais entenderia daqui a tão longo tempo, quando pouco ou nada entendo desde já; e parecia involuntária reminiscência de um conto de Machado de Assis, "Missa do Galo", em que o narrador confessa, logo no início, que nunca entendeu direito uma conversa que teve com a dona da pensão *onde* se hospedava.

Juntando as duas coisas -o início do meu texto e o conto de Machado-, não preciso apelar para a ficção: nunca entendi direito as coisas que acontecem comigo.

(…)” (grifos nossos) (FSP, *O Natal de cada um*, 24/12/98).

Observa-se nesse exemplo que o *onde* desempenha a função de pronome relativo, retomando a palavra *pensão*, que, nesse contexto, significa “pequeno hotel de caráter familiar”. Esse é o uso prototípico desse pronome, previsto nas gramáticas, em que o sentido remete a espaço físico, concreto.

(2)

“(…)

Além da perda do emprego, *onde* ganhava líquidos R\$ 11 por dia, Paulo viveu, nos últimos dias na usina, uma tragédia familiar: seu irmão Adeir, 22, se matou engolindo veneno. Adeir também era cortador de cana na Debrasa.

Paulo não sabe dizer a razão da morte. "Só me telefonaram sete dias depois aqui para a usina. Aí, eu não podia fazer nada", disse o índio” (grifos nossos) (FSP, *Invasão de fazenda cresce*, 27/12/98).

Nesse exemplo (2), o *onde* equivale a “no qual” e retoma a palavra *emprego* que, nesse contexto, é um nome abstrato¹ e significa “ocupação; cargo”. Dessa forma pode-se dizer que

¹ Cf. BORBA, Francisco da S. et al. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002. p. 553.

o *onde* caminha por um processo gradativo de abstratização, em que o sentido de espaço físico se torna menos “visível”. A noção de espaço, ainda que menos concreta, permanece. Ao fazer uso do *onde*, o usuário parece se reportar ao outro significado da palavra *emprego* “local de trabalho”.

(3)

“Gostaria de ter R\$ 6.000 em abril do ano que vem, quando pretendo fazer uma viagem. Atualmente, possuo uma aplicação de R\$ 2.000 em um fundo DI de 60 dias, *onde* invisto, mensalmente, R\$ 250. Há outro tipo de aplicação que possa me oferecer melhor rentabilidade até lá?”

(Danilo Camargo, MG)

(...)” (grifos nossos) (FSP, *Viagem terá de ser adiada*, 28/12/98).

No contexto do exemplo (3), o *onde* equivale a “em que”, retomando *fundo DI de 60 dias*. Nesse caso, a palavra *fundo* significa “reserva monetária, concentração de recursos”. Percebe-se ainda uma noção de espaço, no entanto, não é um espaço físico, concreto, mas um espaço abstrato.

(4)

“(...)”

Não é à toa que, nos Estados Unidos, *onde* é mais desenvolvida a noção dos direitos da pessoa, também tudo se rege segundo a lógica do consumidor, do “tax-payer”. A alternativa oposta a essa noção de cidadania é o velho patriotismo prussiano, *onde* o dever militar, o “Deutschland ueber Alles”, orienta as relações do indivíduo com seu país.

Nem soldados nem cidadãos, somos ambigualmente receptivos diante da internacionalização do país e obedientes demais a poderes que, embora nacionais, pouco têm de público ou de “nosso”. É um nacionalismo, se posso dizer assim, meio indireto, meio circunflexo; as críticas à Telefônica refletem, de viés, um desconforto, um desencontro com o próprio Brasil.

(...)” (grifos nossos) (FSP, *A Telefônica enfrenta o 'nacionalismo brasileiro'*, 30/12/98).

No exemplo (4), o primeiro *onde* remete a um espaço físico, *Estados Unidos*, enquanto no segundo retoma *velho patriotismo prussiano*, equivalendo a “em que”. A palavra *patriotismo*, núcleo da expressão, significa “amor à pátria”. Nesse caso, o grau de abstratização parece ser maior do que o dos exemplos (2) e (3). É ainda marcado pela noção de espaço, mas um espaço mais abstrato. Nesse contexto, pode-se dizer que a proximidade de itens mais concretos referentes a espaço físico, como *Estados Unidos*, *país*, parece influenciar o uso do *onde* dessa forma não prototípica.

(5)

“(...)”

Voltei, Recife

Desiludido com Brasília, Gustavo Krause, que deixa o Ministério do Meio Ambiente, quer voltar ao seu escritório de advocacia. Mas antes inicia os preparativos para o carnaval de Recife, *onde* comanda o tradicional bloco Galo da Madrugada.

(...)” (grifos nossos) (FSP, (...) *Nova largada; Voltei, Recife; Ficou na intenção; [...]*, 26/12/98).

Nesse exemplo (5), o *onde* retoma *carnaval de Recife*, uma expressão complexa que tem como núcleo a palavra *carnaval* significando “período de folia que antecede a Quarta-

feira de Cinzas”. Nesse contexto, a proximidade da palavra *Recife*, que nomeia um lugar concreto, pode justificar o uso do *onde* que, nesse caso, equivale a “quando”.

(6)

“(…)”

Surdez central

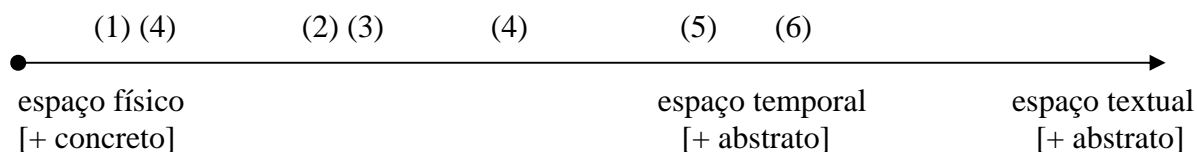
É mais comum na velhice (*onde* é considerada natural) ou após traumas acústicos.

. Tratamento: pode ser retardada evitando a exposição a ruídos, com medicações ototóxicas e controlando doenças que diminuam a circulação, como pressão alta, diabetes e hipercolesterolemia. Não pode ser tratada com medicamentos ou cirurgia, e a melhor opção para recuperar a perda de audição é a prótese auditiva (aparelho de surdez)

(…)” (grifos nossos) (FSP, *Surdez*, 28/12/98).

No exemplo (6), o *onde* equivale a “quando”, retomando a palavra *velhice* que, no contexto, significa “período que sucede à maturidade”. Nesse caso, o *onde* apresenta um sentido temporal. Permanece a noção de espaço, mas um espaço mais abstrato do que o dos exemplos anteriores. A abstratização apresenta-se num grau maior, pois o tempo é abstrato. Ao se referir a tempo, o *onde* funciona como uma metáfora, representando um conceito mais abstrato a partir de um mais concreto (espaço físico).

A partir da análise do *corpus* pode-se propor o seguinte esquema:



Como evidencia o esquema, o item *onde* tem percorrido uma trajetória de abstratização que parte de um sentido mais concreto (espaço físico) para um sentido mais abstrato (espaço textual). Porém no *corpus* analisado até o momento não foi encontrada ocorrência do uso desse item com sentido de espaço textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua sofre constantes mudanças decorrentes das pressões do uso. Nesse *continuum*, a gramaticalização é um processo de mudança lingüística pelo qual ocorre a alteração no uso e no significado de elementos lingüísticos.

A língua, por causa de seu dinamismo, sofre várias alterações. Por sua vez, os enunciados lingüísticos não devem ser observados isoladamente, mas sim em um contexto específico, porque sempre transmitem uma determinada intenção do falante.

Com base nas amostras do discurso escrito analisadas, é possível dizer que o item *onde* vem sofrendo um processo de gramaticalização, acionado pelo mecanismo de transferência conceptual em que esse item, que em seu uso prototípico é mais concreto, passa a mais abstrato por meio da metáfora.

No *corpus* analisado, não foram encontradas ocorrências do uso do *onde* com a função textual como prevista no percurso proposto: *espaço* > (*tempo*) > *texto*. No entanto, tem-se observado que pesquisas realizadas sobre a gramaticalização do *onde* apresentam *corpora* em que esse uso, como organizador do discurso, é recorrente. Essas pesquisas, entretanto, anali-

sam dados da língua na modalidade oral, o que parece indicar um encaminhamento para futuras pesquisas que levem em consideração as características peculiares às modalidades escrita e oral da língua. O que se observa também é uma necessidade crescente de se analisar os *corpora*, considerando, não apenas o contexto, mas também o gênero textual, visto que diferentes gêneros possibilitam diferentes usos de um mesmo elemento lingüístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BORBA, Francisco da S. et al. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

CUNHA, C. E CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maira Maura. Pressupostos teóricos. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FERREIRA, Lúcia Maria Alves. Estabilidade e continuidade semântica e sintática. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

GALVÃO, Vânia Cristina Casseb. A atuação de mecanismos desencadeadores de processos de gramaticalização. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 44-59, 2. sem. 2000.

HEINE, Bernd et al. From cognition to grammar – evidence from African languages. In: TRAUGOTT, E & HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. v. 1, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991, vol. 1.

HOPPER, Paul. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E; HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. v. 2, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 1991.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. A mudança lingüística. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; AREAS, Eduardo Kenedy. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

_____. Aspectos da gramaticalização em português. In: DUARTE, Lélia Parreira. *Para sempre em mim: homenagem à Professora Ângela Vaz Leão*. Belo Horizonte: Editora PUC-MINAS, 1999.

OLIVEIRA, Leonor de Araújo Bezerra. *A trajetória de gramaticalização do onde: uma abordagem funcionalista*. Dissertação de mestrado – UFRN. Natal, 1997.

SAPIR, Edward. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Trad. J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1921.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; HEINE, Bernd (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991, vol. 1.

ESTILO EM FOCO: UMA DIMENSÃO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Caroline Rodrigues CARDOSO
Universidade de Brasília

RESUMO: O propósito deste texto é apresentar resultados de uma investigação sobre a influência da situação de interação na variação da concordância verbal na fala de uma maranhense de 40 anos de idade, empregada doméstica, três anos de escolarização. Mais precisamente, o objetivo é dar conta dos efeitos de aspectos lingüísticos que entram em jogo na variação da concordância verbal e dos ajustes que uma falante com poucos anos de exposição ao ensino formal faz em função de aspectos como o interlocutor, o assunto tratado e o local onde se dá a interação, tendo em vista que maior planejamento e maior atenção prestada à fala por parte de pessoas expostas durante muitos anos ao ensino formal normalmente provocam maior uso de formas lingüísticas prestigiadas na comunidade de fala (Cf. Bortoni-Ricardo, 2005).

INTRODUÇÃO

O estudo sistemático da variação lingüística em função das dimensões social e estilística é bastante recente: data de 1960. A primeira dimensão focaliza a correlação entre variação lingüística e fatores sociais como faixa etária, gênero, classe social, escolaridade. A segunda visa ao entendimento da variação que a língua apresenta nas diversas situações em que ela é utilizada, na perspectiva dos ajustes que o falante faz em função de diversos aspectos. Com base nos pressupostos da Sociolingüística Variacionista e nos de Labov (1972; 2001) e Bell (1984; 2001) acerca da variação intrafalante, o objetivo aqui é justamente analisar a variação da concordância verbal em função de aspectos estilísticos na fala de uma pessoa com pouco tempo de exposição ao ensino formal.

A base da Sociolingüística é o reconhecimento de que existem formas variantes de uma mesma variável dentro de uma mesma língua. As variantes em si mesmas não possuem valor social, mas o obtêm a partir de uma escolha efetuada por determinada parcela da comunidade lingüística, motivada por questões ideológicas, políticas e econômicas, raramente lingüísticas (cf. Faraco, 2001). A variante eleita como modelo ou padrão passa a gozar de um *status* social dentro da comunidade e aqueles que utilizam a(s) outra(s) variante(s) são discriminados e têm sua fala estigmatizada.

No campo da variação individual ou estilística, os estudos da Sociolingüística têm demonstrado que, ao utilizar um ou outro estilo, o falante é automaticamente identificado como pertencente a uma camada social, ou profissão, ou etnia, assim como na variação geográfica ou social, e uma gama de suposições de toda ordem são feitas a seu respeito. Segundo Labov (1972), não há falante de estilo único e os diferentes estilos de um mesmo falante podem ser ordenados em função do grau de atenção conferida à própria fala. Essa atenção é exercida por meio da automonitoração.

À luz da teoria da acomodação, temos um conjunto de autores que defendem que a maneira de falar de uma pessoa influencia a maneira como seu interlocutor o julgará. Bell (1984), por exemplo, estabelece o conceito conhecido como *audience design* em que o estilo é essencialmente uma resposta do falante à sua audiência. Como complemento natural do estilo responsivo e em função da avaliação que o falante pode sofrer por parte de elementos que

nem precisam estar presentes na interação, ele pode redefinir a situação interacional em que se encontra por meio do estilo iniciativo e em resposta à sua audiência.

De posse dessas informações, concentro-me na discussão da dimensão estilística da variação lingüística para explicar a variação da concordância de número entre sujeito e verbo na fala de Maria Iraci Pereira,¹ uma mulher de 40 anos de idade, maranhense, com três anos de escolaridade, que vive na periferia urbana do Distrito Federal há 10 anos e exerce profissão de empregada doméstica no Plano Piloto. Para isso, levo em conta que alguns fatores lingüísticos como saliência fônica do verbo, configuração semântica do sujeito, paralelismo lingüístico (oracional e discursivo), adjacência/tipo de sujeito, tipo de verbo e pessoa gramatical do sujeito também são de fundamental importância para o entendimento do fenômeno em estudo.

Como há uma forte tendência de considerar que falantes com baixa ou nenhuma escolaridade possuem uma menor monitoração da própria fala em relação aos falantes com alta escolaridade, utilizando menos a forma padrão da concordância verbal, por exemplo, ou um estilo sem variação ou com poucas variações e como a “falta” de concordância de número é bastante estigmatizada no Brasil, um dos lugares onde a ideologia lingüística do padrão é muito forte, os resultados aqui apresentados demonstram que Iraci possui pouca escolaridade e, em termos estatísticos e lingüísticos, isso não foi fator relevante para que ela não utilizasse a forma padrão da concordância verbal em um contexto considerado mais formal.

Para demonstrar o equívoco de que falantes mais escolarizados possuem maior domínio do *continuum* estilístico, apresento comparação entre os resultados desta pesquisa e de uma realizada por Pereira & Scherre (1995) em que procederam a gravações com um homem de classe média alta, pós-graduado, administrador de fazenda. Resguardadas as devidas diferenças de análise, os resultados são bastante semelhantes aos que obtive.

VARIAÇÃO ESTILÍSTICA

Entre as dimensões da variação lingüística, a estilística ainda caracteriza um campo de tímida atuação dos (socio)lingüistas. Talvez por conta da dificuldade de se controlar a influência do contexto de interação, de se definir os estilos usados pelo falante e a exata fronteira de mudança de um estilo para outro.

William Labov foi um dos primeiros lingüistas a fornecer uma abordagem operacional da noção de estilo. Em *The study of language in its social context* (1972: 208), Labov estabelece os axiomas metodológicos para pesquisas de cunho variacionista: (i) **mudança de estilo** (não há falante de estilo único), (ii) **atenção** (o grau de atenção prestada à fala determina os diferentes estilos), o (iii) **vernáculo** (estilo em que menor atenção se presta à própria fala), a (iv) **formalidade** (graus em que se presta mais atenção à fala) e (v) **bons dados** (a única forma de obtenção de bons dados é por meio de entrevistas individuais – observação sistemática).

Labov (1972: 79) estabelece uma dicotomia contextual em que o falante muda de estilo: contexto formal e contexto informal. Para cada contexto, o estilo pode variar em: casual – correspondente estilístico usado no contexto informal; monitorado/espontâneo – usados no contexto formal. Dessa forma, ele separa as noções de contexto e de estilo. O primeiro abarca o segundo. Baseando-se em seus estudos sobre o inglês falado em Nova Iorque, Labov (1966; 1968; 1970) estruturou contextos formais em que o estilo do entrevistado foi medido de acor-

¹ Divulgação autorizada.

do com o grau de atenção que ele prestava à fala em entrevistas típicas, leitura de textos em língua-padrão, leitura de listas de palavras e leitura de pares mínimos.

Segundo a metodologia desenvolvida e apresentada por Labov (1972: 208), a melhor maneira de se captar a sistematicidade da variação lingüística é por meio da análise do vernáculo, cuja melhor e mais consistente obtenção se dá por meio de entrevistas individuais. Deparamo-nos, aqui, com o paradoxo do observador: a simples presença do gravador pode inibir a emergência do vernáculo ou da fala mais casual. Esse problema de obtenção e coleta de dados para aprofundar a análise sobre fala casual foi parcialmente resolvido quando Labov (2001: 88) definiu cinco contextos em que os efeitos da observação por parte do entrevistador são minimizados: (i) fala fora do formato de entrevista; (ii) fala com pessoa diferente do entrevistador (iii) fala tangencial; (iv) conversa sobre brincadeiras infantis; e (v) conversa sobre perigo de vida.

Ainda em Labov (2001: 89-94), encontra-se um refinamento da classificação dos estilos casual e monitorado/espontâneo. Ele arrolou como situações de fala cuidada as respostas a perguntas feitas pelo entrevistador, conversas sobre língua, fala residual e *soapbox*,² e como contextos de fala casual os relatos de experiências pessoais (como o perigo de vida, por exemplo), relatos direcionados a pessoa(s) diferente(s) do entrevistador, relatos de experiências infantis e respostas tangenciais. Como dito, não analisei os estilos das entrevistas por tópicos discutidos, mas, essencialmente, em bloco e pelo uso ou não da CV padrão.

Além de pressupostos labovianos, utilizo os argumentos de Bell (1984; 2001) segundo os quais o falante efetua mudança de estilo principalmente em resposta à sua audiência, ou seja, o falante acomoda sua fala ao seu interlocutor (*addressee*) e devido a mudanças situacionais. Ainda em Bell (1984), essas mudanças de estilo são principalmente responsivas e causadas por mudanças situacionais. Além disso, os falantes podem usar um estilo como iniciativa para redefinir a situação em que se encontram.

O significado de estilo, de acordo com Bell (2001: 142), advém da associação entre elementos lingüísticos e grupos sociais particulares. Parece-me adequado que uma das engrenagens da variação intra e interfalante é a avaliação social. O que Bell (1984: 186) chama de árbitro (*referee*), eu diria que é essa engrenagem, representada por alguém ou um grupo que o falante conheça e julgue ser detentor das formas de prestígio da língua, ou seja, alguém de *saliência* (posição influente). Mesmo que não esteja fisicamente presente na interação por meio de uma pessoa, o poder dessa engrenagem (árbitro) é tão grande que pode afetar a mudança de estilo do falante, segundo Bell (2001: 186).

Esse conceito belliano de árbitro converge com os julgamentos de valor decorrentes da padronização lingüística, em termos bagnianos: “É uma *norma*, no sentido mais jurídico do termo (...), decretada por pessoas e instituições que tentam (...) regulamentar o uso da língua. E é também um *padrão*: um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom-gosto vinculados a uma determinada classe social (...)” (Bagno, 2003: 64-65)

Os falantes associam-no a prestígio e, conseqüentemente, temem os julgamentos de valor (configuração do árbitro – *referee design*) que poderão causar em sua audiência caso não utilizem a variante padrão ou o estilo supostamente “adequado” em determinada situação. Eu diria que representam esse árbitro, além da mídia, como afirmou Bell (1984: 145), a família, a escola e a universidade, as instituições jurídicas, a igreja.

Cabe acrescentar, neste ponto, que, pelos resultados desta pesquisa, o estilo iniciativo pode ser usado também para tornar um estilo formal em informal, pois estão envolvidos nos processos comunicativos, além da avaliação social, fatores como sentimentos de solidarização

² *Soapbox*: caixa de madeira ou palanque temporário onde as pessoas sobem para discursar publicamente.

e de identificação entre os interlocutores, ou seja, um falante pode querer mudar de um estilo formal para o informal em determinadas situações para não se tornar pedante e ser aceito por seu(s) interlocutor(es).

A pesquisa que Bell (2001) realizou sobre o uso da língua Maori na Nova Zelândia, focalizando o efeito do gênero e da etnia na acomodação e na apresentação de si mesmo em resposta a outros, também demonstrou o quanto a língua funciona como marca de identidade étnica naquela comunidade.

No Brasil, podemos chamar a atenção para a questão em relação a um padrão lingüístico pré-estabelecido por uma pequena parcela da população, detentora de poder econômico e social, que nos leva a julgar nosso interlocutor pela maneira de falar. A língua, nesse caso, funciona como marca de identidade social, mas carregada de juízos de valor.

Compactuo com a posição de Bortoni-Ricardo (2005: 41), segundo a qual as visões de Labov e Bell são complementares porque: “um falante, diante de interlocutor desconhecido, de maior poder na hierarquia social ou a quem ele precisa ou deseja impressionar, sente-se na obrigação de usar um estilo mais cuidado”.

Além dessas duas visões, Bortoni-Ricardo (2005: 41) considera, para operacionalizar um *continuum* de monitoração estilística, as visões de Cummins (*apud* Bortoni-Ricardo, 2005: 41) – a importância do apoio contextual e o grau de complexidade cognitiva exigido na exposição de um tema – e de Bortoni-Ricardo (*idem*) – a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa realizada.

No entanto, sem negar a influência do contexto, da complexidade do assunto tratado, da familiaridade da falante com a tarefa comunicativa e do grau de atenção prestada à fala, os resultados desta pesquisa indicam que as mudanças estilísticas foram provenientes, em alto grau, da acomodação de Iraci ao(s) interlocutor(es) e que ela redefiniu os três últimos contextos interacionais por meio do estilo iniciativo em razão da solidarização com as interlocutoras, aproximando-se dos resultados da primeira gravação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A informante

Iraci, como gosta de ser chamada, é uma mulher de 40 anos de idade, branca, católica, casada, mãe de um casal de filhos, empregada doméstica, que frequentou a escola rural por três anos. Essa escola, segundo ela mesma, “Era uma coisa, era simples mesmo. As professora quase também.. A gente que.. que tinha a memória boa (riso) é que ia em frente, entendeu?”. Ela se descreve, na primeira gravação, como “muito brincalhona” e “muito sorridente”, mas “eu tenho, assim, sei lá, um pouco de vergonha sim”. E teme as gravações que terá de fazer porque “Conversar com elas (as entrevistadoras), assim, sei lá.. Que que eu vou dizer? Eu vou falar alguma coisa errada. Alguma coisa que num é certo. Aí, fico com vergonha, minha irmã. Mas eu vou tentar”.

Natural de Baixão das Porteiras, zona rural do interior do Maranhão, Iraci mora, atualmente, no Rajadinha, bairro da periferia do Distrito Federal, perto de Planaltina-Goiás. Sente receio com relação à origem rural e nordestina:

(1) “Pa mim é muito difícil. Pra mim é.. muito difícil porque NASCI NA ROÇA, ME CRIEI NA ROÇA. Agora que eu tô aqui no.. no Paranoá há cinco anos.. mas.. sei lá.. eu gosto muito de brincar, como você sabe. Mas eu SOU MUITO ENVERGONHOSA. Sei lá.. as pessoas me perguntarem, assim, as coisa, aí eu.. sei não, minha irmã. (...) NORDESTINO É PES-SOAS QUE FALA ERRADO DEMAIS, eu reconheço, sim, tá bom? DESCULPA, MIL

DESCULPA. (...) Eu acho que VOCÊS VÃO MANGAR MUITO DE ALGUMAS COISA ERRADA QUE TEM AÍ porque, quando eu percebo que eu TENHO FALADO ERRADO, ou já tem passado, ou.. então eu acho que VOCÊS VÃO RIR DEMAIS, MANGAR, MAS TUDO BEM. Eu tô vendo mesmo vocês passarem a fita pra ouvir.” [1ª gravação]

(2) “I: Ah, eu gostei. Só que eu PEÇO DESCULPA, né? Que AÍ TEM MUITA COISA ERRADA, né?

C: Por quê? O que que tá errado?

I: Ah, PORQUE NORDESTINO FALA TUDO ERRADO.

J: Fala nada, menina. Que nordestino, o quê?

I: OS NORDESTINO SÃO OS QUE MAIS FALA ERRADO. DESCULPA, viu?

C: Por quê? Que que cê acha que é falar errado?

I: Assim...” [2ª gravação]

Há sete anos ela trabalha para uma família de classe média de Brasília durante oito horas diárias. Sua relação com a patroa é muito próxima e expõe sentimento de muito respeito e consideração para com ela. Possui uma renda familiar mensal entre dois e cinco salários mínimos e tem casa própria, adquirida há pouco tempo. Segundo ela, gosta do que faz, mas, se pudesse escolher outra profissão, seria jornalista. Após o trabalho, vai para casa e exerce o papel de mãe e dona-de-casa. Não possui outra atividade. Não estuda. A diversão dela é “ouvir música sertaneja no rádio” e “assistir as novelas e os telejornais da Globo”. Gosta de pesquisar com a família em pesque-pague perto de casa. É casada há vinte e um anos. O esposo tem 40 anos de idade e nunca frequentou a escola, mas assina o nome. Os filhos são adolescentes. O garoto tem 19 anos e a garota, 17. A filha estuda. Pretende ser bailarina. O rapaz parou de estudar, apesar de a mãe achar que o estudo é muito importante e tentar passar isso para os filhos. Iraci gosta de viajar para visitar a família no Maranhão. Tem uma ligação muito forte com os primos e a irmã que moram em Águas Lindas-Goiás, cidade do entorno do Distrito Federal. Reúnem-se sempre nas festas de final de ano e em comemorações de aniversários. Além dos parentes, ela tem algumas amigas na vizinhança.

A partir da descrição da vida social de Iraci, a rede social ou rede de relações dela pode ser dividida em dois campos sociais diferentes: (i) territorial – o bairro onde ela mora e o bairro onde ela trabalha e (ii) relações pessoais – o esposo, os filhos, os conhecidos, os parentes mais próximos, os patrões.

O corpus

Foram realizadas entrevistas labovianas típicas em contextos distintos de interação. A idéia era montar um quadro estilístico a partir da noção de contexto apresentada por Labov (1972) e de audiência desenhada por Bell (1984), acrescentando um contexto intermediário entre o formal e o informal.

É bom ressaltar que a noção de contexto neste trabalho não diz respeito a local físico da interação. Aliás, ele é apenas um dos elementos que formam um contexto, uma audiência. Existem também os interlocutores, o assunto ou gama de assuntos tratados, as redes sociais. Portanto, ponto alto em todas as gravações é a captação do estilo de Iraci em cada entrevista, tomada como bloco, por meio do uso da variante plural no verbo, observando: (i) se o interlocutor era conhecido, se íntimo ou desconhecido e qual a sua posição na escala social; (ii) se o local era [+familiar] ou [-familiar]; (iii) se o assunto exigia mais conhecimento formal, desenvoltura intelectual e escolaridade ou não.

A primeira gravação foi realizada no início de junho de 1999, sem intervenção, ou seja, sem a presença de um interlocutor humano, com liberdade para Iraci falar de qualquer assunto

e no seu ambiente de trabalho. O intuito era que emergisse o estilo casual dela, já que seu interlocutor era um gravador. Em alguns momentos, o aparelho representou a patroa, uma figura humana ausente fisicamente, com quem há um certo grau de intimidade e confiança. O tópico variou de uma prece, passando por família, problemas domésticos cotidianos, doenças, até sonhos e desejos para o futuro.

Depois, foram realizadas mais duas entrevistas: uma no final de junho de 1999 e outra em julho de 1999, também no local de trabalho de Iraci. Na primeira entrevista, Iraci conversou comigo, com a patroa e com mais uma estudante universitária, ou seja, duas pessoas totalmente desconhecidas. Os tópicos foram vida particular, família, trabalho, cidade de origem, escola, relacionamentos interpessoais e língua. A presença da patroa e o grau de afinidade entre as duas parece ter sido fundamental neste contexto, pois a intenção era minimizar os efeitos dos interlocutores desconhecidos, fazendo com que ela variasse seu estilo em relação à primeira entrevista. Como mostrado anteriormente, Iraci temia a gravação com pessoas desconhecidas e amigas da patroa.

Na outra gravação, Iraci foi entrevistada por uma professora universitária totalmente desconhecida. Esse contexto foi configurado para atender a uma necessidade de saber se ela se acomodaria ao interlocutor, usando um estilo mais monitorado e, conseqüentemente, mais marca de plural no verbo. A interlocutora era uma figura representativa da cultura letrada³ (cf. Marcuschi, 2003) e profissional de uma área que se configura socialmente numa escala mais alta que a de empregada doméstica, profissão de Iraci. Os assuntos tratados foram família, acontecimentos corriqueiros, escola e língua, estes últimos bastante enfatizados.

Após longo período sem contato com Iraci, procurei-a novamente, por intermédio da patroa, para continuar as gravações. Houve um pouco de resistência por parte dela, entretanto conseguimos convencê-la a prestar mais alguns depoimentos. Procederam-se mais três gravações.

A primeira, em novembro de 2004, com a professora universitária que a entrevistara outrora. Buscava o uso de um estilo mais cuidado e um aumento na taxa de concordância. Para isso, construí um cenário totalmente desconhecido de Iraci – um escritório rodeado de livros -, na casa da professora – figura já conhecida, mas com quem ela não mantinha contato há mais ou menos 4 anos. Já ao adentrar a casa, Iraci mostrou-se bastante desinibida. Durante a conversa, somente as duas, falaram sobre escola, língua, política, assuntos que, geralmente aumentam o grau de monitoração da fala. Também trataram de família, dinheiro e terra natal.

As outras duas entrevistas foram feitas na Universidade de Brasília, em abril de 2005, no mesmo dia. Na verdade, a primeira gravação foi uma conversa entre a professora e Iraci. Só cheguei no final, fiquei observando e fiz algumas poucas perguntas. Na segunda, aconteceu o contrário: eu entrevistava e a professora observava, fazendo poucas intervenções. O intuito era aumentar ainda mais a formalidade da situação, implantando um elemento novo, representante mais alto da cultura letrada – a UnB -, mantendo-se os elementos constitutivos de outras gravações – as interlocutoras, para que o estilo monitorado emergisse e sobrepusesse os outros, fato que seria medido pelo aumento da CV.

Além disso, eu precisava saber exatamente o grau de influência de cada um dos elementos que compuseram as situações de interação desta pesquisa. Propositadamente, as interlocutoras tentaram aumentar a formalidade da situação durante a conversa, utilizando formas lingüísti-

³ Cultura letrada quer dizer conjunto de atividades que envolvem atividades diárias com a escrita e a leitura. No caso, a profissão da interlocutora – professora universitária – a faz uma representante do mais alto grau da escala da cultura letrada, com atividade intelectual intensa, pois escreve cartas, *e-mails*; lê jornal e revista regularmente; escreve textos técnicos de sua área. A informante, apesar de ter apenas três anos de escolaridade, pode ser considerada letrada, na medida em que identifica o valor do dinheiro, o ônibus que deve tomar, lê um bilhete, faz cálculos, porém não exerce atividade intelectual.

cas mais marcadas, falando sobre assuntos que exigem mais elaboração consciente como situação política e econômica do país, eleições, políticos e trabalho.

Procedi à transcrição das fitas, ao levantamento de dados em que seria possível a variação entre presença ou ausência de plural nos verbos, à codificação e ao tratamento estatístico. No total, foram levantados 656 dados passíveis de variação, incluídos os casos de sujeito de terceira pessoa do plural e de primeira pessoa com sujeitos *nós* e *a gente*. Retirados os casos quase categóricos de primeira pessoa do plural com o sujeito *a gente*, sobram 507 dados dos quais 264 apresentam marca explícita de plural no verbo – 53% – e 243 não apresentam marca explícita de plural – 47%.

Variáveis analisadas

A variável dependente nesta pesquisa é a concordância verbal, em suas duas possibilidades de ocorrência no PB: variante explícita de plural no verbo e variante zero de plural no verbo. As variáveis independentes foram distribuídas em nove grupos de fatores, a saber: (i) traço semântico do núcleo do sujeito; (ii) pessoa gramatical do sujeito; (iii) adjacência/presença do sujeito; (iv) tipo de verbo; (v) paralelismo discursivo; (vi) saliência fônica do verbo; (vii) tipo de discurso da informante; (viii) contexto de gravação; (ix) paralelismo oracional.

Foram selecionadas como significativas estatisticamente, nesta ordem, as variáveis: saliência fônica do verbo, traço semântico do núcleo do sujeito, paralelismo oracional, paralelismo discursivo, adjacência/presença do sujeito e pessoa gramatical do sujeito.

RESULTADOS E ANÁLISE

Como visto na seção anterior, o contexto interacional não foi um grupo selecionado pelo programa como estatisticamente relevante, ficando como candidato à seleção, com um nível de significância .03, próximo de .05, até o nível 3 da rodada, em que esta variável está cruzada com saliência fônica do verbo e traço semântico do sujeito, variáveis selecionadas em primeiro e segundo lugares, respectivamente. Ao entrar no cruzamento a variável paralelismo oracional, o nível de significância fica além do .05 estipulado para seleção – .08; e piora o nível de significância para .22, .29 e .46 quando entram na rodada as variáveis paralelismo discursivo, adjacência entre sujeito e verbo e pessoa gramatical do sujeito, respectivamente. Importante ressaltar que, no *step down*, a variável contexto de gravação é a última a ser descartada pelo programa, depois de tipo de verbo, adjacência entre sujeito e verbo e tipo de discurso da informante, respectivamente.

Como o foco aqui é essa variável e considerando o valor dela para a análise lingüística, apresento os resultados que constatei no nível 3 do *step up* da rodada com os seis contextos de gravação, quando ele concorre com dois grupos lingüísticos – traço semântico do sujeito e saliência fônica – e apresenta o melhor nível de significância da rodada – .03. Confirma os resultados na tabela 1 abaixo:

FATOR	FREQÜÊNCIA		PESO RELATIVO
	N	%	
INTERAÇÃO SEM INTERLOCUTOR PRESENTE	21/54	38	(.38) ⁴
INTERAÇÃO COM TRÊS UNIVERSITÁRIAS – UMA CONHECIDA	43/71	60	(.56)
1ª INTERAÇÃO COM PROFESSORA UNIVERSITÁRIA	44/61	72	(.71)
2ª INTERAÇÃO COM PROFESSORA UNIVERSITÁRIA	24/55	43	(.42)
3ª INTERAÇÃO COM PROFESSORA UNIVERSITÁRIA	68/136	50	(.46)
2ª INTERAÇÃO COM UNIVERSITÁRIA	64/130	49	(.48)
TOTAL	264/507	52	<i>INPUT: .56</i>

TABELA 1: INFLUÊNCIA DO CONTEXTO DE INTERAÇÃO NA PRESENÇA DE MARCA DE PLURAL NO VERBO EM SEIS CONTEXTOS INTERACIONAIS

As hipóteses iniciais eram que, se fossem mudados o interlocutor e o assunto, mantendo-se o lugar da gravação, haveria acomodação à audiência e aumento da CV padrão; se mudados o lugar e o assunto, mantendo-se o interlocutor, também haveria acomodação à audiência e aumento da CV padrão; por fim, se o interlocutor utilizasse um estilo mais monitorado e mais CV padrão, haveria uso do estilo monitorado e aumento da CV padrão na fala de Iraci. A partir dessas hipóteses, conferiu-se a cada gravação um *status* de formalidade baseado nos critérios de definição contextual de Labov (1972; 2001). Sendo assim, a primeira gravação seria [informal], a segunda [\pm formal], a terceira e as três últimas [+formais].

Os resultados da tabela 1 corroboram em parte as hipóteses iniciais. Na primeira gravação, interação [informal], a variante explícita de plural no verbo aparece em 38% dos casos, com peso relativo de .38, bem abaixo da média. Isso significa que, neste contexto, Iraci usou menos a forma padrão da CV, mostrando acomodação à configuração da audiência e menor influência do árbitro (*referee*). Na entrevista com as estudantes universitárias, interação [\pm formal], os resultados demonstram que a taxa de plural no verbo é de 60%, com peso relativo de .56. Esse resultado está um pouco acima da média, e é 22 pontos percentuais mais alto do que na primeira gravação, como era esperado. Isso significa que Iraci usou mais a CV padrão neste contexto do que no primeiro, influenciada pela configuração da audiência – pessoas estranhas e assuntos que caracterizam uma fala mais monitorada – e por uma maior preocupação com o árbitro em relação à primeira gravação. Na terceira entrevista, interação [+formal], os resultados apresentaram-se como os esperados: a presença de plural no verbo foi de 72%, com peso relativo de .71, 22 pontos percentuais acima da média e 34 pontos percentuais acima do resultado da primeira entrevista. Isso indica que Iraci usou uma fala mais cuidada, preocupada com o interlocutor e com o árbitro, acomodando-se, como nas outras gravações, à configuração da audiência.

Nas três últimas interações descritas na tabela 1, ao contrário do esperado, Iraci usou uma fala menos monitorada, com menos marcas de plural nos verbos, mesmo com interlocutoras de um padrão sócio-cultural mais alto, em locais mais formais e em conversas com a preocupação intermitente das entrevistadoras em usar uma fala mais monitorada. A quarta interação, gravada no escritório da casa da professora universitária, apresentou um percentual de uso da variante explícita de plural no verbo de 43%, com peso relativo de .42, resultado 7

⁴ Como o grupo em análise não foi selecionado pelo programa, os pesos relativos utilizados aqui são os do nível em que ele aparece como possível candidato à seleção, ou seja, em que tem o nível de significância mais próximo de .05. O *input*, média global corrigida, apresentado na tabela, também é retirado do nível de onde foram retirados os pesos relativos.

pontos percentuais abaixo da média e 29 pontos percentuais abaixo da primeira entrevista realizada há cinco anos com a mesma professora no local de trabalho da informante. As duas últimas interações, realizadas na Universidade de Brasília cinco meses depois da quarta entrevista com a professora e separadas porque as interlocutoras – a professora e a estudante, presentes nas 2 horas de gravação, revezaram-se para entrevistar Iraci: 1 hora de entrevista com a professora e 1 hora com a estudante, apresentam um percentual de uso da variante explícita de plural no verbo de 50% e 49%, com pesos relativos de .46 e .48, respectivamente. Esses resultados das três últimas gravações estão próximos à média de .50 e mais ou menos 22 pontos percentuais abaixo do resultado da primeira entrevista realizada com a professora (terceira gravação realizada com Iraci).

Iraci não se sentiu pressionada pela posição sócio-cultural das interlocutoras, pelo local e pelo assunto nas três últimas entrevistas e, conseqüentemente, utilizou o estilo iniciativo para redefinir a situação de interação com menos CV padrão, alinhando-se à primeira gravação, sem interlocutor presente. Provavelmente, houve um sentimento de solidarização entre Iraci e as entrevistadoras nas três últimas gravações.

Esses resultados também mostram que, no tipo de entrevista realizada nesta pesquisa, o conhecimento prévio do interlocutor, mesmo que sem contato diário, é fator preponderante sobre outros elementos da configuração da audiência – local e assunto, por exemplo.

Numa pesquisa com quase o mesmo contorno desta, feita em 1993 e apresentada em comunicação no II Congresso de Ciências Humanas na Universidade Federal de Uberlândia, em maio de 1995, Pereira & Scherre demonstram o desempenho lingüístico de um falante de classe média alta, pós-graduado. Foram realizadas gravações com um administrador de fazenda interagindo em três situações distintas, em que o pesquisador o acompanhava com o gravador: (i) com uma pessoa que exerce poder sobre ele – o patrão; (ii) com a família, sem relação de poder; e (iii) com pessoas sobre as quais exerce poder – os empregados da fazenda.

Além da diferença na coleta de dados, Pereira & Scherre (1995) mediram apenas duas das variáveis independentes analisadas na presente pesquisa: saliência fônica e posição/proximidade do sujeito. Houve seleção dessas duas variáveis lingüísticas e da variável contexto interacional, cujos resultados estão explicitados na tabela 2 abaixo:

FATOR	FREQUÊNCIA		PESO RELATIVO
	N	%	
INTERAÇÃO COM OS EMPREGADOS	11/46	24	.01
INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA	42/46	91	.79
INTERAÇÃO COM O PATRÃO	42/43	98	.96
TOTAL	95/135	70	

TABELA 2: INFLUÊNCIA DO CONTEXTO INTERACIONAL EM CONCORDÂNCIA NO SINTAGMA VERBAL EM PEREIRA & SCHERRE, 1995 (ADAPTADA)

Os resultados da tabela 2 demonstram um percentual de 24% de uso de plural no verbo em interação com os empregados, com peso relativo de .01, 26 pontos percentuais abaixo da média. Em interação com a família, o percentual de uso da variante explícita de plural subiu para 91%, com peso relativo de .79, uma diferença de 67 pontos percentuais em relação à primeira gravação. Em interação com o patrão, o percentual de uso de plural no verbo subiu para 98%, com peso relativo de .96. Uma diferença de 7 pontos percentuais em relação à interação com a família.

Esses resultados mostram uma diferença bastante significativa de uso da CV padrão na interação com o patrão e com a família em relação à interação com os empregados, o que demonstra uma grande influência do árbitro nas interações com a família e com o patrão. É interessante notar que, tanto em um como em outro tipo de interação, há preocupação do falante

em monitorar sua fala para usar menos ou mais a CV padrão e marcar um estilo [informal], no primeiro caso, ou um estilo [+formal], no segundo caso.

Aqui, faço alusão às afirmações de Bortoni-Ricardo (2004:195-201) de que, na sociedade brasileira:

“a língua padrão é claramente associada à classe social de prestígio e não simplesmente ao contexto, como ocorre em comunidades européias (...) uma criança pobre, de antecedentes rurais, só poderá ter alguma oportunidade se for introduzida à cultura letrada por meio do processo escolar”.

Sabemos que a concordância ou não-concordância entre verbo e sujeito no PB é um fenômeno governado por restrições lingüísticas e não-lingüísticas e, como as pesquisas sociolingüísticas vêm mostrando, inclusive esta, o uso competente da língua não é patrimônio exclusivo de pessoas mais escolarizadas. Resguardadas as devidas diferenças de coleta de dados e de análise de variáveis independentes, foi o que demonstraram os resultados aqui apresentados: independentemente do grau de escolaridade, os informantes seguiram uma escala de aumento da concordância de acordo com o aumento da formalidade da situação de interação. Os contextos de gravação foram distintos, mas a noção de formalidade instaurada no comportamento lingüístico-social dos dois informantes manteve-se.

Explicação para a simetria de resultados entre a presente pesquisa e a de Pereira & Scherre (1995) é, a meu ver, a rede social da informante, o acesso à cultura letrada via meios de comunicação de massa, trabalho, família e uma preocupação por grande parte da população em falar de acordo um padrão gramatical idealizado como forma de ascensão social – a chamada ideologia do padrão (cf. Bagno, 2003).

Por ser empregada doméstica, por ter ido à escola por apenas três anos, por morar na periferia e, principalmente, por ser nordestina, a informante explicita nas entrevistas o sentimento de pequenez e baixa auto-estima em relação àqueles que têm estudo e falam ‘bonito’, ‘certo’ e ‘sem sotaque’. Assim, percebe-se que ela está entre a maioria dos brasileiros que buscam, conscientemente, uma aproximação com um padrão lingüístico idealizado como forma de ascensão social.

Há uma preocupação muito grande, principalmente em sociedades com um passado histórico de construção, por parte de uma elite conservadora, de uma nação branca e europeizada, de se distanciar de tudo o que signifique mistura, reconhecimento de uma ascendência afro-indígena, incluindo aí não só as questões étnicas, culturais e sociais, mas também, e em especial, as lingüísticas.

Isso nos leva a reconhecer que a busca de uma aproximação com a língua e a cultura lusitana são constantes em nossa sociedade. O que não constituiria, em si, ponto negativo, não fossem as constantes tentativas de rebaixamento, desvalorização e até destruição de nossas próprias raízes e cultura.

CONCLUSÕES

Mesmo sem relevância estatística, a variável estilística apontou a mudança de estilo e acomodação à audiência, especialmente nos três primeiros contextos de interação, em que a CV padrão aumentou .18 da primeira para a segunda interação, e .15 da segunda para a terceira interação. Da terceira para a quarta interação, a CV padrão diminuiu .29, mantendo-se com mais ou menos o mesmo peso nas três últimas interações. Isso indica que Iraci utilizou o estilo iniciativo principalmente nas três últimas situações de interação, modificando o estes contextos, inicialmente formais, para informais, em função do sentimento de solidariedade estabelecido entre ela e as interlocutoras.

Esses resultados podem ser lidos em duas vias: a concordância verbal padrão foi bastante efetuada por Iraci, mesmo tendo pouca exposição ao ensino formal (cf. tabela 1), principalmente em um contexto [+formal], visto que sua rede social a torna uma cidadã letrada, nos termos de Marcuschi (2003); e/ou a informante estava, no contexto [+formal], tentando se aproximar de um padrão lingüístico ideal, que ela conheceu via escola, via família (a filha estuda e, em gravações com a família, percebe-se o grau de eloqüência e de apropriação do padrão via filha), via padrões, por conta do *status* lingüístico-social da interlocutora que a estava entrevistando.

Há, claramente, na fala da informante, um discurso que exprime o sentimento internalizado em grande parte da população do Brasil: quem não se enquadra no padrão gramatical – instituído arbitrariamente, diga-se de passagem, por uma pequena elite – está excluído do sistema, é desprestigiado e mal visto. Além disso, liga-se o não uso deste padrão às classes sociais menos favorecidas, pessoas pobres, sem instrução. No entanto, a comparação de meus resultados com os do trabalho de Pereira & Scherre (1995) demonstra a inverdade desse pensamento e o quanto nossa sociedade, tão impregnada da ideologia do padrão lingüístico, precisa reformular sua visão a respeito de língua e uso da língua.

Temos, nas instituições escolares, jurídicas, acadêmicas, familiares, e nos meios de comunicação de massa, fiéis reprodutores de uma autoridade gramatical idealizada e arbitrária. Mas há que se ter consciência de que, acima de quaisquer objetivos e funções que queiram atribuir à língua, está seu caráter de interação entre as pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BELL, Allan. Back in style: reworking audience design. In: ECKERT, Penelope; RICKFORD, John R. (Orgs.). *Style and Sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 139-169.

BELL, Allan. Language style as audience design. *Language in society*, v. 13, n. 2, p. 145-204, 1984.

BORTONI-RICARDO, S.M. Um modelo para a análise sociolingüística do português brasileiro. In: _____. *Nós chegemos na escola, e agora?* sociolingüística & educação. São Paulo: Parábola, 2005. p. 39-52.

BORTONI-RICARDO, S.M. Revisitando os contínuos de urbanização, letramento e monitoração estilística na análise do português do Brasil. In: DIETRICH, Wolf; VOLKER NOLL (Orgs.). *O Português do Brasil: Perspectivas da pesquisa atual*. Frankfurt am Main: Vervuert/Iberoamericana, 2004b. p. 195-201.

CUMMINS, J. Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development. In: HOMEL, P. et al. (Orgs.). *Childhood bilingualism*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1987. p. 57-74.

FARACO, Carlos Alberto. A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e Cercanias. *Línguas e instrumentos lingüísticos*. Campinas, n. 7, p. 33-51, jan./jun. 2001.

LABOV, William. The anatomy of style-shifting. In: ECKERT, Penelope; RICKFORD, John R. (Orgs.). *Style and Sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 85-108.

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

LABOV, William. *The social stratification of English in New York City*. Washington D.C: Center for Applied Linguistics, 1966.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e letramento. In: _____. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-43.

PEREIRA, A. Kluge, SCHERRE, Maria M. P. *A influência do contexto interacional na concordância de número no português do Brasil*. In: II CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DAS IFES MINEIRAS, Uberlândia, 1995.

ROBINSON, John; LAWRENCE, Helen; TAGLIAMONTE, Sali. *Goldvarb 2001*. A multivariate analysis application for Windows. York: 2001.

O SILENCIAMENTO DA HETEROGENEIDADE

Cleusa Maria Alves de MATOS (PG-UEL)

INTRODUÇÃO

A linguagem do texto publicitário, especificamente do texto opinativo editorial, é apoiada em estratégias com enunciados específicos que produzem determinados efeitos de sentido. A recorrência e o uso de algumas escolhas lingüísticas para a elaboração de um texto têm objetivos determinados: interagir e atuar sobre os interlocutores para produzir, por meio deles, determinadas reações ou comportamentos, de acordo com formação ideológica de enunciadores que argumentam ou expõem enunciados.

O que nos motivou para produzir este estudo foram os textos da revista *Nova Escola* que se constituem em discursos produzidos e dirigidos com ampla circulação no segmento específico do magistério. A revista *Nova Escola*, criada em março de 1986, é considerada o periódico mais divulgado e conhecido entre os professores do ensino fundamental. Sua tiragem é muito grande, por um lado, devido à elevada demografia do quadro do magistério e, por outro, devido às estratégias promocionais adotadas pelo Ministério da Educação e a Fundação Victor Civita - Editora Abril. A capacidade de inserção da revista no mercado editorial deve-se à forma inicial de sua distribuição e divulgação, pois, durante os primeiros cinco anos de sua criação, a revista era vendida a preço de custo nas bancas e as escolas públicas recebiam um exemplar gratuito, fato este que viabilizou sua grande aceitação. Seu objetivo, segundo Victor Civita (Fundador do Grupo Abril e idealizador da Fundação Victor Civita) é *contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro* (Revista *Nova Escola*, junho de 2003, página 6).

Os pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa fundamentam as concepções abordadas no presente trabalho, que tem por objetivo desvelar indicadores de alteridade em enunciados que a Revista *Nova Escola* apresenta no editorial da edição n.159, janeiro/fevereiro de 2003, assinada pela Diretora Executiva da Fundação Victor Civita. De um modo geral, apresentaremos o cenário da formação discursiva do editorial que permite falar diretamente com seus interlocutores e, assim, torna pública a força ideológica que reflete os interesses da classe e instituição a que pertence. O editorial consiste um gênero opinativo, o qual permite a liberdade do enunciador emitir juízos e valores através da escolha livre do modo de expressão verbal, assumindo a responsabilidade de tudo que é dito e como é dito (MELO, 1985). O editorial da revista apresenta o cenário dos temas que serão abordados na edição, mas, em geral, não escapa aos princípios ideológicos do veículo porque traz a opinião do enunciador, ou do grupo a que pertence. Tem formato fixo e ocupa lugar de destaque na revista, o que proporciona a construção de uma certa familiaridade entre interlocutores.

O gesto interpretativo evidencia a enunciação a partir da formação discursiva assumida pela revista, a qual fala de um lugar que lhe permite assumir uma autoridade institucional sócio-histórica e ideológica.

A REVISTA

A revista *Nova Escola*, desde o seu lançamento, em março de 1986, apresenta um histórico progressivo. Nestes 18 anos de publicação, passou por algumas alterações, resultado das exigências que a sociedade estabelece na conjuntura contemporânea. A partir de 2003, apresenta um novo *layout*, uma nova diagramação, um pouco mais ousada e moderna do que as edições anteriores, se assim podemos dizer. As palavras *nova escola* (letras minúsculas) estão inseridas numa tarja vermelha e destacam-se as palavras *A REVISTA DO PROFESSOR* (letras maiúsculas). A palavra NOVA, desde as primeiras edições, apresenta-se sempre em ícones/tamanho menor que a palavra ESCOLA. A diagramação, tanto interna quanto externa, recebeu características semelhantes às das demais publicações do Grupo Abril. A capa apresenta-se mais “sedutora”, mais colorida, há um número maior de chamadas para a leitura dos textos que compõem a revista, às vezes demonstra certa poluição visual. Ao compararmos com a *Revista Superinteressante* (informações e matérias direcionadas a um público acadêmico) e a *Estilo* (direcionada aos leitores que atuam ou gostam de moda de um modo geral), ambas do Grupo Abril, observamos algumas semelhanças quanto à cor e a ilustração da capa. A diagramação, a editoração, a divisão de colunas ou seções também apresentaram mudanças. No decorrer do ano de 2003 e 2004, as reportagens, matérias ou “arquivos” para Foucault (2002) deslizam entre seções e títulos de colunas. A revista é veiculada nos meses de fevereiro a dezembro, compreendendo 10 edições anuais.

Dentre as muitas discussões que podemos encaminhar com as matérias, os textos e os discursos veiculados na revista, selecionamos o editorial da revista do ano de 2003, sob a responsabilidade dos enunciadores que compõem a equipe de redação, assinada pela Diretora executiva da Fundação Victor Civita Guiomar Namó de Melo (educadora).

As discussões que apresentamos estão voltadas à atenuação do discurso heterogêneo promovido através da enunciação e dos enunciados selecionado no texto.

O PODER AUTORIZADO DE ENSINAR A ENSINAR

Iniciamos nossa discussão em dois segmentos. Apresentamos, primeiramente, uma exposição sobre a relação entre o poder autorizado de enunciar a partir de uma posição estabelecida socialmente e a posição estabelecida dos interlocutores, ou seja, o exercício do poder ideológico na mídia. Em segundo lugar, trataremos dos efeitos de sentido estabelecidos pelas “verdades” instituídas no discurso, que podem ser analisados através dos enunciados lingüísticos.

A revista *Nova Escola* assume o lugar de enunciação, partindo das condições de produção, pois a mídia ocupa uma posição privilegiada diante de seus interlocutores, neste contexto os professores. Observamos que os enunciados denotam uma formação discursiva homogênea, fechada e sedimentada por discursos já ditos e que se encontram presentes em algumas regras de dizer, pois representam situações objetivas para as posições definidas. Maingueneau (1997:32) afirma que a *AD prefere formular as instâncias de enunciação em termos de “lugares”, visando a enfatizar a preeminência e a preexistência da topografia social entre os falantes que aí vem se inscrever*. Os lugares discursivos existentes na topografia social, aqui discutidos, são constituídos pelos professores e pela mídia. De acordo com Maingueneau (1997), a *comunidade discursiva* é constituída pelos que produzem, que fazem com que o discurso circule, que se reúnem em seu nome e nele se reconhecem. O grupo Abril, representado por um de seus enunciadores, a revista *Nova Escola*, e esta, por sua vez, representada pela Diretora que assume um lugar definido na topografia social.

Foucault (2002) aponta uma forma distinta de funcionamento do discurso denominando “sociedades de discurso” àqueles que assumem a função de conservar ou de produzir discursos, de fazê-los circular num espaço fechado, seguindo regras restritas. O discurso é limitado e o número de indivíduos que falam também é fixo. Há um jogo ambíguo entre a palavra e a escuta, entre o segredo e a divulgação. O ato de escrever está institucionalizado nos livros, nas revistas e na mídia de um modo geral.

A mídia, considerada um dos *Aparelhos Ideológicos do Estado* (Althusser, 1998), consiste no conjunto de regras e técnicas de conveniência, as quais resultam na submissão às normas vigentes, e na reprodução da submissão dos operários (professores) à ideologia prevalente (mídia). A “forma” como o texto opinativo é elaborado e apresentado na revista nos remete a outros textos já ditos. Trata-se, em geral, de fórmulas e regras que estruturavam a educação e seu fazer pedagógico na década de 70, ou seja, na “Escola tradicional” em que os modelos apresentados eram rigorosamente seguidos e copiados pelos professores e consequentemente pelos alunos. A Escola tradicional propunha padrões cristalizados de verdades e de discursos homogêneos que eram propagados para todo o ensino. Se considerarmos o contexto sócio-histórico do período, ou décadas de metodologias estruturalistas, em que os professores (e alunos) não produziam e sim reproduziam a prática educativa. Demonstramos os procedimentos discursivos presentes nas escolhas lexicais, na estrutura sintática, no contexto mediato e imediato e nas condições de produção utilizadas na elaboração do texto.

Buscamos em Pêcheux uma afirmação que nos remete à formação ideológica inscrita na revista *Nova Escola*.

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 1997:160).

Dizendo de outro modo, os sentidos do discurso são determinados pela situação social mais imediata, que, por sua vez, resulta do meio social mais amplo. Assim, as formações ideológicas operam e regularizam os sentidos possíveis e estabelecem formulações aceitáveis (o que pode e deve ser dito aos professores) e outras que não o são (o que não pode e não deve ser dito). Uma das tarefas da AD é apontar os possíveis caminhos da significação e os mecanismos de estruturação e interpretação do texto, entendido como possibilidade de acesso aos discursos.

O editorial *De alma nova* (Revista *Nova Escola*, n.159, 2003) demonstra que a relação produção/divulgação de informações é unívoca e instaura-se em semelhantes formações discursivas. A argumentação apresentada no texto serve para manter a homogeneidade discursiva, ou seja, manter a mídia (locutor/enunciário) autorizada a “ensinar a ensinar”, sendo que dessa forma exclui o discurso heterogêneo.

ANÁLISE DO TEXTO

CARO PROFESSOR

DE ALMA NOVA (1)

Este espaço, (2) que pertence ao Diretor de Redação, Gabriel Pillar Grossi, será, em ocasiões especiais, **ocupado por mim** (3) para dar um recado de educador para educador. É o que estou fazendo este mês, para lhe apresentar a nova revista que você tem nas mãos. Ela traz várias modificações, **tanto** (4) no visual **como** (5) no texto.

Como toda mudança implica perdas e ganhos, Eugênio Bucci e Julio Groppa deixam de ser colaboradores fixos. No lugar deles estréia a coluna Com a palavra, para a qual convidaremos todo mês um autor diferente, educador ou não, cujas idéias consideramos importantes para a prática docente. Eugênio e Julio certamente estarão entre eles.

Acompanhando a evolução do pensamento educacional, resolvemos acabar com o Caderno de atividades separado do restante da revista. O termo atividade foi substituído por prática e esta se transformou numa espécie de tema transversal em nossas páginas. Ou seja, prática e teoria estarão sempre juntas e presentes em todas as reportagens.

*Outras novidades são as seções S.O.S. sala de aula, um pronto-socorro para professores em apuros; De olho no mundo, para trocar em miúdos os assuntos que estão na mídia; Pensadores da educação, com um resumo das idéias dos maiores gênios da educação; e **Aquele abraço**, (6) sempre na última página e com uma missão muito clara: ser um estímulo, um afago para levantar o ânimo e lembrar a importância, **inclusive** (7) afetiva, da nossa profissão.*

*Ao mesclar teoria e prática, **você vai acompanhar o saber, o fazer e o avaliar de cada tema ou idéia apresentada, com o aval de consultores altamente gabaritados. O visual limpo e a linguagem clara permitem que você vá direto ao que procura e consiga encontrar rapidamente o que precisa*** (8).

E até (9) *na redação temos novidades. Para ajudar a equipe de jornalistas, temos duas novas colaboradoras, a jornalista Nilcéa Nogueira, que assessora a área editorial, e a educadora Lourdes Atié, que traz a experiência de quatro anos no Canal Futura para a área de consultoria pedagógica.*

Com tantas mudanças, NOVA ESCOLA não está apenas de cara nova – está de alma nova. Esperamos que ela possa atender cada vez melhor suas necessidades de classe. Tomara que você goste. Só assim nosso esforço terá valido a pena.

Guiomar Namó de Mello

Diretora Executiva da Fundação Victor Civita

(Revista Nova Escola, Edição Nº 159, Janeiro/Fevereiro de 2003)

O texto *De alma nova* (1) caracteriza-se como um discurso de verdade oriundo do conhecimento partilhado socialmente que ao ser veiculado pelos enunciadores da mídia traz aos professores as inovações da revista ao iniciar-se ano letivo de 2003. Pêcheux (1990) concebe o discurso como processo social cuja especificidade é constituída por sua materialidade lingüística, a qual estrutura os enunciados. Para Orlandi (2002) compreender o funcionamento do discurso reside na necessidade de apreender a relação entre os sujeitos e a ideologia. Esse sujeito lingüístico-histórico se constitui por meio da linguagem e realiza escolhas de determinados enunciados que caracteriza a produção específica do discurso e resulta na construção de diferentes efeitos de sentido a partir da interação entre interlocutores.

Observamos que os operadores *tanto* (4) e *como* (5) são reforçados por *até* (9) que aparece, de forma explícita, quando enuncia que as jornalistas que compõem a equipe de redação contribuíram com as mudanças ocorridas. Há um jogo discursivo que valoriza a evolução do pensamento educacional e a junção da teoria e da prática para a atividade docente. O enunciatador salta de um valor para o outro, primeiro valoriza o interlocutor e, logo em seguida, os consultores e a equipe que seleciona, ao dirigir e enunciar o que fazer, o como fazer. Reforça o discurso argumentativo com *até*, o que, de certa forma, supõe a conclusão de que a equipe que atua na mídia também é renovada para acompanhar as diversas mudanças pelas quais a sociedade passa, inclusive as educacionais. Maingueneau (1997) discute que um dos fatores que interfere nas condições de produção é o efeito de sentido que pode resultar das relações

de forças determinadas pela posição que o enunciador ocupa na topografia social. O enunciado *até* (9) indica tal afirmação.

Os enunciados argumentativos *tanto* (4) e *como* (5) aparecem logo no início do texto e apresentam as modificações pela qual a revista passou. Antecipam a conclusão e remetem o interlocutor à premissa anunciada no título *De alma nova* (1) ao fazer alusão a um dito popular “de alma lavada” que recupera parte da cultura social, quando as pessoas fazem uma revisão da realização de vida pessoal e profissional e propõem mudanças, geralmente tal procedimento ocorre ao término de um período e início de outro. O enunciador argumenta ao interlocutor que as mudanças na revista acontecem, e que estas são para melhor atendê-lo, uma vez que entre eles há certa aproximação, pois o interlocutor é evocado de forma amigável: *Caro Professor*.

Observamos que *inclusive* (7) assinala um dos argumentos mais fortes na promoção do efeito de sentido para apresentar conclusão. Em outras palavras, *inclusive* (7) é uma marca lingüística importante porque determina certa adição ao enunciado. Considerando que *inclusive* (7) pode ser substituído por *até* (9) não encontraremos controvérsia no efeito de sentido apresentado pelo texto. Observe

- a) a importância, *inclusive* afetiva;
- b) a importância, *até* afetiva;

A escolha semântica de algumas palavras manifestada pelo enunciador atribui ao interlocutor (professor) um caráter orientador e previsível de ações. O discurso elaborado pela revista reforça o discurso inscrito na topografia social, o qual determina os lugares de produção e de interpretação de discursos atravessados por antecipações, reconstruções e imagens, imagens estas impostas pelos limites da formação discursiva. A mídia fala/discursiva de uma posição que lhe confere autoridade e os sujeitos-professores interpretam o discurso com pressuposto de verdade e, de certa forma, assumem a posição ideológica da mídia. Pêcheux (1997) denomina esse jogo discursivo de jogo de imagens, ou seja, aquilo que o sujeito pode/deve dizer, a partir do lugar que ocupa e das representações que faz ao enunciar, não é preestabelecido antes que o sujeito enuncie seu discurso. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, pois a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido. As imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo. O discurso do sujeito-personagem não está constituído a *priori*, mas vai se delineando a partir das representações que faz e das imagens que faz do que lhe é dito.

Na enunciação do quinto parágrafo encontramos um sujeito enunciador que busca negociar prováveis, desejáveis e possíveis significações para seu discurso. As estratégias lingüístico-discursivas funcionam como elementos-chave para a construção de efeitos de sentido, pois elas marcam e definem a posição ideológica do enunciador. Observe

[...] *você vai acompanhar o saber, o fazer e o avaliar de cada tema ou idéia apresentada, com o aval de consultores altamente gabaritados. O visual limpo e a linguagem clara permitem que você vá direto ao que procura e consiga encontrar rapidamente o que precisa* (8).

A posição ocupada pelo enunciador denuncia a posição de seu interlocutor. O provável sentido que se apreende é que o professor precisa ser monitorado em sua leitura na revista (*visual limpo e linguagem clara*) e que seu trabalho pedagógico seja facilitado porque os *consultores altamente gabaritados* propiciam, de alguma forma, segurança para o fazer educativo. O lugar de onde o enunciador enuncia é referenciado no primeiro parágrafo: *Este espaço*, (2) [...] *será ocupado por mim* (3). A formação ideológica marca o ponto de vista da relação entre o enunciador e interlocutor.

O funcionamento das estratégias enunciativas vai se construindo e cria, portanto, efeitos de sentido estáveis e instáveis. Por se tratar de um discurso em que o enunciador é totalmente identificado os enunciados são selecionados para interpelar diretamente o interlocutor/professor. No quarto parágrafo quando a seção *Aquele abraço* (6) é enunciada observamos que as estratégias argumentativas são marcadas pelos recursos semânticos. *Abraço* e *afago* estão no campo da afetividade. *Inclusive* (7) reforça no texto características que são adicionadas à área profissional. É interessante destacar que a seção é enunciada na última página traduzida como um adeus ou a despedida daquele encontro na respectiva edição. Como se não bastasse a sedução ao interlocutor há, ainda, certa recorrência a duas outras palavras que podem ser destacadas neste enunciado: *missão* e *profissão*, o que reforça a importância de que os professores desenvolvam a prática docente como missionários e que ainda professem afetivamente seu trabalho de docência, resgatando um já-dito, aceito como discurso da verdade. Foucault (2002) discute sobre o funcionamento do discurso, compreendido como as doutrinas (religiosas, políticas, filosóficas) constituem o inverso de uma sociedade de discurso, pois difundem o discurso pela partilha de um só e mesmo conjunto de discurso com numerosos indivíduos juntando-se a elas. A condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certas regras em conformidade com os discursos considerados válidos, sendo que a doutrina questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam, pertença de classe, de status, de raça e realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo. Observamos que os discursos enunciados pela mídia, na maioria das vezes, são aceitos como o discurso da verdade e, assim, o grupo que enuncia associado ao grupo de interlocutores adapta-se a tal estatuto.

CONCLUSÃO

No editorial, a argumentação é um meio de que o enunciador se serve para conduzir o interlocutor, em seu esforço de persuasão, para o fim ou os fins que ele (enunciador) pretende alcançar. Há muitos artifícios de que o produtor de textos pode servir-se. Destacam-se os elementos articuladores do texto para argumentar e observar como a organização textual é tecida. Cabe ao sujeito-leitor interpretar a mensagem, uma vez que a ideologia não está necessariamente evidenciada nos enunciados, e sim implícita no mesmo.

Por intermédio dos recursos lingüísticos podemos recompor as relações de sentido tecidas no discurso que é enunciado e interpretá-lo. Esse discurso é construído a partir de enunciados argumentativos do editorial que valorizam o trabalho realizado pela mídia, bem como o trabalho de docência dos professores/leitores.

Parece que, por meio de estratégias discursivas como as que constatamos, algumas verdades são veiculadas como se fossem inquestionáveis e podem tornar-se cristalizadas entre os interlocutores. Observamos que o enunciador de *Nova Escola* prescreve através da materialidade lingüística práticas educativas e reforça sua formação ideológica que, de certa forma, contribui para formular/moldar a identidade do sujeito-professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1998.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. São Paulo: Forense, 2002a.

FOUCAULT, M. *A ordem do Discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Contexto, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

MELO J. M. *A opinião no jornalismo Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas, 1975. In: GADET, F. e HAK, T (orgs). *Por uma análise automática do discurso – Uma Introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, edição 159, 2003.

SERÁ QUE SE DIZ O QUE SE PENSA TER DITO? UM ESTUDO SOBRE ICONICIDADE TEXTUAL E RETEXTUALIZAÇÃO.

Darcilia SIMÕES¹ (UERJ)

Estudantes só descobrem a necessidade de reaprender a língua na universidade e sob a pressão das circunstâncias. (Rodrigues, 2004).

À GUIA DE CENÁRIO

A situação do ensino no Brasil vem-se mostrando cada vez mais difícil. Reformas e reformas são propostas, mas a questão fundamental não consegue ser resolvida: o estudante brasileiro conclui o ensino médio sem domínio da língua padrão, sobretudo na modalidade escrita. Uma das graves conseqüências disto é a produção em massa de graduados de qualidade profissional discutível em decorrência de um percurso atropelado nos anos de escola superior, principalmente. O estudante que não lê com fluência não consegue acompanhar o ritmo do curso; a incapacidade para o uso escrito da língua resulta em anotações defeituosas que truncam a aprendizagem e também atrapalham o desenrolar do curso e a formação do futuro profissional.

Ainda que isto seja um problema que vem se arrastando há alguns anos, apesar das muitas medidas técnico-pedagógicas anunciadas ou mesmo praticadas, o resultado parece não mudar para melhor. O aluno do terceiro grau continua apresentando baixo domínio do uso padrão da língua nacional na modalidade oral (onde preponderam formas dos usos coloquial e popular) e uma quase total inabilidade para o uso escrito formal. Logo, é preciso deitar os olhos sobre o problema com maior disposição para enfrentá-lo e combatê-lo.

Leitura e produção textual vêm recebendo contribuições de diversas áreas do conhecimento lingüístico e translingüístico, buscando apontar sinalizações dos signos lingüísticos, por meio das quais o leitor possa inferir o que subjaz ao texto, ampliando-lhe o potencial significativo. A despeito do instrumental já construído e trabalhado técnico-pedagógicamente, ainda se constata leitores desconfiados e redatores com sérias dificuldades.

Esclarecendo que, em primeira instância, fala-se do texto não-literário, do texto cotidiano, torna-se possível investigar o que é provocado pela questão contida no título deste artigo: *Será que se diz o que se pensa ter dito?*

Nossa pesquisa vem, portanto, buscando produzir modelos de análise do conteúdo apurável na superfície textual, com vistas a identificar problemas nos textos construídos pelos alunos da graduação, em especial.

¹ A autora é Doutora em Letras Vernáculas e lidera o GRPesq *Semiótica, leitura e produção de textos* (SELE-PROT). É Professora Adjunta do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e atualmente coordena o Curso de Especialização em Língua Portuguesa (PGD lato sensu). Possui 51 capítulos de livros e 18 livros publicados.

CONSIDERAÇÕES SOBRE DIFICULDADES DO ESTUDO NO TERCEIRO GRAU

Uma das questões enfrentadas pelo professor da graduação (independentemente de qual seja o curso), é a dificuldade de estudo demonstrada pelos alunos. A falta de hábito de leitura acentuada pelo desconhecimento do uso padrão escrito da língua leva o graduando a fugir de atividades tais como: fichamentos, resumos, resenhas, relatos, etc. Quando intimidados pela reprovação, acabam por realizar estas atividades, mas o resultado apresentado é quase sempre desanimador. Por um lado, há os que resolvem o problema copiando trechos de livros ou de páginas da Internet, construindo verdadeiras colchas de retalhos, que são entregues como sua produção; outros, menos audaciosos, tentam produzir seus próprios textos, que chegam a ser ininteligíveis em muitos casos. Cria-se então o impasse da correção: docentes marcam trechos ilegíveis, e alunos defendem a produção “traduzindo” oralmente o que escreveram com base no que gostariam de ter escrito. Como o professor só pode pautar-se no que está visível, a nota não satisfaz o estudante, e a crise se instala: a aula é desagradável, o professor é exigente, a disciplina é difícil, etc.

Examinando textos de estudantes de letras, comunicação, direito, engenharia, química, física, entre outros, percebe-se que a dificuldade básica é igual: pobreza vocabular e estrutural. Os usos contemporâneos da língua pela comunicação de massa e a complacência decorrente dos sistemas de avaliação que vêm sendo firmados nas escolas fundamental e média têm acentuado o descompromisso com o domínio do uso padrão da língua nacional. A desculpa de tempos democráticos faz com que aqueles que seriam considerados falantes-modelo (professores, jornalistas, repórteres, locutores, etc.) se despreocupem com o desempenho verbal em instâncias públicas, e o estudante passe a acreditar que o estado democrático permite qualquer desempenho lingüístico sem considerar as condições de produção e suas indispensáveis adequações.

A partir do enfrentamento da questão da dificuldade de ler e escrever constatada no aluno do terceiro grau, partimos para a análise mais detida dos textos por ele produzidos, com o objetivo de identificar problemas e construir estratégias que minimizem as dificuldades e possibilitem o desenvolvimento da competência textual desse tipo de clientela.

Como nossa linha de pesquisa vem sendo fundamentada na Semiótica, vimos buscando observar os textos como objetos visuais nos quais seja possível identificar componentes que orientem a leitura e a redação, com vistas à produção de textos efetivamente inteligíveis. Em nossos estudos, firmamos o olhar na teoria da iconicidade que, aliada à Lingüística Textual, tem-se mostrado muito produtiva na orientação do leitor-redator.

ICONICIDADE E GRAMÁTICA

Relembrando recentes discussões acerca de ensinar-se ou não a gramática, convém enfatizar que toda língua é ensinada por intermédio de instruções gramaticais. Logo, a língua portuguesa não pode ser diferente. O que se deve considerar é a metodologia com que se intenta desenvolver a competência verbal do estudante. Por isso, uma das preocupações de nossas pesquisas tem sido demonstrar a importância do conhecimento gramatical para a leitura e a redação. Para tanto, vimos associando a análise semiótica à gramatical, visando a demonstrar como as estruturas gramaticais funcionam iconicamente, com poder de representar ou induzir o leitor-redator na compreensão-produção dos enunciados.

Discutindo textos produzidos pelos graduandos, percebemos que não há uma consciência formal da língua. Em decorrência disto, não há preocupação com as escolhas (eixo paradigmático) nem estruturas (eixo sintagmático), tampouco com qualquer correlação entre escolhas, estruturas e intenção comunicativa. Por isso, principalmente os textos produzidos

(porque os lidos são, via de regra, produzidos por autoridades da área) são de difícil leitura; não se valem por si mesmos, carecem de “tradução” pelo autor para que possam ganhar sentido.

Apontando problemas nos textos, temos conseguido gerar uma relação de compromisso entre autor e texto, fazendo aquele levar em conta que a produção textual precisa considerar a situação de interlocução como dado relevante para as escolhas léxicas e estruturas enunciativas, para que o resultado seja uma comunicação eficiente, como tão bem explica a Pragmática (ciência da linguagem orientada para seus usuários – cf. mey, 2001).

ICONICIDADE COMO CONDIÇÃO DE LEGIBILIDADE

Não é conveniente substituírem-se as pregações de nomenclatura gramatical pelas de qualquer outra teoria. Portanto, buscar uma análise icônica não requer obrigatoriamente classificações tipológicas de signos segundo esta ou aquela ciência. O que se quer de fato é demonstrar o potencial signifiante dos componentes textuais e de seu arranjo, para que o estudante compreenda a importância do domínio gramatical tanto para a leitura quanto para a redação.

Partindo de textos de autoria dos próprios estudantes, temos conseguido demonstrar por um lado o descompromisso com a escrita formal, por outro a qualidade e a quantidade de informações contidas nos dados gramaticais, a partir dos quais o texto passa a ganhar maior transparência ou legibilidade. Para tanto temos recorrido à iconicidade dos signos ativados no texto.

Para clarificar o modo como a iconicidade pode intervir positivamente na produção do texto, relembro palavras de Nöth (1999): *na tradição jakobsoniana, a iconicidade lingüística tem sido vista principalmente como uma relação signifiante-significado: as estruturas da linguagem têm sido descritas como ícones do mundo representado por elas.*² Ora, se a relação entre estudantes e textos, hodiernamente, não tem sido das melhores (pouca leitura e escrita falha), a construção de imagens do mundo resulta mutilada, logo, sua representação discursivo-textual não poderá ser muito diferente disso. Vimos então aliando informações de natureza gramatical funcionalista a fatores de iconicidade, com vistas a demonstrar a potencialidade dos signos e de sua estruturação na produção de imagens mentais que viabilizam tanto a produção quanto a leitura dos textos, no que concerne a certo mapeamento dos recursos para a orientação do texto e do leitor (que, em primeira instância, é o próprio produtor; este se lê quando redige).

Vejamos excerto de outro de nossos estudos (Simões, 2004):

A despeito da absoluta arbitrariedade apregoada pelos estruturalistas, as bases funcionalistas vêm fortalecendo passo a passo a existência de iconicidade nas gramáticas das línguas, demonstrando a existência de uma correlação um-a-um entre forma e interpretação semântico-pragmática pautada numa motivação funcional imanente aos aspectos estruturais observados (cf. Decat et al, 2001: 36).

Passemos então às conclusões a que pudemos chegar até o presente estágio dos estudos fundados na Semiótica e aliados à Lingüística Textual e à Pragmática.

Os níveis de iconicidade com que vimos operando até o momento são: 1 – *diagramática* (no projeto visual do texto e na estruturação dos sintagmas); 2 – *lexical* (sobre a seleção dos itens lexicais ativados no texto); 3 – *isotópica* (sobre trilha temática para a formação de sentido); 4 – *alta e baixa* (sobre estratégias sígnicas voltadas para a eficácia

² Texto original: In the Jakobsonian tradition, linguistic iconicity has mainly been seen as a signans-signatum relation: language structures are being described as icons of the world represented by them. (Nöth, 1999)

ou para falácia textual); 5 – *orientadora* ou *desorientadora* (sobre univocidade, ambigüidade ou equivocidade inscritas no texto).

Para ilustrar, lembramos que o ensino do emprego de pronomes, dos conectivos, das formas verbais, etc. precisam ser associados ao conjunto de dados sub-reptícios que tais formas carregam. Não basta informar que pronomes pessoais indicam as pessoas do discurso, é preciso situar no cenário da interação os papéis desempenhados pelos sujeitos textuais de modo que as escolhas gramaticais possam de fato representar icônica, indicial ou simbolicamente o que se quer.

Vejam-se os exemplos no quadro a seguir:

Texto em análise	Comentário	Problema principal	Sobre iconicidade...
1 - O Poço Namorados vai para a Plataforma PXX como continuidade do projeto XPTO. (dados em itálico alterados por questões éticas)	O processo verbal eleito (<i>ir</i>) gera uma relação de impossibilidade de sentido, pelo simples fato do termo sujeito – o Poço Namorados – não representar agente adequado para a realização do processo. Um poço não é algo que possa <u>mover-se</u> ou <u>ser movido</u> . Logo, a frase resulta problemática.	Seleção vocabular imprópria resultando em agente impotente para a ação.	A imagem sugerida é de que o poço será movimentado para a plataforma. O resultado disto é a imagem do desconhecimento da relação de potência necessária ao agente em relação à ação a realizar. (cf. Pottier, 1977)
2 - Apesar do Conselho de Segurança da ONU ser desejado ardentemente pelo Governo Brasileiro, será difícil ter ele no Brasil...	Observe-se que o texto parece querer dizer do objetivo de o Brasil integrar o Conselho de Segurança da ONU. Mas a expressão <u>ser desejado ardentemente</u> exprime noção ingênua e passional que não condiz com uma fala de cunho político-internacional. Continuando, a expressão <u>será difícil ter ele no Brasil</u> complica ainda mais o dito, pois aquele órgão não é tido por um país, mas é resultado da participação de vários países.	Seleção vocabular imprópria resultando em expressão imprecisa, ingênua e inadequada das idéias	O Conselho da ONU se configura não como um órgão político, mas como um objeto de desejo de natureza passional. A imagem deduzida é de que o autor não distingue os semas que atropelam a relação entre: <i>Conselho da ONU / desejar ardentemente / ter no Brasil</i> .
3- A vítima foi estrangulada a golpes de facão.	Nesta frase, o problema é a incongruência entre o processo verbal estrangular , o modo – golpes - e o objeto da ação, facão .	Seleção vocabular imprópria resultando em objeto e modo impróprios para a ação	Foi estrangulamento ou esfaqueamento? A imagem a deduzir é a de que o autor desconhece a relação necessária entre ações e instrumentos de ação.
4 - Os nossos leitores nos desculparão por esse erro indesculpável .	Este exemplo reúne palavras antônimas que acabam por constituir um paradoxo: desculpar o indesculpável .	Seleção vocabular imprópria resultando em raciocínios de-	A imagem do paradoxo nem sempre é captada pelo falante comum. Nestes

<p>5 – Ela contraiu a doença quando ainda estava viva.</p>	<p>As porções de texto grifadas geram problema de sentido: ficar doente implica estar vivo, logo...</p>	<p>feituosos ou em declaração do óbvio</p>	<p>exemplos, fica fácil demonstrar a inadequação.</p>
<p>6 - No corredor do hospital psiquiátrico os doentes corriam como loucos.</p>	<p>Como se vê, a seleção vocabular é um dos mais graves problemas da produção textual e, por conseguinte, da leitura. Observe-se que a declaração contida na frase acaba tornando-se cômica, por ser tautológica. Os doentes de um hospital psiquiátrico, via de regra, são loucos, logo, é esperado que corram como tal.</p>		
<p>7 - Cidadania e participação social estão bem pertas (sic), porque são quase a mesma coisa, dá quase o mesmo, pois não há muita diferença.</p>	<p>O trecho grifado é a repetição sucessiva de uma mesma noção. O texto não progride porque a informação não sofre qualquer acréscimo.</p>	<p>Seleção vocabular imprópria resultando em circunlóquio inútil</p>	<p>A imagem resultante é de uma espiral por meio da qual não se chega a lugar algum. O autor desconhece a relação sinonímica entre as expressões grifadas no texto.</p>
<p>8 - Dentre todas as normas constitucionais a mais poderosa é a nossa constituição ...</p>	<p>Mais uma vez é possível constatar que a seleção vocabular é ícone de pobreza lingüística e conceitual. Observe-se que um aluno de Direito deve saber que a Constituição reúne as normas constitucionais. No entanto, ele entende a constituição como uma das normas.</p>	<p>Seleção vocabular imprópria resultando em raciocínio incorreto</p>	<p>Este exemplo manifesta o desconhecimento das noções matemáticas de <i>contém</i> e <i>está contido</i>, o que é inadmissível num aluno de 3º grau.</p>
<p>9- Os anfíbios originaram os répteis que originaram os mamíferos, assim pode-se justificar a importância de querer sempre algo a mais e ser capaz de realizar aquilo que outros não realizaram.</p>	<p>A intenção de justificar a importância da força de vontade por meio de uma correlação com o processo natural de evolução das espécies gera argumentação inválida por essência.</p>	<p>Argumentação imprópria que resulta em incoerência localizada</p>	<p>A imagem resultante é a do desconhecimento das relações de causa e consequência, uma vez que o autor associa teorias não associáveis.</p>
<p>10 - Existem vários meios de ajudar tanto que primeiramente temos que nos interessar mais.</p>	<p>Coesão prejudicada pela escolha incorreta do nexos conjuntivo. Em vez de tanto que, deveria ter sido usado algo como: mas, porém, todavia, contudo...</p>	<p>Seleção vocabular que resulta em incoerência localizada</p>	<p>A imagem construída em forma de consequência (tanto que) demonstra a não-compreensão da relação adversativa.</p>
<p>11- E porque em vez de sermos independentes não sejamos coletivos e brigamos por um único ideal em nossas vidas.</p>	<p>O argumento é prejudicado pela tomada de independentes em vez de individualistas, do que resulta um par inadequado: independentes como contrário de coletivo.</p>	<p>Seleção vocabular que resulta em incoerência localizada</p>	<p>Mais uma vez a imagem resultante é de desconhecimento do vocabulário.</p>

O que se pode perceber nos exemplos comentados é que leitores como nós (especialistas em textos) podemos inferir elementos que clarifiquem os textos e nos conduzam à mensagem pretendida (convém lembrar que não representamos parcela significativa da comunidade nacional). Contudo, o texto não-literário deve primar pela clareza, porém é muito freqüente a discussão de mal-entendidos textuais em decorrência de estruturas falhas como as que aqui trouxemos à discussão.

Na correção de textos produzidos pelos graduandos, é freqüente a apresentação de lamentos dos autores, alegando que não era bem isso que queriam dizer ou que não foi isso que teriam dito, ou o professor entendeu mal... Tudo isso vem a comprovar que nem sempre o texto diz o que se pensa ter dito. E a garantia do dizer depende de domínio do idioma. E esse domínio inclui vocabulário amplo, conhecimento de estruturas disponíveis e competência semântico-estilística, para que sejam usadas as formas e posições adequadas para que se atinja a expressão pretendida.

CONCLUSÃO

Para atingir o nível de competência expressional planejado para um estudante da graduação, vimos trabalhando com a retextualização, por meio do que os estudantes reescrevem seus textos até a terceira versão, para que cheguem o mais próximo possível da redação eficiente. Trata-se de processo trabalhoso, mas que vem sendo aplicado desde o ano 2000, com auxílio do correio eletrônico (para intercâmbio das versões de texto em arquivo anexo) e do MS Word, por meio do que se opera com a ferramenta *alterações controladas*, que favorecem a indicação do problema e de meios de solução que devem ser praticados na reescritura do texto.

Vejam o que diz Maria A. Medeiros em *A chave para um bom texto: revisão*.

Um texto claro, compreensível, agradável, coerente, enfim, bem escrito é o que todo professor deseja que seus alunos sejam capazes de produzir. No entanto, uma das maiores frustrações para quem leciona Língua Portuguesa é justamente perceber que erros se repetem, apesar do empenho ao corrigir as redações. A causa dessa dificuldade pode estar na forma como é encaminhada a correção. Procedimentos básicos adotados nesse momento podem solucionar o problema. (http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/167_nov03/html/revisao - In Simões, 2005).

Com base nestes elementos e procedimentos, temos podido indicar os problemas contidos nos textos dos estudantes e propor soluções lingüístico-gramaticais que garantam que o texto possa dizer o que se pretende dizer. Isto porque, como já nos pronunciamos anteriormente em “Aulas de redação para a competência verbal escrita” (Simões, 2005), aula-conferência ministrada na VIII Semana Nacional de Estudos Filológicos e Lingüísticos:

A comunicação escrita é uma necessidade do mundo atual e até a Internet pode se tornar uma forte aliada da escola ou das práticas de textualização, uma vez que oferece ao usuário um leque de oportunidades textuais de caráter plural, a partir do que os sujeitos podem desenvolver sua capacidade verbal escrita com vistas à eficiência comunicativa.

Portanto, urge rever-se a prática pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem da leitura e da redação, para que, efetivamente, os estudantes (futuros profissionais) se tornem capazes de dizer o que pensam, em bom português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DECAT, Maria Beatriz Nascimento, SARAIVA, M^a Elizabeth F.; BITTENCOURT, Vanda de Oliveira. *Aspectos da gramática do português. Uma abordagem funcionalista*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001.

MEY, Jakob L. *Pragmatics: An Introduction*. 2. ed. Mass., EUA e Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers. 2001. ISBN 0-631-21131-4 (capa dura), ISBN 0-631-21132-2 (brochura). XIV + 392. (Resenhado por: Kanavillil Rajagopalan na Revista DELTA, vol.17, n° 2, São Paulo, 2001.) Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000200008> (acesso em 14jul05)

NÖTH, Winfried. “Peircean semiotics in the study of iconicity in language”. Universität Kassel, 1999.

POTTIER, Bernard. *Linguística geral – teoria e descrição*. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

RODRIGUES, Leandro. “A língua maltratada”. In: *Revista do Ensino Superior*, n. 62. Disponível em <http://www.revistaensinosuperior.com.br> (acesso em 10 fev 2005)

SIMÕES, Darcilia. “A música e o ensino do português: um projeto semiótico-semântico-gramatical”. Palestra apresentada na Semana de Letras, Cabo Frio/Ferlagos, out/2004.

_____. “Aulas de redação para a competência verbal escrita”. In VIII Senefil. (em Homenagem a Antenor Nascentes)- ISSN 1413-6457. Rio de Janeiro: CiFeFiL, p.122-137, 2005.

SUJEITOS DO FOME ZERO: OS MOVIMENTOS DO MULTICULTURALISMO¹

Dina Maria Martins FERREIRA
Mackenzie

Resumo: *Este artigo trata do movimento dos sujeitos presentes no Programa Governamental Fome Zero. Adota-se um percurso organizador pelas diferenças que constroem os sujeitos: os que constituem o pluricultural das classes, os que referendam a hibridação em representações funcionais, que, por sua vez, pelo processo da generalização permite que o discurso construa o sujeito das massas, o não-sujeito.*

Palavras-chave: *sujeito, não-sujeito, multiculturalismo, hibridação, generalização*

Abstract: *This article deals with the displacement of the subjects in the Zero Hunger Administration Program. I have chose a route organizing through differences that construct the subjects: those that are constituted in social class pluriculturalism; those that validate the hybridization among functional representations, and mass subjects, which become silent through the generalization process.*

Keywords: *subject, non-subject, multiculturalism, hybridization, generalization*

CONSIDERAÇÕES

Tendo como foco o programa governamental Fome Zero, nossa articulação está para o movimento dos sujeitos que performatizam o programa. Adotamos um percurso organizador das diferenças de sujeitos: os que constituem o multiculturalismo das classes, os que referendam a hibridação em representações funcionais, cuja generalização leva ao sujeito das massas e por conseguinte ao não-sujeito.

As diferenças de classes vão ser estabelecidas em dois níveis polares: classe privilegiada e a classe não-privilegiada Para argumentar sobre tal polaridade, ficamos nos estereótipos fornecidos pela mídia, não menos ‘verdadeiros’ mas que de forma mais sistemático-repetitiva ancora a macro-dicotomia – ricos e pobre, como por exemplo, imagens de nordestinos que se postam em frente ao Palácio da Alvorada esperando pela ajuda do presidente (*Folha de São Paulo*, 4 de março de 2003, 1^a.página), e empresários que vão passar férias e carnaval com a máscara de Lula nos camarotes da elite baiana (*Folha de São Paulo*, 7 de março de 2003, caderno Ilustrada).

¹ Este artigo é resumo de capítulo de livro, de minha autoria, em fase final.

MULTICULTURAL

Aos nos deter em estereótipos, como um recurso nomeativo das classes, cabe lembrar que estereótipos são, sem dúvida, significados mais cristalizados, mas não menos dinâmicos, já que como

representações culturais constituem um processo dinâmico (...) Não se trata de elementos estáticos nem imutáveis mas sim sistemas de representação que mudam e se reelaboram em forma de imagens, modelos crenças e valores em cada contexto e tempo (Kincheloe & Steinberg, 1999:12).²

Em sua organização dinâmica e com sua capacidade de produzir imagens simbólicas, estereótipos manejam representações que visam pôr ordem no ‘caos’. Mesmo que possamos pensar que estereótipos são resultados de ‘matrizes’, a cultura é dinâmica, porquanto símbolos e estereótipos são usados e re-significados em determinado instante social.

Preenchemos, então, o espaço das categorias estereotipadas, classe privilegiada e não-privilegiada, por figuras: na classe dos privilegiados alocam-se não só os ditos ricos mas também o governo, pois ambas figurações circulam na faixa do poder. O poder governamental, na figura Lula, representante do povo (e com o povo por sua própria biografia), está nesse momento histórico habitando a classe privilegiada; e, de outro, o pobre ou até o miserável, classe que abriga o esfomeado brasileiro.

Pelas diferenças de classes que configuram o pluricultural de uma sociedade, imagens podem bem representar o imaginário social do poder e do miserável:

(1) o poder governamental:

– Lula, por ocasião de visita a Lima, Peru, Palácio da Justiça, é fotografado em um trono estofado de veludo vermelho e de armação dourada, veste terno escuro perpassado por uma faixa branca de listra vermelha indicadora de premiação funcional, e tem seus olhos perdidos para um horizonte distante - é a imagem da realeza (*Folha de São Paulo*, 1ª página, 26 de agosto de 2003);

(2) o miserável:

– Martilene do Nascimento e neta Ana Clara em seu colo, um criança em torno de 1 ano, ao fundo três vasilhames, parece estar na cozinha. Martilene e Ana Clara têm olhos fundos e grandes, um pouco esbugalhados, ou seja, maior que o próprio rosto. O olhar de Ana Clara é de que nada entende e está perguntando. O olhar de Martilene não mais pergunta, é magra, enrugada, lábios finos e cabelos pretos, presos à nuca, e afirma: “Eu me acostumei a comer 1 vez por dia” (*Folha de São Paulo*, 17 de dezembro de 2004, C5)

Por tal polaridade social, começamos a perceber que uma nação, um povo, uma ‘unidade’ multicultural. Na idéia de multiculturalismo, não vamos levantar estatísticas econômicas, que obviamente a atravessam, vamos focar principalmente a existência de classes que configuram mundos, olhares, cotidianos díspares. Multiculturalismo ratifica-se pelo próprio projeto Fome Zero, já que ele só pode existir se houver diferenças: um projeto governamental que legitima as diferenças de classe da sociedade brasileira.

Começamos a questão pela própria construção da palavra multiculturalismo: <multi> e <cultura>. <Multi> revela os *muitos* alvoroços sociais e as várias dimensões que a diferença toca. Em <cultural> alojam-se as *diferenças*, já que quando se fala em cultura, aqui, damos a noção de espaços em que as diferenças de classes se circunscrevem, espaço de performativos,

² As citações de Kincheloe & Steinberg fora traduzidas pela autora.

valores, olhares e sensórios diversos: “a cultura pode ser concebida como um conjunto de crenças e de modelos conceituais da sociedade que molda as práticas cotidianas” (Kincheloe & Steingerg, 1999:12).

Projetos sociais têm privilegiado o princípio da igualdade a partir do reconhecimento da diversidade; direitos humanos têm “refletido sobre o conceito de cidadania em sociedades que operam mecanismos de exclusão de setores crescentes de minorias que não gozam dos direitos de cidadania” (*ibidem*: 13). E parece que é essa a proposta do projeto Fome Zero: ao reconhecer a grande diversidade de classes, propõe um princípio de igualdade - prato cheio à mesa de todos os brasileiros -, a classe privilegiada deve incluir os excluídos, os pobres famintos.

E é justamente pela noção de multiculturalismo que quero indagar como seus mecanismos organizam os sujeitos do projeto Fome Zero: governo e esfomeado. Na medida em que a voz e a atuação estão nas mãos do governo, estamos na dimensão do sócio-político, universo da voz, daquela que fala e atua. Tal ênfase se faz pertinente, na medida em que vamos percorrer a dimensão do social e atingir a dimensão das massas; na dimensão do social trabalhamos com vozes e representações e na dimensão das massas com o apagamento do sujeito, o sujeito calado, cuja voz é o silêncio (Baudrillard, 1985). Para montar a passagem entre a dimensão social e a das massas, duas pontes são utilizadas: o jogo neoliberal (Mance, 1995, Malaguti et al., 2002, Machado, 2002 e Gonçalves e Gonçalves e Silva, 2002) e a hibridação na representação (Canclini, 2003) cuja teia se faz pela generalização (Flew, 1971) de sujeitos.

DIFERENÇA E NEOLIBERALISMO

Discutindo como as classes polares – privilegiados e não-privilegiados – se posicionam no movimento social,

Falar do multiculturalismo é falar do jogo das *diferenças*, cujas regras são definidas nas *lutas* sociais por *atores* que, por uma razão outra, experimentam o gosto amargo da *discriminação* e do *preconceito* no interior das sociedades em que vivem. (Gonçalves e Gonçalves e Silva, 2002:11) (itálico acrescido).

No que tange ao *jogo de diferença* ratifica-se duas posições heterogêneas já mencionadas, poder governamental e carentes de comida, ou seja, o governo que comanda e dá as diretrizes e o que espera benefícios para suprir sua carência. No aparente mundo do constativo – é isso e ponto final -, as diferenças acionam o *preconceito* e a *discriminação*. O esfomeado é um grupo *discriminado*, porquanto habita no imaginário coletivo dos privilegiados como aquele que tendo pouco pode querer tirar daquele que tem e como aquele que causa estranhamento no belo e no sucesso. E tirar do outro torna-se sinônimo de possível violência. O medo passa a não separar a violência criminal do desespero³. É a história brasileira, a história atual, aquela que está na mídia, apresentando o diferente – o pobre -, que habita ao lado daquele que lê o jornal, que fala,...⁴ Calado pela voz, de boca fechada para a comida, esse grupo sofre *preconceito*: quem é miserável pode atacar, nada tem a perder. Vemos a diferença de classe pela quietude e passividade na fala de Martilene: (Martilene do Nascimento e a neta Ana Clara, que vivem com mais sete pessoas, com renda de R\$260,00) - Eu me acostumei a comer 1 vez por dia (*Folha de São Paulo*, 17 de dezembro de 2004, C5); e pela alegria do empresário rico

³ Não se está justificando a violência como resultado da pobreza, mas levantando indícios de alvoroços sociais que podem ter razões mais complexas.

⁴ O corpus analítico se atém a dados fornecidos pela mídia jornalística, principalmente o jornal *Folha de São Paulo*. A escolha midiática está por sua própria representatividade sociocultural.

que se diverte de “máscara do presidente neste Carnaval; (e que pulou carnaval) com este “Lula” de camiseta decotada” (*Folha de São Paulo*, 7 de março de 2003, Ilustrada, E2).

No caso do Fome Zero, o grande espinho epistemológico é como dizer que o projeto é um retrato do multiculturalismo brasileiro, já é que este se traduz como um movimento de reivindicação, no qual sujeitos *lutam*, ou seja, há *atores*. E aí perguntamos, a classe dos esfomeados luta, reivindica? Como um esfomeado pode lutar, se não alimenta o próprio corpo que poderia lhe dar energia para ação? O impasse para classificar o projeto governamental Fome Zero como uma questão multicultural se apresenta, pois a classe dos miseráveis não reivindica, não reage. E utilizo uma citação na qual injeto negativas (em itálico e entre parênteses) como recurso argumentativo para explicar a não-voz do esfomeado e talvez a sua partida para a dimensão das massas:

(Os miseráveis) (*não*) contam com a aliança de outras minorias ou de outros grupos culturalmente dominados e, juntos, (*não*) reagem por meio de suas organizações políticas, para serem (*não*) reconhecidos e (*não*) respeitados quanto aos seus direitos civis” (Gonçalves e Gonçalves e Silva, 2002:20)

No entanto, a problemática dessa aliança multicultural ocorre na dimensão de um social que prima por comportamento neoliberal, movimento que não nega a diferença, e que trabalha para integração em uma sociedade da competição, apesar de alardear a missão da igualdade. No corredor neoliberal é o salve-se-quem-puder: quem dita as regras é o performativo da maré política e não um projeto delineado. Se há vencedores na competição é porque há perdedores. Em uma teologia neoliberal pode-se dizer que os homens não nascem iguais, nem tendem à igualdade, logo, por princípio, a rede de diferenças permanece.

As estratégias políticas de *integração* do Fome Zero se baseiam em princípios contraditórios, já que um *núcleo de valores comuns* se inviabiliza. Como o sujeito pode trabalhar a tão apregoada liberdade se não tem as possibilidades para exercê-la; de um lado “cabe a cada homem ter a coragem de usar o seu próprio entendimento e sair da condição de menoridade, na qual é tutelado por outro que lhe diz o que fazer”, mas de outro a “liberdade somente pode realizar-se publicamente se forem garantidas as condições de possibilidade” (Mance, 1995:2).

DIFERENÇA E GENERALIZAÇÃO

Falar de diferenças multiculturais indica reivindicações, lutas, mas o universo neoliberal nega condições de possibilidade a um ator do tipo esfomeado, que acaba se curvando aos ditames do mercado, no qual o jogo político-econômico comanda o social; neoliberalismo é um tsunami de cooperação social. O vencido é agrupado em um espaço sem fronteiras, ou seja, na generalização⁵ em nome de uma integração imaginada. É na não-reação do sujeito ‘inválido’, que o discurso neoliberal encontra um lugar profícuo de atuação. O privado, aquele que está sentindo o vazio da fome, é generalizado como uma classe a esmo em sua liberdade de atuação. Estratégias políticas do Fome Zero se complicam e se arranjam na generalização. A generalização não corta o privado, mas o esconde na aglomeração, constituída por atributos de semelhanças – no caso a fome que se agrega a sujeitos da classe pobre. As diferenças de classes estão aí, no pluricultural, mas uma fatia se condensa pela generalização que engloba sujeitos não-mais-atores, que não interferem e não reivindicam.

⁵ Agradeço ao colega Roberto Leiser Baronas (Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT e UNEMAT) a interferência no debate do 52º Seminário de Estudos Lingüísticos/GEL, Unicamp 2004, quando levantou a questão da generalização.

No processo de generalização, se perde a subjetividade do esfomeado, porquanto a generalização pode passar despercebida quando se aciona jogos de representações. O sujeito perdido na generalização pode ter representações interventoras a seu favor, representações cujas figuras representantes não (mais) fazem parte da generalização, já saíram do geral para falar em nome da multidão dos excluídos. Um bom exemplo dessa questão de *diferenças que se unem – hibridação* - e suas representações está na imagem-montagem, do artigo “Lula levou Fanon para a ONU”, de Elio Gaspari, *Folha de São Paulo*, 26 de setembro de 2004, A10, no qual faz uma crítica ao discurso de Lula na ONU sobre a mundialização da fome. Nesta montagem, Lula está discursando na ONU, em palanque, com as mãos tocando/coçando a testa; como pano de fundo, no centro o emblema da ONU e nas laterais, do lado esquerdo, Fanon e, do lado direito, Roosevelt, ambos emoldurados como se estivessem em porta-retrato ovalado.

O termo hibridação tem uso estendido a várias áreas, desde a biologia até as ciências sociais, tais como processos interétnicos, globalizadores, cruzamentos de fronteiras, fusões artísticas etc (Canclini, 2003). Ao transferir o “termo da biologia às análises socioculturais, (este) ganhou campos de aplicação, mas perdeu univocidade” (*idem*: xix). A essa equivocidade de aplicações acrescento outra, a convivência de figuras representacionais de classes diferentes em um painel imagético, que junta tempos históricos ao performativo das figuras: Roosevelt/1933, Fanon/1960, Lula/2004. Estratégia discursiva, estratégias política?! São representantes interculturais de performativos em tempo e espaço diversos, que se assimilam, pois se constituem de sujeitos interventores a favor de excluídos/famintos. Franklin Roosevelt, presidente dos Estados Unidos da América, em seu discurso de posse, em 1933, “um dos mais bonitos parágrafos da literatura política mundial: ‘única coisa de que devemos ter medo é do medo (...) Esse terror indefinido, irracional e injustificado que paralisa os esforços necessários para converter uma retirada num avanço’ (*Folha de São Paulo*, 26 de setembro de 2004, A10), é o carro chefe do movimento Fome Zero, porquanto, à época da Grande Depressão americana, que se iniciou em 1929, inaugura programa alimentar para a população: *New Deal* que fornece o *Food Stamp*⁶. Franz Fanon, em seu “apostolado da violência (é o) grande herói da esquerda negra americana dos anos 60” (*Folha de São Paulo*, 26 de setembro de 2004, A10); ele se distingue pelo “princípio de historicidade que rodeia tanto o colonizador quanto o colonizado” (Oto, 2003:13) em sua luta pela libertação do colonizado argelino; negro lutou pelo negro. Lula, nordestino, de família pobre, ex-torneiro mecânico, ex-sindicalista, primeiro presidente de esquerda do Brasil, sabe o que é fome. É coçando a testa com mão, parece estar pensando na dificuldade de transformar estratégia política em práxis. O que nos leva a crer, que

hibridação não é sinônimo de *fusão sem contradições*, mas sim, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de *conflito* geradas na *interculturalidade* recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernização na América Latina (Canclini, 2003: xviii) (itálico acrescido),

ou seja, a imagem representa hibridação – diferença de cor, de poder político, de classes, de culturas –, simbiotizadas pela representação de vozes interventoras a favor da minoria. Ratifica-se a idéia de que hibridação, no caso específico de classes sociais e suas vozes reivindicadoras – pelo menos no contexto sócio-econômico brasileiro de privilegiados e não-privilegiados – se dá na representação discursiva e não no ‘real’ social.

⁶ Contextualização histórica mais desenvolvida no capítulo seguinte.

CONVERGÊNCIA NA DIVERGÊNCIA

Multiculturalismo, neoliberalismo e hibridação convergem ao partilhar diferença, mas divergem na forma de atuar – respectivamente, diferença na pluricultura, na competição e na simbiose - na medida em que se movimentam simultaneamente em um mesmo tempo histórico-social, conturbando e fragmentando suas propostas e desvelando a complexidade de um momento pós-moderno. O multiculturalismo: “inscreve-se na perspectiva cultural heterogênea, na qual se questiona a hegemonia do grupo (classe) dominante e se reserva lugar à expressão das culturas minoritárias para que finalmente se promova a igualdade real de oportunidades” (Machado, 2002:35); atua em espaço neoliberal que gerencia o mundo da exclusão das minorias já que suas regras são a do mercado livre, “única forma de garantir a realização do indivíduo e da ordem natural, isto é, (...) o capitalismo competitivo é a melhor forma de garantir as necessidades do homem” e os despreparados são injetados para fora do espaço social (Malaguti et al., 1998:19), cuja hibridação de representantes busca “*reconverter* um patrimônio (pobreza e riqueza) para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado” (Canclini, 2003: xxii). Enfim, no mundo multicultural, o neoliberalismo aceita diferenças, mas as *anula* à medida que oferece oportunidade iguais para todos, como se o todos fosse iguais, e a hibridação *soma* as diferenças. É o mundo pós-moderno é contraditório!

DA GENERALIZAÇÃO AO APAGAMENTO NAS MASSAS

Verificada a dinâmica do universo social, a generalização dos não-privilegiados continua, não só pelo processo designativo em linguagem, mas também porque não se acha o sujeito que passa fome. Onde está sua face? Onde está sua voz?:

O Brasil aparece mais uma vez em um *relatório* patrocinado pela ONU (Organização das Nações Unidas) como um *país* de *contrastes*. Ao mesmo tempo em que é citado entre países de renda média, *capazes* de serem *doadores* de verba e tecnologia para regiões pobres, tem destaque também pelos *bolsões* de pobreza, *carentes* de investimentos e estrutura (*Folha de São Paulo*, 19 de janeiro de 2005, A8) (itálico acrescido).

O “uso correspondente das palavras gerais” (Flew, 1971:437) faz-se estratégia discursivo-política. Quem tem voz é o governo, designado por *relatório* e *país*; a classe do poder é *capaz* e *doadora*; e o silencioso, a classe pobre é de *bolsões* e *carente*. Uma ‘de-subjetivação’ de ambos os lados; só que a não-subjetividade do vencedor não o esconde, ele continua com figurações, enquanto as figuras do vencido se perdem na fumaça da massa. As diferenças estão na dimensão do social, uma dimensão construída pela voz da intervenção, tanto pelo status de um representante, quanto pela voz ‘calada’ de uma face – Maritilde. Mas continua-se a procurar a face da multidão dos esfomeados que a linguagem midiática não mostra. Percebe-se então que saímos do social e estamos no mundo das massas, local esparsa, pulverizado pelo social.

A generalização não corta o particular, até porque habita o privado; sem este não há como perceber a comunilidade da generalização (Flew, 1971). Só podemos pensar em generalização se houver tanto um acumulado de particulares semelhantes agrupados em um ‘espaço’, quanto um particular para enxergar a comunilidade (estado de ser comum). Privado e generalização é co-existência (não havendo um melhor termo), nem é simplesmente acumulação de estados, nem sobreposição. Na classe da pobreza, muitos se assemelham, pela falta de dentes, por olhos esbugalhados, por cabelos despenteados, por estarem com vestuários simples, e por carência de comida. Dá-se, então, pela generalização, uma imagem unitária (possível e/ou imaginária) de uma parte da sociedade. As diferenças permanecem, mas um ângulo

dela se unifica, pois se compõe pela multidão de sujeitos não-ator. Não há subjetividades atuantes do esfomeado, seus performativos não se manifestam e quando se acendem são apagados na generalidade de uma identidade de classe. No salve-se-quem-puder do multiculturalismo neoliberal, o pobre não tem chance de competir, e emudecido, é engolido pela massa. O sentido de massa, se é que o tem, se espalha no amontoado social, procura-se em referente do esfomeado, mas ele está esponjoso. Há resíduos e impulsos indiretos da voz social, mas ela se perde, já que não tem representação. Um exemplo desses resíduos sociais, em que se busca um referente, mas que o olhar privado cai na massa, está na *Folha de São Paulo*, 17 de janeiro de 2005, A6:

Fome Zero premia 'elite' do semi-árido e exclui pobres (título da reportagem)

Em uma cidade do Rio Grande do Norte, o Fome Zero beneficia uma espécie de *elite da miséria* do *semi-árido* e exclui os *mais pobres* (itálico acrescido).

No centro da reportagem há duas imagens, a imagem do *mais pobre*: uma mulher relativamente jovem, com uma criança nos braços, de short e camiseta rasgada, em pé na porta de sua casa (parece ser), casa esta de parede de barro socado; o sol bate sobre a mulher que espreme seus olhos, tão escaldante o sol que projeta sua sombra na parede de barro; abaixo da foto a identificação "Telma Ferreira da Silva e sua filha Anatilde, que recebem apenas o Auxílio-Gás, de R\$15". Abaixo dessa foto, uma outra sobre a 'elite' do semi-árido: três mulheres, uma jovem sentada em uma cadeira de praia branca de plástico, as que são comumente usadas para relaxamento em praia, sob uma árvore frondosa, cujos galhos caem sobre a fachada de sua loja que fica a esquerda de onde está sentada; rostos das outras duas senhoras acompanham a direção dos gestos dessa moça, que parece estar em conversa animada com alguém; na fachada da loja uma vitrine mostra roupas coloridas penduradas em manequim e outros produtos enfileirados; abaixo da foto a identificação "fachada da loja de Andréia Kátia Trindade, que recebeu dinheiro do programas sociais".

Telma e Andréia não são representações de vozes institucionais, mas fagulhas informativas sem obrigação simbólica. Telma e Andréia logo serão diluídas, após o instante da informação midiática. A expansão do significado do pobre e da 'elite' do semi-árido se afigura como uma irradiação de nosso imaginário e não como um ato de intervenção social. O sentido das imagens não tem força, pois não tem prolongamento, seus sentidos terminam naquele "espaço perspectivo num momento dado" (Baudrillard, 1985:15). É como tivéssemos à mão uma neofiguração de imagens repetitivas e multiplicadas indefinidamente – o que aliás é o que a mídia fornece. Não se tem um referente, mas um referendo informativo da eletricidade estática das massas:

Isso é a informação (sobre os esfomeados). Não um modo de comunicação nem de sentido, mas um modo de emulsão incessante, de *input-output* e de reações em cadeia dirigidas, exatamente com nas câmaras de simulação atômicas. É preciso liberar a "energia" da massa para dela se fazer o "social" (Baudrillard, 1985: 25).

O que se percebe é que o sentido em linguagem, mesmo tentando liberar energia para que se atinja o social, continua estatizando o mundo das massas. As faces de Telma e Andréia voltam a se diluir pela multiplicidade de jogos de linguagem (escrito e imagético) neutralizando o sentido social da luta e da intervenção; são signos que assinalam sentidos circularmente, destinados a políticas de representação nas quais se suprime os pólos de significação entre 'elite' do semi-árido e esfomeado. É por esses jogos da linguagem, que parecem da ordem da simulação, que nos permitimos afirmar que nas massas não há sujeito, ou seja, diferenças se perdem no silenciamento do não-sujeito'.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRILLARD, Jean. *À sombra das maiorias silenciosas. – o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANCLINI, Nestor G. *Culturas Híbridas*. São Paulo, EDUSP, 2003.

FLEW, Anthony. *Western Philosophy – ideas and argument from Plato to Sartre*. Great Britain: The Gresham Press, 1971.

GONÇALVES, Luiz Alberto O. e GONÇALVES E SILVA, Petronilla B. *O jogo das diferenças – o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. *Repensar el multiculturalismo*. Madri/Espanha: Ediciones Octaedro, L.1999.

MACHADO, Cristina.G. *Multiculturalismo. Muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MALAGUTI, M. et al. *Neoliberalismo. A tragédia do nosso tempo*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANCINI, Euclides A. *Quatro Teses sobre o Neoliberalismo*. 5 de outubro de 1995, trabalho apresentado na Universidade Livre do Trabalhador, Curitiba, UFPR, Instituto Liberal.

OTO, Alejandro J. de. *Frantz Fanon: política e poética del sujeto poscolonial*. México: El Colegio de México, 2003.

DA NOBREZA À PEONAGEM: ESTUDO DAS LEXIAS QUE DESIGNAM A ORGANIZAÇÃO MILITAR EM NARRATIVAS DE FERNÃO LOPES

Eliana Correia Brandão GONÇALVES
UNEB/ PPGLL-UFBA

“Desfalleceo esto quando começou a guerra, e naceo outro mundo novo muito contrairo ao primeiro, (...)” (Crônica de D. Fernando, Prólogo, p. 4, l. 26)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A comunicação intitulada *“Da nobreza à peonagem: estudo das lexias que designam a organização militar na narrativa de Fernão Lopes* tem por objetivo apresentar uma análise de algumas lexias, precisamente substantivos, relacionadas à hierarquia militar e suas relações com as armas utilizadas por esses homens, em especial na *Crônica de D. Fernando*, representativa da literatura em prosa do reino português. É resultado parcial de nossa pesquisa de doutoramento, orientada pelo Prof. Dr. Nilton Vasco da Gama e que tem por empresa o estudo do vocabulário bélico na crônica supracitada.

Observa-se que, na sua narrativa, o autor aborda assuntos relacionados às lutas pelo poder político e econômico, à hierarquia medieval, ao sentimento étnico português, entre outros. Alexandre Herculano (1881) apud LAPA (1995) lembra que “nas crônicas de Fernão Lopes não há só história: há poesia e drama; há a idade média (sic) com sua fé, seu entusiasmo, seu amor de glória (...)”. Entretanto há uma temática que predomina nessa crônica, envolvendo, de certa forma, os outros temas: as guerras e os aspectos que as cercam.

O tema bélico é bastante instigante, pois, como assinala GAGO-JOVER (2002), à considerável distância cultural e cronologia entre os nossos dias e a Idade Média é fonte de confusão e mal entendidos, mas ao mesmo tempo desperta a imaginação moderna. Os signos relacionados a essa temática estão presentes, na literatura medieval, através da figura do cavaleiro, com suas qualidades e suas armas, dos torneios e das grandes guerras decorrentes de lutas pelo poder político e econômico. Particularmente, essas questões são bastante exploradas na narrativa em análise, o que nos faz lembrar Bakhtin (1999, p. 44) quando afirma que “realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados”.

É em um contexto conflituoso, marcado por questões políticas e militares, que se insere a *Crônica de D. Fernando*. Os próprios signos utilizados por Lopes para expressar o campo da organização militar revelam a estratificação social da Idade Média, a sua ideologia, por assim dizer.

A Crônica de D. Fernando, representativa da literatura em prosa, relativamente abundante no reino português, foi escrita por volta dos finais da quarta década do século XV. Segundo LAPA (1965, p. 102), Lopes pinta seus quadros de guerra marcados pelo realismo de

sempre, apresentando vastos trechos que tratam de combates, visto que são narradas as três guerras que opuseram Portugal à Castela, conforme acentua J. Mendes (1993, p. 179). Desse modo, é imperativo e esperado que o estudo do campo da hierarquia militar e das armas, ofereça-nos exemplos significativos das concepções da época medieval.

Face à natureza do trabalho, considerando que o campo bélico é bastante amplo, por comportar vários subcampos, fez-se à seleção das lexias a serem submetidas à apreciação, elegendo-se aquelas relacionadas à organização militar e às armas e os acessórios de caráter ofensivo ou defensivo, utilizados pelo homem medieval, envolvendo armadura, peças de proteção da cabeça, dos membros superiores e inferiores, entre outros, a fim de dar uma amostragem da tessitura de parte do vocabulário militar empregado no português arcaico do século XV. Optou-se pela utilização da *Edição Crítica da Crônica de D. Fernando* (1975), elaborada por Giuliano Macchi e publicada pela Imprensa Nacional Casa da Moeda, por esta apresentar um texto avalizado pelo labor filológico, respeitando as variantes e grafias existentes no texto.

Como suporte para promover a efetivação da pesquisa, consultaram-se algumas obras lexicográficas do português, por espelhar parte do conhecimento e da experiência lingüística e cultural de um povo. Dentre elas: o Elucidário de Viterbo (1965-1966), José Pedro Machado (1956-1969), Antônio de Moraes Silva (1948) e Antônio Geraldo da Cunha (1986); e vocabulários de textos da Idade Média. Recorremos aos dicionários do castelhano, no caso de não se encontrarem as lexias registradas ou, no caso de os trabalhos em língua portuguesa não fornecerem dados suficientes para estabelecer a definição da forma. Procedeu-se também a análise das lexias, a partir de considerações que serão norteadas por trabalhos, históricos e lingüísticos, de cunho militar.

A NARRATIVA DE FERNÃO LOPES: A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA, POLÍTICA E MILÍCIA

Fernão Lopes, cronista-mor do reino, por decreto de D. João I, teve por incumbência redigir as narrativas históricas dos reis de Portugal, e, provavelmente, a do próprio D. Duarte. Mediante o golpe de estado, que contou com o apoio popular, instaura-se uma nova dinastia, nas cortes de Coimbra, em 1385, evidenciada por D. João, mestre de Avis, que foi eleito rei, devido a sua posição de líder do movimento popular que impugnava D. João de Castela, casado com a filha do falecido D. Fernando, como o legítimo herdeiro do trono. Considerando esse novo quadro social, Saraiva nos adverte a respeito do papel de Lopes enquanto cronista a serviço da corte:

Pesava portanto um labéu de ilegitimidade sobre a nova dinastia e a missão principal de Fernão Lopes, como cronista da corte, era justificá-la. (SARAIVA, 1998: 166)

Escreveu algumas crônicas, dentre elas as que não oferecem controvérsias em relação à autoria: Crônica de D. Pedro, Crônica de D. Fernando e Crônica de D. João I, dividida em duas partes. (SARAIVA, 1998: 167) A Crônica de D. Fernando foi redigida aproximadamente entre 1436-1443. Compõe-se de um Prólogo, seguido dos cento e setenta e oito capítulos que tratam do reinado de D. Fernando, marcado por episódios como o tratado de Santarém, de 1373, das leis das sesmarias¹ e da carta de privilégio de construtores ou compradores de navios.

¹ Essa lei é resumida pelo cronista como aquela que visa a fazer voltar à lavra da terra os homens que dela se afastavam para outras atividades e está portanto em contradição com a política protetora do comércio marítimo.

D. Fernando é descrito por Lopes como um jovem que, aos 22 anos, assume o trono, após o falecimento de seu pai, em 1367, formoso, admirador dos prazeres carnavais, afeito à companhia da nobreza, envolvido com façanhas guerreiras e alianças estáveis. (MARQUES, 1986, p. 509-512) As suas ambiciosas decisões políticas provocaram várias crises sociais que conduziram a nação portuguesa, já estuante de energias, à beira da ruína. A esse respeito, Carlos Selvagem (1999, p. 129) afirma:

“Dessa ruína a salvou a sua vitalidade, o seu gênio proteico, o amor ingénuo do solo, o bravio instinto de independência e, como meios de ação, a sua estrutura municipalista, a eficiência das suas instituições militares e sobretudo o heroísmo dos seus homens de armas, afeitos à guerra e ufanos de gloriosas tradições militares.”

A Crônica nos revela aspectos de natureza política que explicariam o interesse na “justificação e legitimação da nova dinastia e do pessoal dirigente que saiu da insurreição de 1383”,² (SARAIVA, 1998: 178), além de aspectos sociomoraes. É inegável que um dos temas contudentes dessa Crônica diz respeito ao aspecto bélico, vislumbrado através da corrupção política, diante do acentuado desenvolvimento econômico e conseqüente insatisfação do povo. É possível definir alguns fatores que culminam as guerras ou vice-versa, entre eles, acentuam-se os seguintes: *sentimentais*, atinentes ao fato de a opinião popular reprovar o seu casamento com Leonor Teles de Meneses; *econômicos*, ligados às constantes desvalorizações da moeda; *político-sociais*, relativo ao favorecimento de familiares e de amigos, privilegiando, por exemplo, os armadores de naus e os exportadores marítimos nacionais, por esses propiciarem ao rei rendimentos alfandegários vantajosos.

A marcha dessa crise orgânica – sucessivamente econômica, política, dinástica, social – veio a consumir trinta anos de incessantes guerras, que só terminaram pela vitória portuguesa e tiveram, por conseqüência, uma dinastia neófito, nova estrutura social e novos rumos à atividade econômica e militar da nação. (SELVAGEM, 1999, p.129)

Essas considerações evidenciam que a atividade militar perde seu sentido, quando considerada isoladamente, sem relação com os fenômenos econômicos-políticos que a definem.

UMA BREVE INCURSÃO NO DOMÍNIO BÉLICO REPRESENTADO PELA CRÔNICA DE D. FERNANDO

Segundo LOYN (1997, p. 176), a guerra é um fator dinâmico categórico no desenvolvimento econômico, social e político na Idade Média, que apresenta um cenário com batalhas travadas com extrema intensidade. A própria lexia batalha é encontrada na crônica de D. Fernando. José Pedro MACHADO (1963) a define como um “s. f. (do latim *battālīa*, por *battuālīa*, linha de exército em posição de combate.” “(...) *que ell per seu corpo com todo seu poder fosse na batalha em ajuda d’el-rrei dom Henrrique.*” (Cap. II, p. 16, l. 24)

A Crônica apresenta uma sociedade fundada no sistema e no vigor das suas instituições aristocráticas, essencialmente militares, e no ardor belicoso duma nobreza. Sabe-se que a guerra envolve vários segmentos, com funções sociais distintas, assim temos várias lexias que

Cf. António José SARAIVA. *As crônicas de Fernão Lopes*: seleccionadas e transpostas em português moderno. 4 ed. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 22.

² “Diz respeito a demonstração do direito que assistia aos Portugueses na sua luta contra o rei de Castela, preparando as conclusões do célebre discurso de João das Regras nas Cortes de Coimbra, segundo o qual, não havendo herdeiros legítimos do trono, competia às Cortes eleger um rei.” Cf. António José SARAIVA. *O crepúsculo da Idade Média em Portugal*. 5 ed. Lisboa: Gradiva, 1998. p. 178-9.

diferenciam essa hierarquia militar que, por sua vez, apresenta um armamento diferenciado: *o rei*, (supremo chefe civil e militar da sociedade, que conduzia à guerra); *a nobreza* (classe privilegiada, na qual se recrutavam os grandes chefes militares, era composta de *ricos-homens, infanções, cavaleiros e escudeiros*); *o clero* (que aliava a autoridade do sangue, a do caráter sagrado sacerdotal); e *o povo livre* (composto do cavaleiro-vilão, grau de transição da plebe para a nobreza, e da peonagem, que se constituía de camadas diversas, indicativas do estado social e formada também por arqueiros, besteiros e flecheiros).

Apesar de o recorte do léxico, nesse trabalho, estar direcionado para a organização militar e as armas, ressalta-se que outros aspectos são delineados na crônica, em vista dos subcampos que podem compor o campo da milícia: os mecanismos de guerra, combate e defesa medieval, envolvendo a tática, através da fortificação dos castelos com muralhas e torres e estratégias para a tomada do castelo ou vila, mediante o cerco; posição de acampamento; e marinha medieval, que tinha *a priori* objetivos comerciais, entretanto, devido à pirataria nos mares, impunha-lhe o caráter militar, utilizando unidades de combate: galés, galeotas, entre outros. ALMEIDA (2003, p. 229) destaca a prosperidade da marinha de guerra e da marinha mercante no reinado de D. Fernando, além de ressaltar a própria inclinação dos portugueses aos trabalhos do mar e a expansão marítima.

No que diz respeito às armas, lembra-se que elas são muito antigas e a ocupação militar é, eminentemente, tradicional. Elas estão “entre os mais antigos e mais significativos artefactos do homem: faz sentido que o seu desenvolvimento seja afetado pela atitude que os utilizadores assumem perante elas”.

Lembramos que as armas são mecanismos concebidos para realizar uma finalidade e a importância de se fazer este estudo se justifica pelo fato de muitas dessas lexias terem desaparecido, em conjunto com o próprio armamento que designavam. Da época de D. Fernando à atualidade tivemos alterações bastante significativas na tecnologia armamentista que, por sua vez, reflete-se no vocabulário bélico contemporâneo.

Além do mais, ALMEIDA (2003, p. 227-8) destaca uma divisão hierárquica que condicionava a utilização dessas armas: as principais armas da cavalaria, representada pelos fidalgos d’El-Rrei ou vassalos e pelos lanças (trazidos das terras dos ricos homens), por exemplo, eram as lanças e espadas, enquanto a infantaria, representada pelos peões e besteiros, utilizava lanças, piques, espadas, bestas, dardos e fundas.

Para O’CONNELL (1995), a história das armas pode ser dividida em três períodos: das *armas mecânicas*, *armas com base na energia química* e as *armas nucleares*, mostrando que a transição de uma era das armas para a outra, têm efeito no comportamento bélico, nos sistemas políticos, e, portanto, na própria história.

A lexia de caráter genérico arma é citada na crônica de D. Fernando: “(...) e assi como se el esperasse nova e grande guerra com alguu rrei seu vizinho, mandou logo per todo seu rreino que soubessem parte quaaes poderiam teer cavallos e **armas**, e seer beesteiros e ho-mees de pee.” (Cap. I, p. 11, l. 11) Ao consultarmos a sua definição, em vários dicionários, percebemos que a acepção dada tem, como ponto de partida, a noção de <<instrumento útil para ataque ou para defesa em combate, luta ou guerra>>, o que remonta claramente a objetos que *a priori* poderão ter claramente uma função diversa, mas que podem ser utilizados como objeto de ataque ou defesa, o que ampliaria o campo das armas. Além disso, sabe-se que as armas podem ser usadas em situações distintas, como a caça, por exemplo, que é uma atividade que sustentou o homem primitivo, através do seu caráter predatório, em busca da presa e que, na Idade Média, era uma atividade desportiva, uma questão de classe, e, ao mesmo tempo, preparatória para a guerra.

Para a eleição das lexias que poderão compor o subcampo das armas presente nessa crônica, elegemos aquelas que apresentassem a essência da definição de arma, logo a possibilidade para causar danos ou evitá-los, no aspecto pessoal e coletivo, incluindo seus acessórios.

A lexia destacada é seguida do étimo e da definição, inserindo-se a abonação que serve para contextualizar a acepção de cada um dos termos definidos.

Os homens que compunham a guerra combatiam com armas diversas. Os cavaleiros, por exemplo, iam cobertos, da cabeça aos pés, com *loriga* ou túnica de malas e escamas de ferro; um casco ou *capelina* cônica protegia-lhes a cabeça; do pescoço ou do ombro esquerdo pendia-lhes o escudo longo, em ponta, de metal ou madeira forrada de couro. Posteriormente, o escudo, enquanto complemento da armadura, tornara-se mais leve e menor. (Selvagem, 1999) Dessas armas relativas ao universo do cavaleiro, encontramos no texto:

Armas relativas ao universo do cavaleiro

LORIGA s. f. do lat. *lōrica*. Saia de malha com escamas de aço ou ferro, de que usavam os guerreiros; vestidura militar. “*E el-rrei dom Henrique, come ardido cavalleiro, chegou per vezes em cima de seu cavallo, armado de loriga, (...)*” (Cap. IX, p. 35, l. 58)

CAPELINA s. f. do fr. *capeline*. Capacete semiesférico feito de chapa de ferro batido com uma ala metálica ampla e ligeiramente caída. “*As armas mandou el-rrei mudar a esta guisa: do cambais mandou que fizessem jaque; e da loriga, cota; e da capelina, barvuda com camalhom;*” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 59)

A peonagem combatia mais à ligeira, com *capelinas* de ferro ou couro, *cota* de sôlhas para o peito e ombros, e, por vezes, com *escudo* e *laudel*, saio de couro e lâminas de ferro. Seleccionamos como exemplo:

Armas relativas à peonagem

COTA s. f. Do fr. *cotte*, este do frâncico **kotta*. Armadura de couro retorcido ou de malhas de ferro, que cobria o corpo, espécie de gibão. “*As armas mandou el-rrei mudar a esta guisa: do cambais mandou que fizessem jaque; e da loriga, cota; e da capelina, barvuda com camalhom;*” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 58)

Há várias referências, no texto, de armas ofensivas das mais variadas naturezas como a *espada*, a *acha*, o *machado*, o *punhal*, o *pau tostado* e a *lança*, principal arma do cavaleiro, entre outras, o que nos revela o espírito belicoso do homem medieval. Selvagem (1999) acen-tua que, a partir do século XIV, com o progresso da arte de trabalhar o ferro, generaliza-se o uso das armaduras completas (arneses). Exemplificamos com:

Armas ofensivas

ACHA – s. f. (do germânico <franco?> *hapja*, <<foice>>, possivelmente por via fr.). Arma antiga, com formato de machado. “(...) e os d’ el-rrei dom Henrique levavam esse dia bandas: e assi de vontade juntarom huus com os outros que cahirom as lanças a todos, e começaram de sse ferir aas espadas e **achas** e porras, chamando os da parte d’ el-rrei dom Pedro, (...)” (Cap. IX, p. 34, l. 31)

DAGA s. f. de adaga. Do latim **daca*, <<punhal>>. Var. adaga. Punhal que se trazia à cinta do lado oposto à espada. “(...) e lhe deu com huua **daga** pello rrosto e o derribou em terra, (...)” (Cap. XXIII, p. 83, l. 69); “ (...) e os que eram bem armados haviam de teer barvuda com seu camalho e estofa e cota e jaque e coxotes e canelleiras franceses e luvas e estoque e **daga** e grave.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 62)

ESPADA s. f. do grego spháthā, pelo latim sphatah. Arma branca, formada de uma lâmina pontiaguda de um ou dois gumes. “Era cavallgante e torneador, grande justador e lançador tavollado; era muito braceiro, que nom achava homem que o mais fosse; cortava muito com huua **espada** e rremessava bem a cavallo.” (Prólogo, p. 3, l. 17)

ESTOQUE s. m. do ant. francês estoc. Espécie de espada comprida [e larga], com lâmina triangular ou quadrangular, que só fere de ponta. “(...) e os que eram bem armados haviam de teer barvuda com seu camalho e estofa e cota e jaque e coxotes e canelleiras franceses e luvas e **estoque** e daga e grave.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 62)

FACA s. f. [controvérsias a respeito da sua etimologia] instrumento cortante, composto de uma lâmina de gume e de um cabo. “(...) e pagavom de solldo ao de cavallo tari com **faca** armado aa guisa, trinta solldos por dia, (...)” (Cap. XXXVI, p. 119, l. 17)

LANÇA s. f. Do lat. lancēa, de provável origem céltica. Arma constituída de uma longa haste que termina em uma lâmina de aço ou ferro pontiagudo. “Os homees de pee de viinte anos acima aviam de teer funda e **lança** e dous dardos, por seer escusado o escudeiro do paaço, pois tragia azcuma ou **lança**, de nom trager dardos.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 63 e 64)

PORRA s. f. Antiga clava com ponta redonda e reforço de ferro; pedaço de pau. “(...) e os d’ el-rrei dom Henrrique levavam esse dia bandas: e assi de voontade juntarom huus com os outros que cahiom as lanças a todos, e começaram de sse ferir aas espadas e achas e **porras**, chamando os da parte d’el-rrei dom Pedro, (...)” (Cap. IX, p. 34, l. 31)

Ainda entre as armas de ataque, havia as, especificadamente, de arremesso como a funda, o dardo, entre outras. Dentre as armas de arremesso, averiguamos:

Armas de arremesso

AZCUMA s. f. de origem obscura, talvez do basco askon ou azkona. Pequena lança de arremesso. “Os homees de pee de viinte anos acima aviam de teer funda e lança e dous dardos, por seer escusado o escudeiro do paaço, pois tragia **azcuma** ou lança, de nom trager dardos.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 64)

DARDO s. m. do fr. dard que vem do franco *darodh. Pequena lança de arremesso. “Os homees de pee de viinte anos acima aviam de teer funda e lança e dous **dardos**, por seer escusado o escudeiro do paaço, pois tragia azcuma ou lança, de nom trager **dardos**.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 63 e 65)

FUNDA s. f. Do lat. funda, <<bola de chumbo, atirada pela funda>>. Arma de lançar pedras, catapulta. “Os homees de pee de viinte anos acima aviam de teer **funda** e lança e dous dardos, por seer escusado o escudeiro do paaço, pois tragia azcuma ou lança, de nom trager dardos.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 63); “Outros homees de pee avia hi fundeiros, que havia cada huu de teer duas fundas fustes, que chamavom manguella, e outras duas **fundas de mão**.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 67)

Entre os objetos defensivos do caput, figuravam o elmo, cobertura da cabeça, quando ornado com cimeira, chamava-se morrião ou celada, e quando liso, sem adorno, simplesmente bacinete. Encontramos, no Elucidário de Viterbo (1965-1966), a diferenciação entre bacinetes singelos e bacinetes de camal ou babeira, a qual era uma parte do elmo do nariz para baixo, que cobria a boca, a barba e os queixos. Do elmo descia da parte do queixo uma cinta metálica (barbote ou baveira) a que se articulava a viseira móvel, de arcos de ferro, com duas fendas para os olhos, que se podia erguer sobre o elmo. Entre eles, apresentam-se:

Acessórios defensivos para a cabeça

BACINETE s. m. do fr. *bacinet* ou *bassin*, de *bassin*. Capacete de ferro ou aço, á feição do elmo, utilizado para defender a cabeça das armas ofensivas. “*Em esto chegou el-rrei dom Henrrique armado de todas armas, com o bacinete posto em-na cabeça, (...)*” (Cap. XXI-II, p. 83, l. 59)

CAMALHO s. m. de camal. Do prov. *capmail* ou, antes, *copmal*, <<a parte superior da cota de malha, cobertura da cabeça em malha metálica.>> “ (...) e os que eram bem armados haviam de teer barvuda com seu **camalho** e estofa e cota e jaque e coxotes e canelleiras franceses e luvas e estoque e daga e grave.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 60)

BARVUDA s. f. var. *barbuda*, do fr. *barbute*, capacete que deixava ver a barba. “ (...) e os que eram bem armados haviam de teer **barvuda** com seu camalho e estofa e cota e jaque e coxotes e canelleiras franceses e luvas e estoque e daga e grave.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 60); “*As armas mandou el-rrei mudar a esta guisa: do cambais mandou que fizessem jaque; e da loriga, cota; e da capelina, barvuda com camalhom;*” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 59)

CAMBAL s. m. parte do elmo, do nariz para baixo, que cobria a boca, a barba e o queixo. “*As armas mandou el-rrei mudar a esta guisa: do cambais mandou que fizessem jaque; e da loriga, cota; e da capelina, barvuda com camalhom;*” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 58)

Algumas peças eram utilizadas para a defesa, nos combates, dos membros superiores e, principalmente, dos membros inferiores: os braços, bracerones ou mangotes cobriam os braços e terminavam na luva de ferro, manopla ou guante; e coxotes, grevas ou caneleiras, que terminavam com os sapatões de ferro. Acrescenta-se a isso peças da roupagem da cavalaria que também serviam para a defesa: Entre elas figuram:

Acessórios defensivos para outras partes do corpo

CANELLEIRA s. f. peça de armadura que cobre e defende à canela (a perna, entre o joelho e o pé). “ (...) e os que eram bem armados haviam de teer barvuda com seu camalho e estofa e cota e jaque e coxotes e **canelleiras** franceses e luvas e estoque e daga e grave.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 61)

COXOTE s. m. de coixote. Do fr. *cuissot*. Peça de armadura que protege a bacia e as coxas. “ (...) e os que eram bem armados haviam de teer barvuda com seu camalho e estofa e cota e jaque e **coxotes** e canelleiras franceses e luvas e estoque e daga e grave.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 61)

LUVA s. f. do gótico *lôfa*, donde também o antigo cast. *lua*, *luva* e o mod. *lũa*. Espécie de guante [igual a luva de ferro na armadura antiga]. “ (...) e os que eram bem armados haviam de teer barvuda com seu camalho e estofa e cota e jaque e coxotes e canelleiras franceses e **luvas** e estoque e daga e grave.” (Cap. LXXXVII, p. 305, l. 61)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Oliveira MARQUES (1986), a arte da guerra é uma das mais prezadas atividades concebidas para a defesa do corpo social, jogos e divertimentos e distrações paramilitar. O vocabulário da milícia medieval é muito vasto e aparece significativamente representado nas Crônicas de Lopes, o que nos permite uma visão panorâmica e parcial da índole militar dos portugueses, quer das suas instituições orgânicas, quer da história integral da sua atividade combativa.

Ainda que os resultados do nosso trabalho sejam parciais, por se tratar de uma pesquisa em andamento, verificamos a presença de várias lexias relacionadas aos segmentos bélicos (rico-homem, infância, cavaleiro, arqueiro, besteiro, etc.) e aos diversos tipos de armamento: as armas ofensivas e os aparelhamentos defensivos para a cabeça e membros inferiores, para o cavalo de guerra, incluindo-se tanto os utilizados pelo cavaleiro quanto pela peonagem. Considerando essas lexias, constatamos a influência, no léxico do português, da tradição de diversas sociedades: célticas, germânicas, árabes, entre outras, servindo de subsídio para a compreensão de fontes literárias e históricas.

É importante lembrar que autores como TEYSSIER (2001, p. 21) e PIEL (1989, p. 12) concordam com o fato de as palavras portuguesas de origem germânica, por exemplo, são representadas, essencialmente, por vocábulos relativos ao campo semântico da guerra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AULETE, Francisco J. Caldas. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa. 5 v.
- BAKHTIN, Mikhail. (1996) A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi. 3 ed. São Paulo: EDUNB/HUCITEC.
- BAKHTIN, Mikhail. (1999) Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9 ed. São Paulo: EDUNB/HUCITEC.
- CUNHA, Antônio Geraldo da Cunha. Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro: Fronteira, 1986.
- COROMINAS, Joan. Diccionario crítico etimológico castellano e hipánico. 1 ed. 4^a reimp. Madrid: Gredos, 1997. 6v.
- GAGO-JOVER, Francisco. Vocabulário militar castellano (siglos XIII-XV). Granada: Universidad de Granada, 2002. (Biblioteca de Humanidades)
- HOUAISS, Antônio et al. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEHMANN, Winfred P. (1969) Introducción a la lingüística histórica. Trad. Pilar Gómez Bedate. Madrid: Gredos.
- LOPES, Fernão. (1975) Crónica de D. Fernando. Ed. Crítica de Giuliano Macchi. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- LOPES, Fernão. Crónica do Senhor Rei Dom Fernando: nono rei destes regnos. Introd. Prof. Salvador Dias Arnaut. Porto: Livraria Civilização, s. d. (Série Régia)
- LOYN, Henry (Org.). Dicionário da Idade Média. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LÜDTKE, Helmut. (1974) Historia del léxico románico. Madrid: Gredos.

MACHADO, José Pedro. Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e reconhecida de muitos dos vocábulos estudados. 1 ed. Rio de Janeiro: Confluência, 1956-1969. 2v.

MAGNE, Augusto (1944). A demanda do Santo Graal. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. v. III (Glossário)

MARQUES, A. H. de Oliveira. (1986) Nova história de Portugal: Portugal na crise dos séculos XIV e XV. Lisboa: Presença. v. IV.

MENDES, J. Crónica de D. Fernando. In: LANCIANI, Giulia, TAVANI, Giuseppe (Orgs.). Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa. Trad. José Colaço Barreiros e Artur Guerra. Lisboa: Caminho, 1993.

MOLINER, Maria. Diccionario de uso del español. 1 ed., 19^a reimp. Madrid: Gredos, 1994. 2v.

MONGELLI, Lênia Márcia de Medeiros, MALAVAL, Maria do Amparo Tavares,

O'CONNELL, Robert L.. História da guerra, armas e homens. Trad. Telma Costa. Lisboa: Teorema, 1989. (Coleção Teorema, Série Especial)

VIEIRA, Yara Frateschi. (1992) A literatura portuguesa em perspectiva. Trovadorismo e Humanismo. São Paulo: Atlas, 19?.

SARAIVA, António José. (1988) O crepúsculo da Idade Média em Portugal. 5 ed. Lisboa: Gradiva, 19?.

SARAIVA, António José. (1997) As crônicas de Fernão Lopes: seleccionadas e transpostas em português moderno. 4 ed. Lisboa: Gradiva, 19?.

SELVAGEM, Carlos. Portugal militar: compêndio de história militar e naval de Portugal; desde as origens do Estado Portucalense até o fim da Dinastia de Bragança. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1999.

SILVA, Antônio de Moraes. Grande dicionário da língua portuguesa. 10 ed. rev. corrig. muito aum. e actual. Lisboa: Confluência, 1948.

SOUZA, Risonete Batista de. (2001) Montaria: a saborosa arte de formar o cavaleiro. In: MONGELLI, Lênia Márcia (coord.). A literatura doutrinária na Corte de Avis. São Paulo: Martins Fontes. p. 155 – 200.

VITERBO, Fr. Joaquim de Santa Rosa de. Elucidário de palavras, termos e frases que em Portugal antigamente se usaram e que hoje regularmente se ignoram... Porto: Civilização, 1965-1966. 2 v.

A CONTROVÉRSIA DA QUESTÃO DA TERMINOLOGIA NO SURGIMENTO DA AFASIA

Eliana da Silva TAVARES¹
(PG-UNICAMP/ FURG-CAPES)

Investigando o surgimento da Afasiologia, nos deparamos com uma questão controversa, aquela que nos leva a indagar se os estudos realizados por seus precursores –Franz Joseph Gall, Paul Broca, Armand Trusseau e Sigmund Freud -, nos levam a demandas meramente terminológicas, taxonômicas, ou se constituem questões mais complexas, como problemas de delimitação conceitual.

Nosso itinerário foi construído linearmente, ao abordar o surgimento das propostas de investigação sobre Afasia. Assim, de um lado começamos por Gall, para logo em seguida aproximar as considerações de Broca e de Trusseau, restritas ao que denominamos “questão terminológica”, e de outro as investigações de Freud em contraposição às de Broca, por sua vez tratadas enquanto “demanda conceitual”. Gall se justifica nesse cenário por ser aquele a apresentar as primeiras relações entre área cerebral lesada e sintomatologia clínica, o que possibilitará, mais tarde, a hipótese localizacionista apresentada por Broca. Com isso, nosso percurso avança: da consideração de localizar determinada área cerebral como responsável por faculdades específicas, com Gall e Broca, para a possibilidade de postular que na verdade as faculdades humanas seriam fruto de associações entre os diferentes sentidos e as diferentes áreas envolvidas com esses sentidos na determinação do funcionamento cerebral. Estamos falando de Freud e de sua proposta não-localizacionista de explicar uma perturbação de linguagem como oriunda de alterações de seu *estatuto funcional e não com a interrupção localizada a uma via* (Freud, 1977: 39).

Nesse sentido, Franz Joseph GALL (início séc. XIX) estabelece correlação entre área cerebral lesada e sintomatologia clínica, apresentando análises que são fruto de observações realizadas a olho nu na caixa craniana, no melhor espírito Racionalista, Positivista de então. O grande feito está na sutileza do movimento teórico de atribuir ao cérebro o que até então era atribuído à alma – a importância da especificação de Gall pode ser salientada, sobretudo para um lingüista, pela relação com a língua, ainda que não fosse seu foco de interesse, que passa a ter como sede o cérebro -, o que mais tarde irá possibilitar, inclusive, a delimitação da Lingüística Estrutural, que toma para si a *língua* como objeto de estudos, nas palavras de Saussure (1995), um tesouro depositado pela prática da fala no *cérebro* dos indivíduos -, bem como por ter atribuído um papel singular para o córtex cerebral em relação às faculdades cognitivas.

Fiel à sua época, de certa forma inaugura a possibilidade de corroborar um diagnóstico a partir de determinada sintomatologia com necropsias realizadas nos cadáveres de seus pacientes, estabelecendo correlação direta entre as análises que apontavam os problemas patológicos resultantes da elaboração de um quadro etiológico, com lesões observadas em seus cérebros, depois de suas mortes. Assim, Gall propõe que uma faculdade bem desenvolvida faria com que a área do cérebro por ela responsável se tornasse saliente na caixa craniana, enquanto uma

¹ elianatavares72@yahoo.com.br; eliana72@terra.com.br; dlaest@superfurg.br

depressão marcaria a atrofia de uma área responsável por uma outra faculdade determinada; com isso, de acordo com Eling (1994), Gall contribui para o estabelecimento de uma correlação entre a formação do crânio e o perfil das faculdades mentais, que poderiam ser estabelecidas, de acordo com Gall, apalpando-se o crânio dos indivíduos. Nesse sentido, Gall destaca-se por propor que a mente organiza-se a partir de domínios específicos, o que o faz procurar mapear esses domínios no cérebro, estabelecendo o que a literatura, ainda hoje, tem chamado de mapeamento cerebral, e de certa forma antecipando as primeiras impressões da *Teoria da Modularidade da Mente*, que tem na Linguística Noam Chomsky como expoente máximo.

Num parêntese, cabe destacar que relacionar problemas patológicos a lesões cerebrais faz com que Gall seja perspicaz o suficiente para postular que criminosos doentes não deveriam ser simplesmente punidos, mas antes, tratados; o que hoje parece bastante óbvio, mas que para a época significava um grande passo.

A partir da porta aberta por Gall e seguindo as análises que vinham sendo apresentadas por Bouillaud, Paul BROCA² estabelece uma área do cérebro como responsável pela linguagem articulada, que o médico *localiza* – guarde essa palavra que servirá como um *leit-motive* para o desenrolar de nossa exposição – *ao pé da terceira circunvolução frontal do hemisfério esquerdo*, hoje conhecida como *área de Broca*, “*sede*” da *linguagem articulada*. Broca estabelece essa relação a partir da descrição de um paciente seu chamado Lerbogne, conhecido como Tan (única forma de expressão que lhe restara; o próprio médico na descrição da necropsia de Lerbogne que apresenta à Sociedade Médica de Paris refere-se a seu paciente com essa expressão *Tan*). A descrição do caso envolve apenas a linguagem articulada, pois apesar de seu problema de expressão, o paciente Lerbogne conseguia compreender e fazer-se compreender muito bem. De acordo com Freitas (1997: 15):

Broca constatou que a anatomia circunvolucional do cérebro era igual de indivíduo para indivíduo. Assim, seria apropriado observar as circunvoluções como possíveis localizações anatômicas das funções superiores. Argumentou, então, que o enfoque frenológico da localização era prejudicado por sua dependência de medidas absolutas das fissuras maiores e de outros marcos cerebrais e cranianos, que, devido à variação no tamanho dos cérebros, poderiam refletir locais circunvolucionais distintos. Sugeriu, então, que a localização apropriada das lesões fosse por circunvoluções.

Diante desse quadro, podemos aproximar Broca a Gall pela perspectiva de ambos quanto à localização de determinada área cerebral como responsável por faculdades específicas, como a da linguagem articulada; mas devemos distanciá-los quanto à maneira com que a concepção de localização é especificada relativamente ao cérebro, pois que para Broca essa localização seria mais específica, no sentido de que estaria abrigada numa zona mais particular que simplesmente o hemisfério esquerdo ou lobo frontal, por exemplo.

Cabe ainda ressaltar que, contrariamente a algumas generalizações presentes na literatura,³ Broca não postula que a linguagem, por exemplo, necessariamente teria de estar localizada no hemisfério esquerdo, pois chama atenção para a possibilidade de o hemisfério direito vir a responder pela linguagem, em indivíduos cujos cérebros possam ter passado por má-formação congênita ou por doença na infância.

² A contribuição desses três cientistas se apresenta num crescente de especificação que culmina com a localização no cérebro de uma área que seria responsável pela linguagem articulada, o importante a ressaltar é perceber como as descrições vão-se constituindo a partir do legado de conhecimento que a ciência, neste caso específico, constrói com as análises desses médicos; algo como aquilo que Tomasello denomina *feito catraca*.

³ Para maiores esclarecimentos sobre essa questão, veja Lebrun (1983).

Imbuído de considerações dessa natureza, Broca sugere que *a recuperação da afasia deveria ser possível se o hemisfério direito pudesse assumir as funções geralmente desempenhadas pelo esquerdo* (Freitas, *id.*: *ib.*).

É fundamental percebermos a riqueza do postulado de Broca, muito mais minucioso que Gall em relação à localização cerebral de faculdades específicas, e ainda atento ao fato de que apresentar uma proposta localizacionista não implicava afirmar que a região responsável por uma habilidade singular tivesse que ser, necessariamente, sempre a mesma para todo e qualquer indivíduo, embora apontasse claramente, de acordo com suas descrições, uma predominância de delimitação da sede da linguagem articulada na, hoje, *área de Broca*. Munido de uma análise tão rica, Broca pôde, então, acenar com uma possibilidade de *recuperação da afasia* sem ser contraditório, pois que se admitirmos a localização cerebral da maneira vulgata com que é apresentada em algumas circunstâncias, o médico estaria traindo seus postulados ao fazer referência à possibilidade de recuperação da afasia, bem como de o hemisfério direito tomar para si uma função de responsabilidade do hemisfério esquerdo. Nessa medida, Broca parece entrever a possibilidade de plasticidade cerebral, ainda que proponha a especialização de determinadas áreas como responsáveis por faculdades particulares e em momento algum tenhamos encontrado qualquer remissão do médico a tal questão. Para Hecaen & Dubois (1969: 90),

Très consciente de l'importance de ses constatations anatomique, Broca toutefois reste encore très prudent. Il considère seulement comme très probable la localisation d'une faculté particulière dans un lobe déterminé, sans admettre que cette affirmation soit encore définitivement fondée. La faculté du langage articulé lui paraît, quant à elle, dépendre peut-être, non du lobe antérieur dans son entier, mais plus spécialement d'une de ses circonvolutions.

Os autores aludem ainda mais nove casos que apresentavam as mesmas características descritos por Broca, ressaltando sua prudência com referência a uma especificação de tal natureza, e não deixam de fazer referência a um caso anatomoclínico de *afemia*⁴ sem lesão frontal, de um paciente de Charcot. Broca participa da necropsia deste paciente a convite de Charcot, o que contribui para sustentar a cautela com que suas análises são apresentadas.

Seria pertinente apontar ainda uma outra questão quanto ao que temos chamado *afasia*, ou mais propriamente, *afasia de Broca*; por exemplo, as duas formas de *afasia motora* apresentadas pelo autor, em que uma estaria relacionada à *perda da memória verbal* e a outra à *perda da memória do saber articular*; portanto, a primeira configurar-se-ia como uma limitação de acesso à palavra, de nomeação, enquanto a segunda estaria relacionada à limitação articulatória, o que constituiria um problema apráxico, mas a *afasia de Broca* restou na literatura justamente como *problema de articulação motora*, ou *problema de linguagem articulada*, o que dificulta a distinção entre apraxia oral e afasia (Freitas, *id.*: 17).

Na intenção de dar continuidade à proposta de revisão dos problemas apresentados, voltamos ao tópico que nos propusemos para discussão, relativo à questão semiológica quanto à *afasia*, buscando averiguar se respeitaria uma demanda terminológica ou conceitual; para tanto, vamos retomar a expressão utilizada por Broca para denominar as afecções de linguagem que descreve: *afemia*.

É neste momento que a demanda terminológica, aparentemente a mais simples, por se tratar de uma questão de denominação, vai surgir nas discussões sobre afasia, questionada por Armand TRUSSEAU.

⁴ Mais adiante abordaremos a questão afasia/ afemia.

Trusseau discorda da terminologia empregada por Broca para “revestir” o conceito de comprometimento de linguagem que apresenta; como Trusseau não questiona em nenhum momento a descrição e diagnóstico estabelecido por Broca, limitando-se apenas a um impasse terminológico, podemos afirmar que entre os dois a relação estabelecida é meramente taxonômica. Na verdade, o que parece haver é um equívoco por parte de Trusseau, tendo em vista os motivos apresentados por Broca na carta – *sur les mots aphemie, aphasie et aphasie*, Hecaen & Dubois (1969) - que dirige a seu colega, no intuito de apresentar argumentos que sustentem a importância e adequação de sua opção terminológica, pois que rejeitara inclusive o termo *alalia* proposto por Bouillaud.

Não nos parece razoável abrigar neste texto tanto os argumentos apresentados por Trusseau quanto aqueles apresentados por Broca em torno da problemática terminológica na qual se embatem, e com isso aguçamos mais sua curiosidade para a agradável leitura da apresentação dos dois médicos, que pode ser encontrada em Hecaen & Dubois (1969). Entretanto, não podemos nos furtar de referir a notabilidade do raciocínio de Broca quanto à questão lingüística posta pela demanda terminológica:

permettez-moi de vous faire remarquer que lês mots sont faits pour être compris, et qu'un mot nouveau doit être choisi de manière à ne faire naître aucune confusion dans l'esprit du lecteur. (...) certes, ce mot [aphasia] n'est pas fait pour embarrasser les membres de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, qui tous probablement savent Platon par coeur; mais il sera fort obscur pour les simples mortels, habitues à donner au mot *phase* une certaine acception qui n'a rien de commun avec l'idée de langage. (Hecaen & Dubois, 1969: 271- 272).

Até este momento, os envolvidos em nossa discussão não chegam propriamente a questionar a conceituação de afasia, já que Gall e Broca a concebem como passível de localização cerebral e Trusseau apenas contrapõe-se à terminologia empregada por Broca.

Entretanto, quem vai redimensionar as abordagens mobilizadas é Sigmund FREUD, que ao questionar o localizacionismo, acaba por implicar que seja revista a concepção de *afasia* com que trabalhamos. Veja bem, não parece demais salientar que enquanto para Trusseau a questão seria meramente terminológica, para Freud a questão consiste em se contrapor à perspectiva de localizar no cérebro uma região determinada que seria responsável por faculdades de linguagem específicas (ainda que não estejamos caracterizando Broca como um localizacionista empedernido).

Freud (1977: 39) faz alusão a uma constatação surpreendente, pois verifica que

a incapacidade de falar espontaneamente quando subsiste a faculdade de repetir não leva necessariamente a concluir por uma localização na zona sensorial. Este sintoma característico da afasia motora transcortical encontra-se também no caso de uma doença localizada exclusivamente na região motora.

Dessa maneira, Freud aponta para um primeiro problema diante da perspectiva localizacionista, pois apresenta uma segunda lesão que estaria relacionada ao mesmo tipo de comprometimento de linguagem: assim, teríamos um mesmo sintoma ou déficit correspondente a supostamente duas áreas distintas. Para Freud seria mais plausível postular que na verdade, as faculdades humanas seriam fruto de associações entre os diferentes sentidos e as diferentes áreas envolvidas com esses sentidos, na determinação do funcionamento cerebral.

Para Freud (*id.*, *ib.*: 42), uma afasia motora transcortical *provém ou de lesões da zona sensorial da linguagem ou de particulares condições patológicas da motilidade pelas quais o centro motor da linguagem é levado a um estado funcional reduzido em relação ao normal*. Com isso, pretende explicar uma perturbação de linguagem como oriunda de alterações de seu *estatuto funcional e não com a interrupção localizada a uma via* (*id.*, *ib.*: 43). O neurologista

discorre ainda sobre casos em que o quadro clínico seria de uma afasia motora, mas cuja necropsia possibilita também a constatação de uma lesão na área de Wernick (que está relacionada a uma afasia, posterior, semântica), por exemplo, o que corroboraria sua perspectiva não-localizacionista.

Não devemos deixar de lembrar, contudo, que o próprio Broca estava atento a tais possibilidades, sobretudo depois da necropsia do paciente de Charcot que acompanhou; a questão é que mesmo assim, na “evidência” de outros casos encontrados que corroborariam sua tese, postulou sua hipótese localizacionista.

Seja como for, a controvérsia mais interessante parece residir no fato de que, quanto à terminologia, a expressão que as sociedades médica e acadêmica tomaram para si é justamente *afasia*, aquela apresentada por Trusseau e que Broca parece ter tão avidamente demonstrado sua impropriedade. Da mesma forma, apesar dos esclarecimentos de Freud quanto à falibilidade de um postulado localizacionista, essa perspectiva ainda teve força no século XX, de maneira ímpar na Lingüística, principalmente com as análises chomskianas e a tão conhecida *Teoria de Modularidade da mente*, com enorme força no desenvolvimento dos estudos cognitivistas mais formais.

Nesse cenário, o que se vislumbra para o século XXI é um estudo em que nos arriscamos a dizer que as duas correntes anteriores são relativizadas, pois ainda que a cartografia cerebral tenha imperado no meio clínico e acadêmico, há também um outro vetor que se desenvolve com pujança, aquele relativo à hipótese de funcionamento de diferentes áreas conjuntamente. Nesse cenário, o Sócio-Cognitivismo tem se mostrado um hiperônimo adequado para abrigar áreas de conhecimento distintas, como Lingüística, Neurologia, entre outras, o que, por sua vez, parece garantir uma terra fértil para estudos relativos à Neurolingüística.

Dessa forma, nossas especulações chegam ao fim, lembrando Yvan Lebrun (1983: 03) que inicia seu texto com uma referência a Joseph Babinski, que chamara a atenção de seus alunos, em 1904 – portanto ainda no início do século XX - para o problema da *semiologia*, pois para Babinski *os erros de diagnóstico provêm bem menos freqüentemente de uma falsa interpretação, do que de uma observação incompleta dos sintomas e que eles são comumente relacionados a erros semiológicos*.

Uma problematização dessa ordem está na base da revisão que nos propusemos estabelecer, relativamente à semiologia da conceituação de *afasia*, porque a compreensão que temos de *afasia* certamente não é determinada apenas pelo invólucro que apresenta, mas sobretudo pelas concepções teóricas e metodológicas que a sustentam. É nessa medida que importam as controvérsias terminológicas, mas mais ainda as teóricas, pois são essas que podem e devem ter influência sobre aquelas e não o contrário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELING, P. *Reader in the History of Aphasia: from Franz Gall to Norman Geschwind*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1994.

FREITAS, M. *Alterações fono-articulatórias nas afasias motoras: um estudo lingüístico*. Campinas, SP: [s.n.], 1997. (Tese de Doutorado - IEL/ UNICAMP).

FREUD, S. *A interpretação das afasias*. Lisboa/São Paulo: Edições 70, 1977.

HECAEN, H.; DUBOIS, J. *La naissance de la neuropsychologie du langage 1825-1865: textes et documents*. Paris: Flammarion, 1969.

LEBRUN, Y. *Tratado de afasia*. São Paulo: Panamed, 1983.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

TOMASELLO, M. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge/ Mass: Harvard University Press, 1999.

PROCESSAMENTO DA CONCORDÂNCIA DE NÚMERO ENTRE SUJEITO E VERBO: FORMULAÇÃO SINTÁTICA X DERIVAÇÃO SINTÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE MODELOS PSICOLINGÜÍSTICOS*

Erica RODRIGUES
(PUC-Rio/ LAPAL)

ABSTRACT: *Compatibilities between syntactic derivation (cf. Chomsky, 1999) and the process of syntactic formulation in sentence production are discussed, taking into account experimental results about subject-verb agreement errors. Explanations about semantic and morphophonological interference provided by psycholinguistic models are examined and the idea of an autonomous syntactic formulator is considered.*

KEY-WORDS: *agreement errors; sentence production; syntactic derivation.*

RESUMO: Possíveis compatibilidades entre derivação sintática (cf. Chomsky, 1999) e o processo de formulação sintática na produção de sentenças são discutidas, levando-se em consideração resultados experimentais obtidos em tarefas de eliciação de erros de concordância sujeito-verbo. Explicações fornecidas por modelos psicolingüísticos para a interferência de fatores semânticos e morfofonológicos são examinadas e avalia-se a idéia de um formulador sintático autônomo.

PALAVRAS-CHAVE: erros de concordância; produção de sentenças; derivação sintática.

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir possíveis compatibilidades entre a idéia de derivação sintática, nos termos do que é proposto no âmbito do Programa Minimalista (Chomsky 1995, 1998, 1999), e o processo de formulação sintática de sentenças conforme caracterizado nos modelos psicolingüísticos de produção de sentenças. Considera-se, para isso, o fenômeno da concordância sujeito-verbo, com vistas a comparar a computação sintática da concordância no quadro teórico do Minimalismo e o tratamento dispensado ao processamento da concordância nos modelos de produção.

A concordância no programa Minimalista é concebida como uma operação estritamente sintática, que se estabelece com base em informação de natureza gramatical codificada nos itens lexicais, dispostos em uma dada configuração estrutural. Em termos de processamento, porém, resultados experimentais têm apontado para a atuação de fatores semânticos e morfofonológicos na produção da concordância, o que coloca em xeque a idéia da concordância como um processo que lança mão exclusivamente de informação sintática e, por conseguinte, da idéia de que o formulador sintático atua de forma autônoma.

* Este trabalho faz parte da tese de Doutorado "Processamento da concordância de número entre sujeito e verbo na produção de sentenças", em fase final de elaboração, e vincula-se ao Projeto *Explorando relações de interface língua-sistemas de desempenho no processamento da concordância e na aquisição da linguagem normal e desviante* (CNPq), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Processamento e Aquisição da Linguagem (GPAL), no Laboratório de Psicolingüística e Aquisição da Linguagem (LAPAL), coordenado pela professora Letícia Maria Sicuro Corrêa.

Esse questionamento acerca da autonomia do formulador sintático traz, por sua vez, dificuldades para a articulação entre teoria gerativista e modelos de processamento dado que, no modelo de língua proposto no Minimalismo, o sistema computacional da língua é concebido como independente em relação aos demais sistemas cognitivos e lida com propriedades formais dos itens lexicais. Neste texto, apresentam-se resultados obtidos em tarefas de eliciação de erros e discute-se o impacto desses trabalhos para a referida articulação, considerando-se modelos de processamento de orientação interativa e não-interativa.

ARQUITETURA DO SISTEMA LINGÜÍSTICO E A DERIVAÇÃO SINTÁTICA DA SENTENÇA NO MINIMALISMO

No modelo de língua proposto no Minimalismo, a faculdade da linguagem pode ser entendida em sentido amplo (cf. Hauser, Chomsky & Fitch, 2002) como compreendendo um sistema computacional da linguagem e sistemas cognitivos com os quais este faz interface. O sistema computacional é o mecanismo responsável pela construção de objetos sintáticos a partir de um arranjo de itens lexicais selecionados do léxico por meio de uma operação *Select* e reunidos em uma Numeração. Na arquitetura proposta, os únicos níveis de representação são aqueles que fazem interface com os sistemas cognitivos: a Forma Lógica, que faz interface com o sistema conceptual-intencional, e a Forma Fonética, que faz interface com o sistema perceptual-articulatório.

Um princípio que orienta o funcionamento do sistema computacional é o Princípio da Interpretabilidade Plena (*Full Intepretation*). De acordo com esse princípio, só pode chegar aos níveis de interface informação passível de ser lida nesses níveis; cabe ao sistema computacional da língua, portanto, eliminar informação não-interpretável nas interfaces. A interpretabilidade constitui uma propriedade de traços do léxico. Cada item lexical é um conjunto de traços semânticos, fonológicos e formais. Traços semânticos seriam interpretáveis na interface semântica e traços fonológicos seriam interpretáveis na interface fonética. Quanto aos traços formais, estes poderiam ser interpretáveis ou não. Por exemplo, um traço como o de número seria interpretável no nome e entraria na derivação com um valor atribuído – singular ou plural; já o mesmo traço no verbo seria não-interpretável e precisaria ser eliminado antes de chegar à Forma Lógica.

No modelo de Chomsky 1999, a eliminação de um traço não-interpretável se faz através de um mecanismo de valoração, por meio da operação *Agree*. No caso de nomes e verbos, por exemplo, o traço interpretável de número do nome valora o traço não-interpretável de número do verbo, a fim de que apenas chegue em Forma Lógica informação legível nesse nível de representação. O ponto de envio das informações para as interfaces é chamado de *Spell-Out*. Além de *Agree*, o sistema computacional da língua também faz uso da operação *Merge*, que serve para concatenar objetos sintáticos, e da operação *Move*, que serve para deslocar objetos para posições mais altas na estrutura sintática.

Uma propriedade importante do modelo é o fato de ser derivacional, isto é, a geração de frases se faz por aplicações sucessivas de operações computacionais que devem exaurir uma numeração. A derivação estará completa quando todos os itens da numeração forem utilizados e os traços não-interpretáveis forem eliminados.¹

¹ Para uma visão geral da proposta Minimalista, encaminhamos o leitor a Augusto (no prelo).

A ARQUITETURA DO SISTEMA DE PRODUÇÃO E A FORMULAÇÃO SINTÁTICA DE SENTENÇAS

A produção da linguagem é concebida, na maior parte dos modelos de produção, como uma atividade complexa que envolve processamento de informação em diferentes níveis ou estágios. A idéia geral é que o processo teria início com a concepção da mensagem, ao que se seguiria uma busca de elementos no léxico compatíveis com os conceitos a serem expressos. Informação de natureza gramatical presente nos lemas dos itens lexicais alimentaria um estágio de codificação gramatical, durante o qual a estrutura sintática da sentença seria construída e operações de ordem sintática, como a concordância, seriam implementadas. O resultado do processamento desse nível seria enviado para uma codificação morfofonológica, o que viria a permitir a articulação da sentença.

Uma questão acerca da qual os modelos de produção divergem diz respeito a como se dá o fluxo de informação ao longo do processamento, mais especificamente, se poderia haver ou não interação entre informações de natureza distinta num dado estágio do processamento. Dependendo da resposta dada a essa questão, os modelos podem ser definidos como não-interativos ou interativos (cf. Vigliocco & Harstuiker, 2002).

Os modelos não-interativos apresentam, em geral, uma visão serial e unidirecional da produção da linguagem, em que não há possibilidade de interação entre os níveis de processamento (*feedforward models*). O *input* de um nível para o outro é o mínimo necessário, isto é, apenas informação relevante e necessária é encaminhada de um estágio para outro. Nesse tipo de modelo, a concordância é estabelecida exclusivamente com base em informação de natureza léxico-sintática, não havendo interferência de fatores semânticos ou morfofonológicos no processamento.

Os modelos interativos, por sua vez, assumem uma concepção interativa do processamento com possibilidade de convergência de informações de fontes distintas ao longo do processo de formulação de sentenças. Sob esse rótulo, agrupam-se desde propostas conexionistas até modelos alinhados com a idéia de níveis de processamento. No caso dos modelos de níveis, a diferença em relação aos interativos reside na idéia de retroalimentação, segundo a qual informação de um dado nível poderia alimentar um nível anterior (*feedbackward models*). A concordância, a despeito de ser um processo sintático, poderia mobilizar informação de natureza não-sintática.

Evidências experimentais obtidas em tarefas de produção induzida vêm sendo consideradas no confronto dos dois modelos. A seguir, reportam-se resultados sobre os fatores que atuariam no processamento da concordância e apresentam-se as explicações fornecidas por cada tipo de modelo.

EVIDÊNCIAS EXPERIMENTAIS

A análise de erros cometidos em tarefas de produção induzida vem sendo amplamente empregada no estudo do processamento da concordância sujeito-verbo. A técnica experimental consiste em apresentar, por via auditiva, um preâmbulo contendo o sujeito da sentença, o qual deverá fazer parte de uma frase completa. A tarefa do participante é repetir o preâmbulo e completar a frase com um verbo flexionado, que pode ser produzido livremente ou ser apresentado, no infinitivo, na tela de um computador. Os preâmbulos são em geral sintagmas complexos formados por um termo nuclear e um modificador que contém um elemento interveniente, responsável pela indução de erro (Ex.: *A pasta dos documentos rasgaram*). A variável dependente nesse tipo de experimento é o total de erros de concordância produzidos.

Fatores sintáticos

Sendo a concordância um processo eminentemente sintático, é de se esperar, tanto em modelos interativos quanto em modelos não-interativos, que variáveis sintáticas venham a atuar no processamento. Uma das primeiras variáveis investigadas foi o **tipo de modificador** do núcleo do sujeito. Verificou-se que erros de atração são mais comuns quando o núcleo interveniente está em um sintagma preposicionado (*O técnico dos jogadores*) do que em um modificador sentencial (*O técnico que falou dos jogadores*) (Bock & Miller, 1991). Esses resultados foram explicados como resultantes de um efeito de insulamento informacional do elemento interveniente na oração relativa. Esse elemento ficaria menos acessível ao formulador e haveria menos chance de gerar interferência na produção da concordância. Uma explicação alternativa foi formulada por Vigliocco & Nicol (1998). Segundo essas autoras, a diferença entre as condições experimentais deveria ser atribuída à idéia de percolação ascendente de traços. O traço de número do núcleo interveniente nos sintagmas preposicionados estaria hierarquicamente mais próximo do nó mais alto do DP sujeito do que nas relativas e por isso teria mais chance de gerar interferência. Logo, o fator atuante seria a **posição hierárquica do núcleo interveniente no DP sujeito**. Em experimentos com sintagmas complexos do tipo *a tinta do cartucho da impressora*, registrou-se efeito da posição hierárquica do núcleo interveniente: houve mais erros quando o núcleo interveniente era o N2 (Ex.: *A tinta dos cartuchos da impressora*) do que quando era o N3 (Ex.: *A tinta do cartucho das impressoras*), a despeito de este último estar linearmente próximo do verbo (Franck, Vigliocco & Nicol, 2002, para o inglês e o francês; Rodrigues & Corrêa, 2004 e Corrêa e Rodrigues, 2005, para o português).

Outro fator testado foi a **posição linear do núcleo do sujeito em relação ao verbo**. Há registro de **efeito do tamanho do DP** sujeito em experimentos de produção (Bock & Cutting, 1992), bem como em trabalhos sobre compreensão (Deutsch, 1998) e em estudos com potenciais evocados (Kaan, 2002). Não foram, contudo, obtidos efeitos similares em outros trabalhos (Bock & Miller, 1991 e Nicol & Barker, 1997 *apud* Kaan, 2002). No caso do português, foi observado efeito dessa variável tanto para modificadores do tipo PP quanto para orações (Rodrigues & Corrêa, 2004; Corrêa e Rodrigues, 2005). Quanto à **posição linear do núcleo interveniente em relação ao verbo**, há evidências nas duas direções: enquanto alguns resultados experimentais apontam efeito de proximidade linear (Fayol et al., 1994; Haskell & MacDonald, 2002), outros indicam que não há interferência desse fator (Vigliocco & Nicol, 1998). Em trabalho recente, Franck et al. (2003), rediscutem a questão de ordem linear, a partir de uma análise que incorpora pressupostos do Minimalismo, e apresentam resultados compatíveis com um efeito de precedência linear.

Fatores semânticos

A interferência de informação associada a uma representação conceitual de número no processamento da concordância vem sendo investigada a partir de duas possíveis fontes de erro: sintagmas contendo substantivos coletivos e sintagmas distributivos.

O emprego de **substantivos coletivos** no estudo de interferência semântica na concordância se justifica pela incongruência que apresentam entre número nocional e número gramatical. A previsão é que, caso a representação conceitual de número possa afetar o processamento da concordância, haverá mais erros nas condições experimentais envolvendo substantivos coletivos do que não-coletivos. Verifica-se essa possível interferência para coletivos na posição de núcleo do sujeito (*A equipe do jogador*) e na posição de núcleo interveniente (*O jogador da equipe*). Manipula-se também o número do núcleo interveniente associado ao coletivo – singular ou plural (*O público do jogo* x *O público dos jogos*).

Experimentos realizados com falantes de inglês revelaram efeito dos coletivos quando na posição de núcleo do sujeito (cf. Bock, Nicol & Cutting, 1999; Bock & Cutting, 2004); já, quando o coletivo faz parte do modificador, os resultados não são conclusivos: enquanto em inglês e holandês, o número conceitual do modificador do sujeito não parece ser fator de interferência (Bock & Eberhard, 1993, para o inglês; Bock et al., 2001, para comparação inglês/holandês), em espanhol, os resultados apontam para um efeito de substantivos coletivos, porém, apenas no caso daqueles empregados no plural (Greth, 1999).

Olhando atentamente os preâmbulos testados, percebe-se que, nos casos em que foi obtido efeito, parece ser possível atribuir uma leitura distributiva aos preâmbulos. Bock, Eberhard & Cutting (2004) observam que os erros com coletivos como núcleo do sujeito ocorrem particularmente na condição em que o substantivo coletivo é acompanhado de um elemento interveniente plural (ex.: *The audience at the tennis matches* - O público nas partidas de tênis). Nesse tipo de preâmbulo, poder-se-ia imaginar um público para cada partida, o que viria a induzir erros de concordância. O mesmo parece se aplicar aos resultados obtidos por Greth (1999) para o espanhol. Grande parte dos itens testados são do tipo *La foto de los equipos* (a foto das equipes), em que os participantes podem atribuir uma leitura distributiva ao núcleo do sujeito *foto*, relacionando foto a mais de um referente (uma foto para cada equipe). Logo, o efeito de número nocional não estaria relacionado a propriedades semânticas dos coletivos, mas sim à possibilidade de leitura distributiva dos sintagmas testados.

Nos experimentos envolvendo **sintagmas distributivos**, o que está em jogo é a possibilidade de se relacionar o núcleo do sujeito a uma única instância (*single token*) de um referente ou a várias instâncias (*multiple token*), em função de informação de natureza semântico-pragmática. Manipula-se o fator distributividade em preâmbulos do tipo *O telhado das casas*, que privilegiaria uma leitura distributiva de *telhado*, e preâmbulos como *A pasta com os documentos*, que não privilegiaria esse tipo de leitura. Os primeiros experimentos, realizados com falantes de inglês, indicaram ausência desse efeito (Bock & Miller, 1991; Vigliocco, Butterworth & Garrett, 1996). Em outras línguas, contudo, foi verificado um efeito desse fator (Vigliocco, Butterworth & Semenza, 1995, para o italiano; Vigliocco, Butterworth & Garrett, 1996, para o espanhol; Vigliocco, Hartsuiker, Jarema & Kolk, 1996, para o holandês e o francês). Mais recentemente, Eberhard (1999) também obteve efeito de distributividade para o inglês, em experimento no qual reviu o material experimental utilizado anteriormente. Logo, no que tange à questão da distributividade, os resultados apontam para uma possível influência desse fator semântico no processamento da concordância. Resta determinar o momento dessa interferência.

Fatores morfofonológicos

A **marcação morfofonológica de número** parece atuar no processamento da concordância. Resultados experimentais indicam uma assimetria entre o número do núcleo do sujeito e o de um núcleo interveniente, com maior ocorrência de erros na condição que este é plural e aquele, singular (*A pasta dos documentos*) (Bock & Eberhard, 1993; Fayol et al. 1994; Vigliocco, Butterworth & Semenza, 1995; Vigliocco, Butterworth & Garrett, 1996; Haskell & MacDonald, 2002, entre outros). Resultados semelhantes foram obtidos para o português (Rodrigues & Corrêa, 2004; Corrêa & Rodrigues, 2005). Como no caso de efeitos semânticos, é preciso determinar o momento em que esse fator atua.

OS MODELOS DE PRODUÇÃO DIANTE DAS EVIDÊNCIAS EXPERIMENTAIS

Os resultados experimentais que indicam interferência de fatores semânticos e morfofonológicos no processamento da concordância parecem favorecer modelos interativos, visto que estes admitem acesso a informações de tipos diferentes em cada momento do processo de formulação de sentenças.

De acordo com esses modelos, os erros semânticos poderiam ser explicados a partir da idéia de *input* máximo: na perda de informação *sintática* de número, informação *semântica* de número, também disponível no nível de processamento sintático, seria utilizada de modo a suprir a perda. No caso de efeitos morfofonológicos, estes seriam explicados com base na idéia de fluxo bidirecional e de retroalimentação.

Mas será que modelos não-interativos poderiam dar conta desses resultados? É possível explicar a interferência de fatores semânticos e morfofonológicos na concordância, mantendo a autonomia do formulador sintático?

MODELOS NÃO INTERATIVOS DIANTE DAS EVIDÊNCIAS EXPERIMENTAIS

Para preservar a autonomia do formulador sintático no processamento da concordância, a solução encontrada pelos modelos seriais, não-interativos, é atribuir a interferência de fatores semânticos e morfofonológicos a estágios anteriores ou posteriores à computação sintática da concordância.

Em relação a **efeitos de ordem semântica**, Bock et al. (2001) situam esses efeitos em um estágio anterior à computação da concordância. Os autores incorporam o modelo de produção apresentado em Bock & Levelt (1994), em que a codificação gramatical compreende duas etapas: uma de atribuição de função sintática (nível funcional) e uma de composição da estrutura sintagmática da sentença (nível posicional). O sistema de produção funcionaria da seguinte forma: com base em uma representação conceitual, seriam definidas as funções sintáticas (sujeito, objeto direto etc.) dos constituintes da sentença e, através de um processo chamado *number marking*, informação de ordem conceitual permitiria a especificação do valor do número da função sujeito. No nível posicional, o sintagma que receberia a função de sujeito seria construído com base em informação codificada nos lemas dos itens lexicais. Montado o sintagma, o traço de número do núcleo percolaria ascendentemente até o nó mais alto de modo a especificar o número do sintagma. Haveria, então, um processo de unificação² de informação de número definida a partir do nível da mensagem e do traço de número do núcleo do sujeito, o que poderia, nos casos de incongruência, levar a erro na definição final do valor de número do DP sujeito. Assim, em preâmbulos com leitura distributiva, como em *O rótulo nas garrafas*, poderia vir a prevalecer, no processo de unificação de traços, a informação de plural. O verbo, no momento da computação da concordância, terminaria marcado como plural não por uma falha nesse processo em si, mas sim em decorrência de uma

² Na literatura psicolinguística, dois mecanismos de implementação da concordância são considerados: um mecanismo de cópia de traços e um mecanismo de unificação de traços. Na concordância por cópia, um termo controlador da concordância transmitiria informação gramatical (número, gênero, pessoa, etc.) ao termo controlado; na concordância por unificação de traços, cada termo já portaria traços com valor especificado, sendo a concordância o resultado de um processo de compatibilização desses valores. Bock et al. (2001) propõem que os dois mecanismos atuariam durante a produção: o de unificação, na definição do número do sujeito, e o de cópia, na concordância sujeito-verbo. Traçando um paralelo com a teoria linguística, poder-se-ia comparar o processo de cópia ao processo de valoração de traços (Chomsky, 1999) e o de unificação, ao processo de checagem de traços (Chomsky, 1995). Note-se, porém, que cada mecanismo é adotado em versões distintas do Programa Minimalista e tem implicações específicas para como transcorre a derivação sintática.

falha na definição final do número do sintagma sujeito. Logo, o erro seria pré-computação da concordância entre sujeito e verbo.

Corrêa (no prelo (b)) também explica a interferência de fatores semânticos/contextuais como pré-sintáticos, porém os atribui a um esvaecimento da representação literal do DP-sujeito na memória de trabalho. Corrêa investiga a possibilidade de o DP sujeito ser fechado como uma unidade independente antes de o verbo ser introduzido na formulação. Quando o verbo é introduzido na computação sintática, o DP sujeito seria retomado por um elemento nulo de natureza pronominal que recuperaria os traços semânticos do referente desse DP. Assim, no caso dos distributivos, o que seria retomado seria a idéia de pluralidade do referente, levando ao erro de concordância.

Quanto a **efeitos morfofonológicos**, Rodrigues & Corrêa (2004) e Corrêa & Rodrigues (2005) consideram que a interferência de fatores morfofonológicos se dá após a computação da concordância, no momento da codificação morfofonológica do verbo. No modelo proposto, incorpora-se um *parser* monitorador ao qual seria submetido o resultado da produção da fala. Partindo de uma concepção moderadamente incremental da produção (cf. Ferreira, 1999), considera-se que o DP correspondente ao sujeito seria enviado para a codificação morfofonológica e articulado após o estabelecimento da concordância, estabelecida com base em traços presentes no léxico. Como somos ao mesmo tempo falantes e ouvintes, propõe-se que o *parser* monitorador analisaria o material linguístico recém-produzido concomitantemente à formulação do restante da sentença. O erro de concordância poderia ocorrer devido a uma interferência de uma representação do DP sujeito, gerada pelo *parser* monitorador (representação essa vulnerável a *decay*), no momento da codificação morfofonológica do verbo. Este ainda estaria “aguardando” para ser enviado para a codificação fonética e articulação e, por isso, poderia vir a ter uma realização fonética diferente daquela correspondente ao valor do traço de número especificado na computação da concordância. Seria uma interferência num componente morfofonológico. Logo, segundo esse modelo, o erro seria posterior à computação sintática da concordância.

Voltando à pergunta formulada na seção anterior, pode-se afirmar que, a despeito dos resultados experimentais, é viável manter a idéia de um formulador sintático que atua de forma autônoma sem sofrer interferência de informação semântica e morfofonológica, conforme proposto em modelos não-interativos. A vantagem de se trabalhar com esse tipo de modelo é que são mais restritivos do que os interativos, o que permite a formulação de hipóteses passíveis de serem testadas, com previsões claras sobre como atuaria cada componente envolvido na produção de sentenças. Um problema, contudo, desses modelos de produção é que, em geral, se baseiam em gramáticas procedurais³, desenvolvidas no âmbito das pesquisas em linguagem artificial. Carecem, portanto, de um modelo de língua que possa prover uma caracterização formal do conhecimento linguístico adquirido e das operações sintáticas que permitam derivar sentenças nas línguas naturais. Nessa direção, um diálogo que parece ser promissor é o dos modelos de processamento com os desenvolvimentos recentes da teoria gerativa. Como visto na seção 2, com o Minimalismo, as restrições impostas pelos sistemas de desempenho passam a determinar o próprio funcionamento do sistema computacional da língua, fazendo com que qualquer operação desse sistema seja motivada por questões de interface. Logo, passa a fazer sentido pensar em termos de compatibilidades entre derivação sintática e formulação sintática dos enunciados. Na próxima seção, explora-se esse ponto, considerando-se, ao final, duas visões acerca da relação gramática/processador.

³ Para exemplo do tipo de gramática assumida pelos modelos de produção, ver Kempen & Hoenkamp (1987) e Smedt (1990).

FORMULAÇÃO SINTÁTICA E DERIVAÇÃO SINTÁTICA

Vimos na seção 2 deste artigo que o sistema computacional das línguas humanas não sofre interferência de informação dos demais sistemas cognitivos no curso da derivação de uma sentença; logo, um tratamento da concordância que busque integrar teoria lingüística e processamento deve assumir uma perspectiva modular do processo de produção de sentenças, com um formulador sintático que atue de forma autônoma. Os modelos de produção não-interativos parecem ser, em princípio, compatíveis com o modelo de língua assumido no Minimalismo. A seguir, considera-se essa possibilidade de compatibilização no que diz respeito ao processo de formulação de sentenças e, em particular, ao processamento da concordância.

De acordo com a proposta de Levelt (1989), o processo de formulação sintática de um enunciado, em um modelo de produção, tem início com a concepção da mensagem, a que se segue a busca de representações lexicais com propriedades semânticas que possam servir para expressar as idéias pretendidas. Essa operação de seleção pode ser tomada como equivalente à operação *Select*, que permite a seleção dos itens lexicais a serem empregados em uma dada derivação sintática. A concepção de item lexical como um conjunto de traços semânticos, formais e fonológicos é, por sua vez, compatível com o tratamento dado aos itens lexicais em teorias de acesso lexical, que consideram a existência de três estratos lexicais: um estrato conceitual, que reuniria conceitos lexicais associados a uma dada palavra; um estrato dos lemas, em que estaria representada informação acerca de propriedades gramaticais dos itens lexicais⁴, e um estrato da forma, que teria informação relativa a morfemas e segmentos fonêmicos (cf. Levelt et al., 1999).

Outro ponto de compatibilidade é a idéia de que existem dois tipos de traços formais e que um deles só tem seu valor definido a partir de operações que ocorrem em um componente sintático. Conforme visto na seção 2, em Chomsky (1999) considera-se que os traços não interpretáveis, isto é, aqueles que apresentam uma função sintática pura, são valorados no curso da derivação sintática e eliminados antes de chegarem à Forma Lógica. Na proposta de Levelt et al. (1999), os lemas apresentam parâmetros diacríticos que precisam ser definidos. Alguns desses diacríticos têm seu valor estabelecido com base em informação proveniente de uma representação conceitual, como é o caso do traço de tempo expresso no verbo. Outros, por sua vez, são valorados durante a etapa de codificação gramatical, como o traço de número do verbo, o qual assume o mesmo valor do traço de número do sujeito.

O que Levelt (1989) caracteriza como etapa da codificação gramatical corresponderia, no modelo de língua considerado, às operações implementadas pelo sistema computacional da língua, que busca construir objetos sintáticos a partir de itens selecionados do léxico. A definição de *Spell-out* como um ponto de envio de informação para os níveis de interface também parece ser compatível com a idéia de que, na produção de sentenças, o resultado da codificação gramatical é encaminhado para a codificação morfofonológica a fim de poder ser posteriormente articulado.

Outro aspecto que aproxima o modelo de língua dos modelos de produção é a abordagem derivacional e a idéia de fases. No Minimalismo, adota-se uma abordagem derivacional de geração de frases, de acordo com a qual a sentença é o resultado de aplicações sucessivas de operações computacionais. Considera-se também que existem pontos de envio de informação para a Forma Fonética e que o material enviado corresponde ao que integraria uma dada fase computacional. Esse funcionamento do sistema computacional é compatível com a idéia de

⁴ O termo *lema*, introduzido por Kempen & Hoenkamp (1987; porém já citado em Kempen & Hiybers, 1983), era empregado originalmente para fazer referência à palavra como uma entidade semântico-sintática em oposição ao conceito de *lexema*, usado para designar os traços fonológicos da palavra. (cf. Levelt, 1989). Com os desenvolvimentos da teoria de acesso lexical, o termo ganhou um uso mais restrito, passando a designar apenas a informação sintática acerca de uma dada palavra.

que a estrutura sintática da sentença vai sendo construída de modo incremental (ou moderadamente incremental) e com idéia de que haveria unidades de processamento mantidas em uma memória de trabalho.

Ainda quanto ao modo como transcorre uma dada derivação sintática, um aspecto a ser considerado é a direção em que se dá a montagem da estrutura sintática. No modelo proposto em Chomsky (95, 98, 99), a derivação sintática é *bottom-up* e a adição de novo material é feita no topo da árvore sintática. Assim numa frase como *Paulo comeu o bolo*, primeiro há a formação do DP *o bolo*, que é concatenado ao verbo *comer* na posição de argumento interno desse verbo; depois disso, *Paulo* é concatenado ao conjunto *comeu o bolo*, em uma posição à esquerda desse sintagma.⁵ No entanto, quando se considera o processo tanto de produção quanto de compreensão de sentenças, verifica-se um outro direcionamento: as sentenças são formuladas e compreendidas da esquerda para a direita, de modo incremental. Logo, para que haja compatibilidade entre derivação e formulação/*parsing* é necessário que o sistema computacional da língua permita a construção de estruturas sintáticas da esquerda para a direita.

Phillips (1996) apresenta uma possível solução para essa falta de compatibilidade. Inserido em uma perspectiva gerativista de análise linguística, Phillips busca especificar um sistema unificado para gramática e processamento e propõe que a gramática é um sistema de construção de estrutura que opera de modo incremental, da esquerda para a direita. Apresenta como evidências para sua proposta o exame de testes de constituência em Inglês, incluindo movimento, elipse, coordenação, escopo e ligação. O autor parte da constatação que os resultados de testes de constituência são muitas vezes conflitantes e mostra que a solução para o problema de constituência está em propriedades de construção de estrutura de modo incremental. Com a idéia de derivação da esquerda para a direita, Phillips aproxima o modo de funcionamento da gramática do processador, unificando-os em um único sistema. O problema dessa proposta é que, ao se propor essa integração, erros de concordância precisam ser vistos como decorrentes de falhas no componente sintático da língua, e torna-se difícil explicar, mantendo-se a idéia de sintaxe autônoma, a interferência de fatores semânticos e morfofonológicos.

Um caminho mais interessante para se discutir a relação gramática/processador é apontado por Corrêa (no prelo (a), 2005). Segundo a autora não se pode afirmar que gramática e processador são um sistema único, dado que aquilo que ocorre em tempo real é o *parsing* e a formulação de enunciados. A gramática seria uma entidade virtual, correspondente à capacidade computacional da língua, que teria como operação básica a concordância. Concordância, nesse sentido, seria a operação que permitiria o pareamento de traços formais interpretáveis com seus homólogos não interpretáveis, de modo a atender o Princípio da Interpretabilidade Plena (*Full Interpretation*), o qual garante que expressões linguísticas possam ser faladas e analisadas. Essa distinção parece bastante relevante pois permite dar conta da produção e da compreensão e separar as operações do sistema computacional, que operaria de forma ‘cega’ – isto é sem levar em conta propriedades pertinentes à semântica lexical dos itens do léxico selecionados quando da implementação da computação –, das ações do *parser* e do formulador, as quais têm propriedades específicas.⁶ Quanto aos erros de concordância, estes não ocorreriam durante a codificação gramatical, isto é, quando se dá propriamente a computação da concordância, mas sim seriam pré ou pós-sintáticos, mantendo-se, dessa forma, a autonomia do formulador sintático na produção de sentenças.

⁵ Note-se que apresentamos uma versão simplificada da composição da sentença *Paulo comeu o bolo*. Numa análise detalhada, seria necessário considerar projeções funcionais como TP e vP.

⁶ Para uma visão detalhada da proposta de Corrêa, ver também Corrêa & Augusto (2005) e Corrêa (neste volume).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se mostrar, ao longo deste texto, que uma aproximação entre Teoria Lingüística e Psicolingüística pode ser bastante promissora na caracterização do processamento da concordância na produção de sentenças. Foi discutido que, a despeito de resultados experimentais que apontam para interferência de fatores semânticos e morfofonológicos na concordância, é possível manter a autonomia do formulador sintático, atribuindo-se tais interferências a estágios anteriores ou posteriores à computação sintática. Isso, por sua vez, está em conformidade com a idéia de que o sistema computacional da língua opera de forma automática, levando em consideração apenas informação relativa aos traços formais da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGUSTO, M. As relações com as interfaces no quadro minimalista gerativista: uma promissora aproximação com a Psicolingüística. In: MIRANDA, N.; NAME, M. C. L. (Orgs.). *Lingüística e Cognição*. Juiz de Fora, Editora da UFJF, no prelo.
- BOCK, K.; MILLER, C. A. Broken agreement. *Cognitive Psychology*, v. 23, p. 45-93, 1991.
- BOCK, K.; CUTTING, J.C. Regulating mental energy: performance units in language production. *Journal of Memory and Language*, v. 31, p. 99-127, 1992.
- BOCK, K.; EBERHARD, K.M. Meaning, sound and syntax in English number agreement. *Language and Cognitive Processes*, v. 8, p. 57-99, 1993.
- BOCK, K.; LEVELT, W. Language production: grammatical encoding. In: GERNSBACHER, M. A (ed.) *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, CA: Academic Press, p. 945-984, 1994.
- BOCK, K.; NICOL, J.; CUTTING, J. C. The ties that bind: creating number agreement in speech. *Journal of Memory and Language*, v. 40, p. 30-346, 1999.
- BOCK, K.; EBERHARD, K. M.; CUTTING, J. C.; MEYER, A. S. Some attractions of verb agreement. *Cognitive Psychology*, v. 43, p. 83-128, 2001.
- BOCK, K.; EBERHARD, K. M.; CUTTING, J. C. Producing number agreement: how pronouns equal verbs. *Journal of Memory and Language*, v. 51, p. 251-278, 2004.
- CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, N. Minimalist Inquiries: the framework, MIT Occasional Papers in Linguistics, 15, 1998.
- CHOMSKY, N. *Derivation by Phase*. MIT Occasional Papers in Linguistics, 18, 1999.
- CORRÊA, L. M. S. Uma hipótese para a relação processador lingüístico/gramática numa perspectiva minimalista. Atas do IV Congresso Internacional da ABRALIN, neste volume.

CORRÊA, L. M. S. Explorando a relação entre língua e cognição na interface: o conceito de *interpretabilidade* e suas implicações para teorias do processamento e da aquisição da linguagem. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 113-129, jan./jun. 2002.

CORRÊA, L. M. S. Possíveis diálogos entre Teoria Linguística e Psicolinguística: questões de processamento, aquisição e do Déficit Específico da Linguagem. In.: MIRANDA, N.; NAME, M. C. L. (Orgs.). *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora, Editora da UFJF, no prelo (a).

CORRÊA, L. M. S. Questões de concordância: uma abordagem integrada para processamento, aquisição e o Déficit Específico da Linguagem. Rio de Janeiro: Revista da UFRJ, no prelo (b).

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. "Possible loci of SLI from a both linguistic and psycholinguistic perspective". Comunicação apresentada em: EUCLDIS, França, 2005.

CORRÊA, L.M.S; RODRIGUES, E. Erros de atração no processamento da concordância sujeito-verbo e a questão da autonomia do formulador sintático. In: MAIA, M.; FINGER, I.(Orgs.). *Processamento da Linguagem*. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 303-335.

DEUTSCH, A. Subject-predicate agreement in Hebrew: Interrelations with semantic processes. *Language and Cognitive Processes*, v. 13, n. 5, p. 575-597, 1998.

EBERHARD, K. The accessibility of conceptual number to the processes of subject-verb agreement in English. *Journal of Memory and Language*, v. 41, p. 560-578, 1999.

FAYOL, M.; LARGY, P.; LEMAIRE, P. Cognitive overload and orthographic errors: When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, v. 47A, n. 2, p. 437-464, 1994.

FERREIRA, F. Syntax in language production: an approach using tree-adjoining grammars. In: FRANCK, J.; VIGLIOCCO, G.; NICOL, J. Subject-verb agreement in French and English: the role of syntactic hierarchy. *Language and Cognitive Processes*, v. 17, p. 371-404, 2002.

FRANCK, J.; LASSI, G.; FRAUENFELDER, U. H.; RIZZI, L. Agreement and movement: a syntactic analysis of attraction. 2003. Disponível em: <<http://www.unige.ch/fapse/PSY/persons/frauenfelder/Julie/publis.html>>

GRETH, Delia. How many cows are there in a herd? A look at notional number in Spanish subject-verb agreement. *Proceedings of VEXTAL99*. Venezia, San Servolo, V.I.U, 1999.

HAUSER, M.D.; CHOMSKY, N.; FITCH, W.T. The Faculty of Language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, v. 298, p. 1569-1579, 2002.

HARTSUIKER, R. J.; SCHRIEFERS, H.; BOCK, K.; KINSTRAS, G. M. Morphophonological influences on the construction of subject-verb agreement. *Memory and Cognition*, v. 31, n. 8, p. 1316-1326, 2003.

HASKELL, T. R.; MACDONALD, M.C. Conflicting cues and competition in subject-verb agreement. *Journal of Memory and Language*, v. 48, p. 760-778, 2003.

KAAN, E. Investigating the effects of distance and number interference in processing subject-verb dependencies: an ERP study. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 31, n. 2, p. 165-193, 2002.

KEMPEN, Gerard; HOENKAMP, Edward. An Incremental Procedural Grammar for Sentence Formulation. *Cognitive Science* v. 11, p. 201-258, 1987.

LEVELT, W.J.M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

MACDONALD, M. C.; PEARLMUTTER, N. J.; SEIDENBERG, M.S. Lexical nature of syntactic ambiguity resolution. *Psychological Review*, v. 101, p. 676-703, 1994.

PHILLIPS, Colin. *Order and Structure*. PhD dissertation, MIT, 1996.

RODRIGUES, E. dos S.; CORRÊA, L. M. S. Linear and hierarchical hypotheses reconciled: grammatical formulation and ongoing parsing in the production of subject-verb agreement errors. Poster apresentado no *The Seventeenth Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing*. University of Maryland, 25 a 27 de março, 2004.

SMEDT, K. J. M. J. IPF: An incremental parallel formulator. In.: DALE, R.; MELLISH, C.; ZOCK, M. (eds.). *Current Research in Natural Language Generation*. London: Academic Press, 1990, p. 167-192.

VIGLIOCCO, G.; BUTTERWORTH, B.; SEMENZA, C. Constructing subject-verb agreement in speech: the role of semantic and morphological factors. *Journal of Memory and Language*, v. 34, p. 186-215, 1995.

VIGLIOCCO, G.; BUTTERWORTH, B.; GARRETT, M. Subject-verb agreement in Spanish and English: differences in the role of conceptual constraints. *Cognition*, v. 61, p. 261-298, 1996.

VIGLIOCCO, G.; HARTSUIKER, R.J.; JAREMA, G.; KOLK, H.J. One or more labels on the bottles? Notional concord in Dutch and French. *Language and Cognitive Processes*, v. 11, n. 4, p. 407-442, 1996.

VIGLIOCCO, G.; NICOL, J. Separating hierarchical relations and word order in language production: Is proximity concord syntactic or linear? *Cognition*, v. 68, B13-B29, 1998.

VIGLIOCCO, G. & HARTSUIKER, R.J. The interplay of meaning, sound and syntax in sentence production. *Psychological Bulletin*, v. 128, n. 3, p. 442-472, 2002.

EMPRÉSTIMO LINGÜÍSTICO: PALAVRA CONSTRUÍDA, COMPLEXA NÃO-CONSTRUÍDA OU NÃO-COMPLEXA

Flávia Cristina Lamberti ARRAES
Doutoranda em Lingüística (UnB)

DEFINIÇÃO DO TIPO DE PROBLEMA OCACIONADO PELO EMPRÉSTIMO

Neste trabalho, será analisado um tipo de empréstimo lingüístico adotado do inglês pelo português do Brasil que tem as seguintes características:

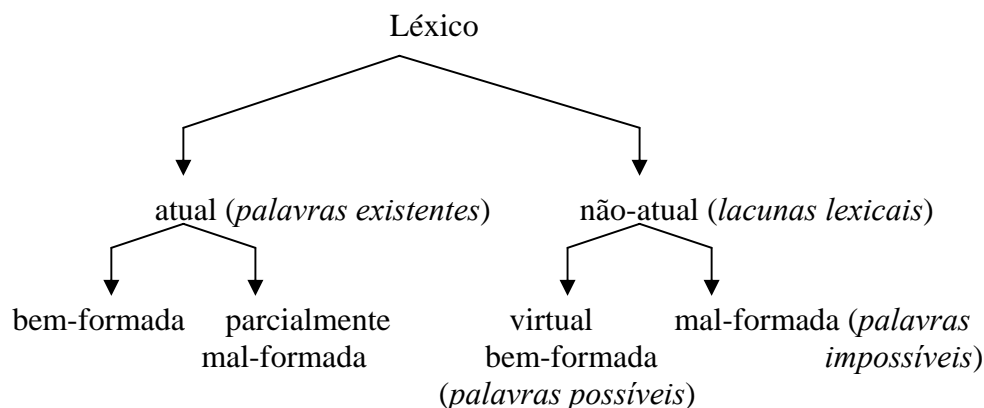
- i) está registrado no Aurélio Século XXI, com a marca [do Ingl] (do inglês).
- ii) tem como modelo uma palavra inglesa constituída por formativos (elementos de construção de palavra) de origem latina;

Os formativos latinos na palavra inglesa são muitas vezes cognatos a formativos do português, o que parece facilitar o processo de adoção dos empréstimos em português, mas existem problemas trazidos para a estrutura interna da palavra formada em português, tais como o fato de:

- i) nem sempre ser possível determinar a palavra, o radical ou o tema a partir dos quais o empréstimo pode ser analisado;
- ii) a base não ser interpretável;
- iii) a categoria lexical da base ou do derivado não ser apropriada para uma determinada operação derivacional;
- iv) as novas formações terem uma estrutura morfológica que não pode ser associada à interpretação semântica, o que implica a ausência de composicionalidade.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O quadro teórico que fornece os princípios para a análise dos empréstimos encontra-se em Corbin (1987, 1991, 1997 e 1999). Corbin defende a existência de um léxico que se divide em *léxico atual* e *léxico não-atual*. No atual, estão dispostas as *palavras existentes* e no não-atual as *lacunas lexicais* (palavras virtualmente bem-formadas ou mal-formadas).



Do ponto de vista da formação de novas palavras, as *palavras existentes* podem ser bem-formadas, quer dizer, formadas conforme uma regra de construção de palavras (RCP). Uma palavra bem-formada é uma *palavra construída*.

As palavras parcialmente mal-formadas transgridem uma regra preexistente na língua. Um exemplo deste tipo de palavra seria uma *palavra complexa não-construída*, cuja estrutura morfológica não se sobrepõe à interpretação semântica, apesar de existir estrutura interna passível de ser analisada por meio de uma regra de estrutura interna (REI), em que é possível a identificação de relações formais e semânticas.

O empréstimo lingüístico é considerado uma *palavra existente*, mas resta investigar como o empréstimo, considerado uma nova formação na língua recebedora, adquire o status de palavra existente e se adapta para o uso no português. As questões investigadas são:

- 1) Se o empréstimo seria uma palavra bem-formada, quer dizer, passível de ser analisada a partir de uma RCP do português;
- 2) Se o empréstimo seria uma palavra parcialmente mal-formada, o que significa afirmar que houve a transgressão de uma regra.
- 3) Se o empréstimo não tem estrutura interna, sendo portanto considerado uma palavra não-complexa.

ANÁLISE DOS DADOS

Capacitância, indutância e impedância

1.	CAPACITÂNCIA [Do ingl. capacitance.] S. f. Eletr. 1. Propriedade que têm alguns sistemas de armazenar energia elétrica sob a forma de um campo eletrostático; capacidade elétrica. 2. O quociente da carga elétrica de um capacitor pela tensão elétrica existente entre as suas armaduras.
2.	IMPEDÂNCIA [Do ingl. impedance < (to) impede, 'impedir', + ingl. -ance (v. -ância).] S. f. Eng. Elétr. 1. Quociente entre a amplitude de uma tensão alternada e a amplitude da corrente que ela provoca em um circuito [símb.: Z].

3.	INDUTÂNCIA
	[Do ingl. inductance.] S. f. Eletr. 1. Propriedade de indução de força eletromotriz em um circuito, por efeito da variação de uma corrente que passa pelo próprio circuito (v. auto-indutância) ou por um circuito próximo (v. indutância mútua). 2. Medida de auto-indutância de um circuito ou de um componente de um circuito [símb.: L].

As formações acima assemelham-se a construções em português passíveis de serem analisadas pelas REI's¹ [...(-ncia)_{suf}]_S ou [[X]_C...]_S, ou pelo processo morfológico que constrói substantivos deverbiais com o sufixo -ncia, pertencente à regra de construção de palavras “nomina actionis” (RCP ACT²).

A RCP ACT é composta por: 1) regra(s) de construção da estrutura da palavra (RCEP), 2) uma regra de construção de estrutura semântica (RCES); 3) um paradigma morfológico que contém todos os processos morfológicos que a regra dispõe; 4) um conjunto de condicionantes categoriais (CC) e semânticos (CS) que delimitam o tipo de base a partir do qual a regra pode operar; 5) um mecanismo de seleção e de inserção lexical (SIL), tal como apresentado a seguir:

- | | |
|---------|---|
| 1) RCEP | $S \rightarrow [[X]_{TV} (Y)_{suf}]_S$ |
| 2) RCES | $S < \text{o fato de V ou ação/processo e/ou resultado da ação/processo de V} >$ |
| 3) PM | -mento; -ção, -gem, -ão; -ncia; -nça |
| 4) CC | base [+V], categoria morfológica (tema), principalmente da 2 ^a e 3 ^a conjugações. |
| CS | base “V” |
| 5) SIL | |

A operação derivacional que constrói a RCP ACT é composta por 1) uma operação de construção da estrutura da palavra (OCEP); 2) a seleção e inserção na estrutura da palavra, em posição de base, de um item lexical com categoria lexical condizente com os condicionantes categoriais e semânticos; 3) se a OCEP não for uma conversão, inserção, na estrutura da palavra na posição afixal, de um sufixo previsto no paradigma morfológico, mas cujos traços de subcategorização sejam compatíveis com as propriedades do item inserido na posição de base; 4) aplicação da operação semântica (OS) correspondente à regra, que objetiva a construção de um significado composicional da palavra construída; 5) a projeção sobre a palavra construída dos traços diacríticos do afixo³ ou da conversão, e de certos traços da base (PROJ).⁴

Para verificar se *capacitância*, *impedância* e *indutância* são palavras bem-formadas, será simulada a operação derivacional que permite analisar a estrutura das respectivas formações:

¹ Segundo Corbin (1987, p. 455/456), “as REI's referem-se às entradas lexicais que têm uma estrutura interna, mas que não são construídas, quer dizer, que têm um status intermediário entre as palavras não-construídas e as palavras construídas. (...) Serão consideradas complexas as palavras que têm uma estrutura interna e um significado parcialmente sobreposto”.

² Tal como retratado por Rio-Torto (1998, p.119).

³ O modelo teórico com base em Corbin (1987) considera que o sufixo exerce o papel de atribuir o gênero a uma entrada lexical.

⁴ Estes componentes da operação derivacional foram delimitados por Corbin (1987, p. 501-503).

OD: capacitância; impedância; indutância

- 1) $S \rightarrow [[X]_{TV} (Y)_{suf}]_S$
- 2) Seleção e inserção de *capacita-*; *impeda-*; *induta-* no lugar de X na estrutura morfológica, obtendo-se:
 - [[capacita-]_{TV} (Y)_{suf}]_S
 - [[impeda-]_{TV} (Y)_{suf}]_S
 - [[induta-]_{TV} (Y)_{suf}]_S
- 3) -ncia é selecionado e inserido no lugar de Y na estrutura morfológica, obtendo-se:
 - [[capacita-]_{TV} (-ncia)_{suf}]_S
 - [[impeda-]_{TV} (-ncia)_{suf}]_S
 - [[induta-]_{TV} (-ncia)_{suf}]_S
- 4) S <ação/processo ou resultado da ação/processo de *capacitar*; ?impedar; *indutar*.
- 5) Projeção de traços: traço de gênero [+fem].

Em *capacitância*, uma OD pode ser operada a partir da base verbal *capacitar*, produzindo uma formação parafraseável por 'ação/processo ou resultado da ação/processo de *capacitar*'. O problema é que este SPcr (significado previsível construído pela regra) difere do significado atestado (SA), não podendo este último representar uma categoria referencial formada a partir do SPcr (significado descritivo) ou ter resultado de operações semânticas aplicadas sobre o derivado.

Capacitância é um decalque morfológico do inglês *capacitance*, sendo este último cunhado, segundo Marchand (1969, p. 248), em 1916 no domínio da engenharia elétrica, não seguindo o padrão de formação deverbal, porque se formou a partir da mistura de *capacity* e *reactance*. Em português, essa estrutura, formada por um substantivo do inglês *capacity*, gera, tal como no inglês, uma combinação não passível de ser calculada.

A existência de formativos cognatos, *capacity* no inglês e *capacit-ar* em português,⁵ que se originaram da palavra latina *capacitas, ātis* 'volume que um recipiente pode conter, poder mental de compreensão' (Houaiss, 2001), facilita a construção da estrutura morfológica, mas o processo de construção utilizado no inglês não é interpretável em português e a OD processada não constrói um SPcr que possa ter sido utilizado para a concepção do SA.

No caso de *impedância*, a operação derivacional não pode ser processada, porque não há base a partir da qual o substantivo poderia ter sido formado: o segmento *imped-* + *-a-* não pode ser considerado tema (?*impeda-*), porque não corresponde a nenhuma unidade da língua.⁶ A existência de formativos cognatos: o verbo *to impede* em inglês e o radical verbal *imped-* em português, ambos originários do verbo latino *impedire*, facilita a construção da estrutura morfológica, mas a combinação deste radical seguido da vogal temática *-a-* não é apropriado, pois se esperaria o tema *impedi-*.

Em *indutância*, uma OD pode ser operada a partir da base verbal *indutar*, produzindo uma formação parafraseável por 'ação/processo ou resultado da ação/processo de *indutar*'.

⁵ Formado, segundo o Houaiss (2001), a partir do radical de *capacidade* sob a forma latina *capacit-* + *-ar*.

⁶ *Impedance* no inglês também foi cunhada, segundo Marchand (1969, p. 248), no domínio da eletricidade, formando-se conforme o padrão deverbal, com a aplicação do sufixo *-ance* ao verbo *to impede*.

Neste caso, o SPcr difere do SA e não há possibilidade de ter resultado de operações semânticas aplicadas sobre o derivado.

Indutância é também um decalque morfológico do inglês *inductance*, sendo este último especialmente construído, segundo Marchand (1969, p. 248), em 1888, para a referência no domínio da engenharia elétrica, a partir do modelo de *resistance*, seguindo, neste caso, o padrão de formação deverbal.⁷ *Inductance* é portanto uma formação parafraseável por ‘state, act, fact of induct’, sendo que *induct*, no domínio da eletricidade, significa ‘to produce (an electric current or magnetic state) by induction’ (produzir (uma corrente elétrica ou um estado magnético), conforme registra o *Oxford English Dictionary* (2005).

No domínio da engenharia elétrica/eletricidade em português, é possível estabelecer uma relação lexical entre *indutância*, *indutivo*, *indutor* e *indução* devido à recorrência de um significado verbal entre estas palavras, que é o de ‘produzir uma carga/corrente elétrica/força eletromotriz’, provavelmente vindo do inglês. Tendo em vista este significado comum, propomos a existência da base não-autônoma *indut-*, presente em *indutivo*, *indutor* e *indutância*. Neste caso, é possível processar a operação derivacional, construindo-se uma formação com o seguinte SPcr: ‘ação/processo ou resultado da ação/processo de *indut-*’.

Tendo em vista as considerações acima, resulta que as formações *capacitância* e *impedância* não apresentam uma estrutura morfológica que pode ser associada à interpretação semântica e, conseqüentemente, não podem ser analisadas a partir da RCP ACT. Estas formações não terão, conseqüentemente, o status de *palavra bem-formada* e serão consideradas *palavras parcialmente mal-formadas*, tendo o status de *palavras complexas não-construídas*. Este status se justifica pelas transgressões que impedem o processamento total da regra, mas também pela possibilidade de identificar uma estrutura morfológica, uma vez que o segmento *-ncia* pode ter o status de elemento sufixal, atribuindo a categoria morfossintática de gênero feminino e permitindo a ocorrência da categoria lexical (substantivo).

Indutância será considerada uma *palavra construída* devido à possibilidade identificar uma operação derivacional, com a construção de uma estrutura morfológica, constituída pelo tema verbal *indut-a-* (radical verbal *indut-* + vogal temática *-a-*) e pelo sufixo *-ncia*, e de uma estrutura semântica com a produção de um SPcr. Ressalte-se que o SA na acepção 1 do verbebo no dicionário representa um significado referencial⁸ a partir do SPcr. A acepção 2 também representa um significado referencial, mas formado por meio de uma derivação semântica, e não derivacional.

As estruturas de *capacitância*, *impedância* e *indutância* podem ter a seguinte representação:

	RCP	REI
Capacitância	---	[capacita (-ncia) _{suf}]S
Impedância	---	[impeda (-ncia) _{suf}]S
indutância	[[[indut-]a-] _{TV} (-ncia) _{suf}]S	

⁷ O sufixo *-ance* em inglês é, conforme Marchand (1969, p. 248), um sufixo “with abstract deverbal substantives, meaning ‘state, act, fact of ___’” (é um sufixo que forma substantivos abstratos deverbais, significando ‘estado, ato, fato de -’).

⁸ Corbin 1999 (*apud* Correia 1999, p. 36) defende a distinção entre ‘categoria semântica’ e ‘categoria referencial’: “As ‘categorias semânticas’ definem-se por propriedades exclusivamente semânticas e intralingüísticas e são apenas caracterizáveis através da sua intensão. À noção de categoria semântica corresponde o ‘significado descritivo’. As ‘categorias referenciais’ representam a adaptação das categorias semânticas à referência, em função da apreensão perceptual do mundo e da apreensão cultural das coisas. As categorias referenciais são caracterizáveis em intensão e em extensão. À noção de ‘categoria referencial’ corresponde a noção de ‘significado referencial’”.

PALAVRAS FINAIS

Os empréstimos podem, portanto, representar estruturas que podem ser analisadas a partir de uma RCP do português, como é o caso de *indutância*, mas também podem ter uma estrutura interna, como é o caso de *capacitância* e *impedância*, que não pode ser analisada como construída, especialmente porque a estrutura morfológica não pode ser associada à interpretação semântica e porque não há base identificável (?impeda-). Estas duas últimas formações somente apresentam uma relação formal e semântica com o elemento sufixal -ncia, o que permite a previsão de propriedades essenciais, como a categoria lexical (substantivo) e morfossintática (gênero feminino), necessárias para o uso na sintaxe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONOFF, Mark. 1976. *Word formation in generative grammar*. Cambridge: The MIT Press.

BASÍLIO, Margarida. 1980. *Estruturas lexicais do português*. Petrópolis: Vozes.

_____. 2004. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto.

CÂMARA Jr., Mattoso Joaquim. 1992. *Estrutura da língua portuguesa*. 21^a Ed. Petrópolis: Vozes.

CORBIN, Danielle. 1987. *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. vol. 1 e 2. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

_____. 1991. Introduction – La formation des mots: structures et interprétations. In: *Lexique 10*. Villeneuve d’Ascq: Presses Universitaires de Lille, p. 7-30.

_____. 1997. Entre les mots possibles et les mots existants: les unités lexicales à faibles probabilités d’actualisation. *Publication de l’U.R.A. 382 C.N.R.S. (SILEX)*, Université de Lille III, n. 1, p. 79-89.

_____. (a publicar) 1999. *Le lexique construit*. Paris: Librairie Armand Colin.

CORREIA, Margarita. 1999. *A denominação das qualidades – contributos para a compreensão da estrutura do léxico português*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

_____. 1997. Solução de dificuldades linguísticas devidas à influência de outras línguas. In: *Terminologie et Traduction* (Revista dos serviços linguísticos das instituições europeias), n. 2, p. 211-224.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1999. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. 2001. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

MARCHAND, Hans. 1969. *The categories and types of present-day English word-formation. A synchronic-diachronic approach*. 2 ed. München.

MATTHEWS, P.H. 1993. *Morphology*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press. *Oxford English Dictionary on-line*. 2005. Oxford University Press.

RIO-TORTO, Graça Maria. 1998. *Morfologia derivacional: teoria e aplicação ao português*. Porto: Porto Editora.

VILLALVA, Alina. 2000. *Estruturas morfológicas: unidades e hierarquias nas palavras do português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SÍMBOLOS DA MODERNIDADE E O NASCIMENTO DE UM NOVO SER

Georgina Amazonas MANDARINO
Universidade de Brasília - UnB

“Não há sujeito verdadeiro onde as leis do mercado regem a vida de cada um.”

Matos, (2001: 29)

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as construções identitárias e a pretensa interação social a partir das práticas sociais determinadas pelos símbolos da modernidade presentes nos estudos de Hall (2004) e nas considerações de Marc Augé (2004) que chama de *não-lugar*, àquele “espaço público de rápida circulação no qual há relação contratual representada por símbolos da supermodernidade”, ou aquele espaço sem raízes, em que interpreto diferentes sujeitos, sem origem, sem tradição.

Cartões de crédito, cheques, *e-tickets*, Internet, máquinas de acesso a estacionamentos, telefones celulares, e tantos outros símbolos da supermodernidade foram instalados em nossas vidas e, conseqüentemente, influenciam nas identidades moldadas e construídas a partir das práticas sociais.

A máquina do teatro dos gregos na Idade Média e do teatro dos jesuítas tinha como função mostrar a justiça divina – a verdade contida nos mistérios de Deus. Com a indústria tecnológica moderna, o contexto em que se usa a máquina mudou de configuração: esta é hoje usada apenas para o racional, o prático, e não mais o divino. Com as máquinas modernas, busca-se a instauração de um novo tipo de necessidade: aquela criada e imposta pelo poder vigente, ao tempo em que me desfiguro continuamente.

Que símbolos da modernidade estão presentes no meu dia-a-dia? Como eles interferem nas relações sociais e que fenômenos sociais são desencadeados a partir da tecnologização do indivíduo? Que discursos são produzidos a partir da globalização? Estas são algumas questões discutidas e que pretendemos levar à reflexão.

A CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

Segundo Hall (2004) identidade é “celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Isso significa que agimos de acordo com o mundo que nos cerca, tornando-nos sujeitos de determinadas ordens vigentes, assujeitando-nos a transformações que nos levam também a alterações de identidade, pois essa não é fixa, não é estável, não é unificada nem permanente. A identidade está sempre em construção e mutação; é criação social e

cultural. As práticas que as transformam vão sendo gradativamente absorvidas e, muitas vezes, não temos consciência dessa absorção.

Partindo da suposição de que “as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (Hall, 2004), vem sendo identificada no sujeito pós-moderno uma “crise de identidade” que abre campo para interpretações diversas. Está ocorrendo um deslocamento ou descentralização do sujeito do seu lugar no mundo social e cultural e de si mesmo, com significativa alteração nos discursos ou uma nova ordem dos discursos de caráter global, identificação feita por Faiclough (1997) que acredita que globalização econômica, política e cultural são responsáveis pelas mudanças sociais contemporâneas.

O ritmo e o alcance das mudanças por que passam as sociedades redimensionam as idéias de tempo e de espaço, provocam rupturas e fragmentações ou pluralizações no que diz respeito aos símbolos e às tradições; criam pluralidade de centros de poder e geram “desalocamento do sistema social”, ou seja, provocam descentralização e descontinuidade no interior do sujeito e do próprio entendimento do que seja identidade nacional.

A Globalização, como fator preponderante no deslocamento das identidades culturais nacionais, está relacionada, principalmente, à forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço, isto é, de forma que o encurtamento das distâncias e os acontecimentos ocorridos em um determinado lugar têm efeito imediato sobre pessoas que estão distantes umas das outras.

Reportagem de agosto de 2000 da revista *Veja* mostra que, na cidade de Nova Mutum, interior do Mato Grosso, com densidade demográfica de 8.000 habitantes, muitas das transações financeiras são feitas via Internet, inclusive no mercado internacional. Em Floriano, Piauí, apenas um provedor de acesso à Internet tem oitenta assinantes e atende também a cidades vizinhas. Em Oriximiná, a quatro dias e meio de barco a partir de Belém, com transporte feito exclusivamente pela rede fluvial, foi criado um *site* para divulgação de informações locais. Segundo um de seus moradores, “para a nossa pequena cidade, a Internet abriu uma grande janela de onde podemos ver o mundo”.

Os fluxos culturais e o consumismo global, mediados pelas imagens da mídia, que fazem apelo a diferentes partes de nós, criam possibilidades de “identidades partilhadas” e de “supermercado cultural”: consumidores para os mesmos bens, clientes para os mesmos serviços, público para as mesmas mensagens e imagens. Com isso, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de “língua franca” internacional, fazendo com que as identidades tornem-se cada vez mais desvinculadas, desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas.

Há alguns anos, os limites impostos ao homem significavam reconhecimento do outro. Havia preocupação por cada membro da sociedade. O mundo, que se limitava ao quintal de nossa casa e ao do vizinho, ampliou-se com as viagens marítimas, cruzadas e inúmeras ações do homem, desejoso e curioso de conhecer e se apoderar de mais espaços e bens.

Com a industrialização, o comércio em expansão e finalmente a Globalização, o mundo ficou menor. Com a evolução da tecnologia, posso, em poucas horas, estar do outro lado do mundo, em terras nunca antes imaginadas e já não tão desconhecidas.

Nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes. As dimensões espaciais da vida social eram dominadas pela presença. “O lugar era específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado, era o ponto de práticas sociais específicas que moldavam e formavam a identidade cultural”, Giddens (1990). Na modernidade, segundo Harvey (in Hall, 2004), ocorre “a destruição do espaço através do tempo”, em que os locais onde temos raízes permanecem fixos, mas são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais e bastante distantes deles. É a “compressão espaço-tempo”, quer dizer, o mundo encolheu (aldeia global) e horizontes temporais se encurtaram.

As sociedades pós-modernas são o mundo do simulacro no qual imperam as sensações: sensação de beleza, de prazer, de poder. Somos direcionados para o que desejam que sintamos, e não pelas nossas próprias emoções. A mídia nos impulsiona para desejar sempre algo que foi determinado por terceiros. Ofertas de serviços e produtos e os *não-lugares* (Augé, 2004) como os *shopping-centers*, aliam prazer e consumo, e são apresentados à exaustão. A disposição das mesas e cadeiras nas áreas de refeição dos *shopping-centers* visa à utilização rápida e individual, sem interação dos usuários. São cadeiras desconfortáveis, fixas (não podem ser alteradas para juntar mais as pessoas) - você deve consumir imediatamente e dar lugar a terceiros com o mesmo objetivo.

TECNOLOGIA E CONSUMO

Nunca o conhecimento humano foi tão veloz em desbravar não só o mundo - mas todo o Universo. Neste ritmo em que muralhas da ciência e da tecnologia são derrubadas todos os dias, estão a caminho inovações no estilo de vida das pessoas comuns que lembram as aventuras de heróis em quadrinhos. Morar e passear fora de nosso planeta serão facilidades que já têm data marcada para começar no calendário da corrida espacial. Os limites do corpo humano se confundirão com a robótica quando falamos de saúde. As descobertas do mundo da computação, dos eletrônicos, e da comunicação farão a humanidade interagir ao máximo seus desejos com a tecnologia. Já viu algo parecido em filmes de ficção? A diferença é que as notícias agora saem direto dos laboratórios de pesquisa mais avançados para transformar seu cotidiano. Superinteressante (ed. 176- 2002- pág. 16 - Informe publicitário da INTEL INSIDE).

A modernidade separa o espaço do lugar, reforçando relações entre outros “ausentes”, distantes (é a prática da Internet, do celular), sem interação face a face. O partilhar, desfrutar junto com alguém, desaparece na Internet, pois há a fuga dos encontros pessoais (por que conhecer alguém que pode não ser aquele que imagino, que pode não ter a identidade apresentada a mim?).

Atento a isso, Giddens (1990) diz que “nas sociedades tradicionais, o passado é venerado, e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações”. Hoje, com os avanços tecnológicos, as práticas sociais são reformadas e surgem necessidades diferentes de acordo com as informações recebidas, alterando assim o caráter dessas mesmas práticas. Os símbolos se modificam. O idoso de hoje, ao utilizar a Internet, interage com a máquina na resolução de problemas comuns do dia-a-dia, na diversão e entretenimento e também no relacionamento que, agora, passa a ser apenas virtual. Foram-se os momentos de integração social, tão importantes para todos e principalmente para o idoso.

Com as mudanças estruturais e institucionais, o processo de identificação através do qual projetamos nossas identidades culturais tornou-se provisório, variável e problemático. Para Hall (2004), o sujeito adquire identidades diferentes, em diferentes momentos, que são unificadas ao redor de um *eu* coerente. Na publicidade de alguns cursos virtuais, os jovens deixam momentos de integração para se dedicar às atividades com a máquina. Temos então um novo paradigma de ensino que tira o indivíduo do social para levá-lo a interagir com a máquina. Ele passa a ser, ali, um número e uma senha. É a troca do social pelo isolamento.

Stuart Hall atribui a desvinculação ou desalojamento das identidades do tempo, lugares, histórias e tradições, à mediação da vida social pelo mercado global de estilos, lugares, viagens internacionais, pela mídia e pelos sistemas de comunicação.

Em qualquer parte do mundo, o indivíduo tem conhecimento do que se passa em outros lugares - é afetado, pois, pelas culturas consumistas, levando à homogeneização cultural. No interior do Brasil, encontramos jovens vestidos a exemplo das grandes cidades: tênis, calças jeans, blusas, mochilas e bonés, senão de grandes marcas, são sua imitação, pois o consumo foi acirrado pela publicidade na televisão ou mesmo facilitado pelas compras “on line”, via Internet.

TECNOLOGIA E INTERAÇÃO SOCIAL

A rotina do indivíduo hoje, é toda pautada pela máquina; utensílios domésticos facilitam o trabalho, sem que tenha de depender de alguém. Pode sair de casa e retornar do supermercado ou de uma grande viagem, interagindo o mínimo possível com alguém. A máquina facilita sua vida: pelo computador ele pode adquirir bens, pagar contas, estar ciente do que se passa ao redor do mundo, pode viajar, retirando as passagens (*e-ticket*) e fazendo *chek-in* a partir de casa; os estacionamentos dispõem de máquinas para ingresso, e o pagar, feito a pessoas que mantêm rotina sem qualquer interação social ou emocional, configura-se como feito a uma máquina. Os saques bancários feitos nos equipamentos eletrônicos demandam procedimentos sem qualquer interação social. (*Insira o cartão/ Aguarde/ Bom dia, fulano (a)/ Você hoje só pode sacar R\$....// Marque a opção desejada// Digite sua senha // cartão mal introduzido// tente novamente// retire o seu cartão// aguarde até a finalização da operação...*). Para o comércio em geral, minha identidade está diretamente ligada ao tipo de cartão que utilizo (Platinum, Ourocard, Mastercard, etc.) e, para as companhias aéreas, sou identificado como cliente ouro, prata, diamante - e nada mais que isto.

Partindo do princípio de que adquirimos identidades diferentes em momentos diferentes, somos clientes, contribuintes, pacientes, infratores, alunos, condôminos, fregueses, etc. Assim nossos discursos com a máquina são apenas de informação-ação ou comando-ação: a máquina e etiquetas dos produtos mostram o peso e características dos objetos; as máquinas de acesso ditam ordens e instruções; as estradas comandam nossos procedimentos por meio de símbolos: é a semiose comandando os procedimentos (*reduza a velocidade, curva perigosa à frente, pista escorregadia quando molhada...*).

O computador leva o usuário a novos procedimentos, novas ações, comportamentos e, a partir da nova linguagem que se instaura com a sua utilização, temos também novos discursos. Mais, acertadamente, o discurso do simulacro. Os ciber-espacos, sem fronteiras, permitem que seja dada vazão às idéias e fantasias; posso falar trocar idéias, assumir papéis e personalidades, fruto da minha criação. Esses “não-lugares” constituem hoje, parte da rotina da vida de cada um. Neles, qualquer um participa de comunidades nas quais se encontram pessoas de todo o mundo, cada uma deixando fluir toda a sua imaginação e criatividade.

Nessa cultura do simulacro, a construção das identidades obedece a contextos específicos dessa mesma cultura. No mundo mediado pelo computador, podemos ter diferentes rotinas, diferentes amigos, diferentes nomes. O eu é múltiplo, constituído na interação com a máquina e transformado pela linguagem dos diferentes *não-lugares* por onde passa cada um de mim.

CONCLUSÃO

Mantemos contrato com todos estes símbolos de modernidade. Ao adquirir o computador e seus *softwares*, ao retirar meu *e-ticket*, ao adquirir o cartão de crédito ou abrir uma conta bancária, tive de declinar de minha identidade individual, fornecendo nome e demais dados pessoais. A partir daí, passei a ser mais um dos inúmeros anônimos existentes em torno das máquinas.

Este anonimato é parte das relações sociais construídas na interação homem-máquina, mas é também parte das relações sociais construídas pelo homem-máquina-homem, nas quais, a partir da utilização de linguagem específica, crio discursos os mais variados visando acrescentar ao rol já disponível e utilizado, inúmeras outras identidades.

A violência e a morte, banalizadas pela transmissão pela mídia ou pela Internet, não provocam emoções maiores do que a simples curiosidade. Seu compartilhamento pelas pági-

nas dos *blogs* ou outros locais cibernéticos de encontros, é exemplo da solidão que se instaurou no cotidiano do indivíduo pós-moderno.

As relações sociais hoje são relações de exploração, pois motivadas pelo capitalismo e seus símbolos, fruto do avanço tecnológico e dos meios de comunicação que, além da função de entreter, divertir e informar, inculcam também valores, crenças e comportamentos de caráter iminentemente ideológico desagregando o homem de suas raízes e de seu lugar.

Infelizmente, em que pese o fato do grande avanço do homem e facilidades obtidas pelos símbolos da modernidade, resta-nos refletir sobre este novo sujeito partilhando experiências com os demais, mas sem qualquer interação face-a-face e buscar soluções para que o homem possa manter presentes suas emoções mais íntimas, desvencilhando-se da máquina em que vem se transformando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, Marc. Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. “Critical discourse analysis in the 1990s: challenges and responses”. In: Emilia Ribeiro Pedro (org.) *Discourse Analysis of the 1st International Conference On Discourse Analysis*. Lisboa: Edições Colibri, 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MATOS, Olgária. “Imagens sem objetos”. In: Aduino Novais (org.) *Rede Imaginária - televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REVISTA VEJA – Vida digital n. 3, agosto 2000.

DIALOGISMO, IDEOLOGIA E GÊNEROS DO DISCURSO: A CONTRIBUIÇÃO DE BAKHTIN

*Gilton Sampaio de SOUZA*¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Fazemos aqui algumas reflexões sobre o sócio-interacionismo na linguagem a partir de Bakhtin, especialmente sobre as noções de dialogia e de ideologia como elementos constitutivos, e de gêneros do discurso, hoje muito difundidas por estudiosos da linguagem e educadores.

Pretendemos, em resumo, fazer algumas reflexões sobre o caráter social da linguagem, buscando, a partir das reflexões de Bakhtin e de alguns estudiosos que trabalham com as suas teorias, delimitar a sua natureza constitutivamente dialógica e ideológica. Para isso, buscamos algumas definições pertinentes para o entendimento da linguagem enquanto prática social, iniciando por uma discussão sobre o signo lingüístico, pelo valor ideológico das palavras, do discurso, ressaltando a mediação discursiva, simbólica, que se dá na relação entre homem e sociedade, para, a partir daí, buscar uma definição para o dialogismo bakhtiniano.

A ENUNCIÇÃO E O CARÁTER IDEOLÓGICO DA LINGUAGEM

O efeito ideológico do signo lingüístico se dá exatamente no momento em que colocamos em uso a nossa língua, em que a linguagem se efetiva concretamente no processo de enunciação. No entanto, ao mesmo tempo em que se apresenta essa ideologização do signo lingüístico, o seu caráter histórico-social, é o próprio Bakhtin que afirma ser o signo, em princípio, neutro, ou seja,

a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo *neutro*. Cada um dos sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é cuidado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN, 1995, p. 36-37).

Para Bakhtin, o signo lingüístico adquire uma dimensão especial, se comparado a outros signos. Nele, não há uma vinculação ideológica direta entre o domínio (campo) ao qual se refere e o próprio signo. Assim, para nós, a foice e o martelo, por exemplo, têm um significado ideológico ligado ao Partido Comunista e, especialmente, no Brasil, ao MST (Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra), e à luta por uma melhor distribuição da terra, pela reforma agrária. Não é possível, pelo menos nas circunstâncias atuais, vê-los, a foice e o marte-

¹ Professor adjunto 4 da uern / departamento de letras / *campus* de pau dos ferros/rn; doutor em lingüística e língua portuguesa / unesp / araraquara/sp. E-mail: giltonelucia@ig.com.br

lo, representando um outro campo, como, por exemplo, o direito dos militares de expulsar os sem terra de propriedades ocupadas.

Já no signo lingüístico, na palavra, o efeito ideológico é provocado no e pelo processo de enunciação. Ao enunciar, o falante reflete e refrata as suas condições histórico-sociais, a sua instância de enunciação por isso todo signo é ideológico. A palavra, enquanto possibilidade de uso, é neutra. A sua função ideológica só é preenchida nas práticas discursivas, no processo de enunciação. Entendemos a enunciação “como o produto de interação de dois indivíduos socialmente organizados, e [partindo do pressuposto de que] mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1995, p. 112).

Entretanto, como a palavra só significa no ato de enunciação, nas práticas sociais, sempre que falamos, que usamos a palavra, a sua função ideológica já está refletida no próprio discurso. Utilizando o mesmo exemplo, o MST, agora enquanto palavra, signo lingüístico, podemos verificar que o seu uso por aqueles que fazem parte do Movimento dos Sem Terra tem uma função ideológica específica, já quando esse mesmo signo, o MST, é usado nos discursos dos membros de um governo autoritário, a sua função ideológica é outra; no caso, totalmente oposta à primeira. As palavras, como diz Bakhtin, “não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários” (1997, p. 309). É nesse sentido que o próprio Bakhtin diz que o signo, o discurso, funciona como a *arena onde se desenvolve a luta de classes*, que todo signo lingüístico, toda prática discursiva, é também histórica e ideológica. Todo discurso traz, em seu enunciado, as marcas ideológicas da classe a qual pertence o orador. Isso é melhor compreendido, nas palavras de Chauí, pelo fato de que

O social histórico é o social constituído pela divisão de classes e fundado pela luta de classes. Essa divisão que faz com que a sociedade seja, em todas as suas esferas, atravessadas por conflitos e por antagonismos que exprimem a existência de contradições constitutivas do próprio social, é que a figura do Estado tem como função ocultar. (2000, p. 20).

São esses “antagonismos que exprimem a existência de contradições constitutivas do próprio social” que surgem nos discursos ideológicos, que se relacionam aos da classe dominante nas relações sociais, no intuito de, segundo a lógica do poder, fazer “com que as divisões e as diferenças apareçam como simples diversidade das condições de vida de cada um” (p. 21), e não como reflexos de uma sociedade dividida em classes. É também função do discurso ideológico “o ocultamento da divisão, da diferença e da contradição” existente na sociedade. É o próprio Bakhtin que nos explica como identificamos, no discurso, no signo lingüístico, o seu caráter ideológico.

Para Bakhtin (1997), a palavra apresenta três aspectos: a palavra *neutra*, enquanto pertencente ao sistema (*langue*), que não se relaciona a ninguém especificamente, é uma abstração; a palavra *do outro*, quando o signo, o discurso de que se faz uso, pertence a outros discursos, preenche ecos de enunciados alheios que circulam na sociedade; e *a minha*, quando a uso na minha prática discursiva, na expressividade do falante; portanto, é observando que a palavra carrega, ao ser enunciada, as marcas da história de seu falante e o eco dos outros discursos que podemos falar do caráter ideológico e dialógico da linguagem. É, também, a partir dessas considerações que iniciamos as reflexões sobre a interação social pela linguagem, o dialogismo.

DIALOGISMO E AUDITÓRIO SOCIAL

A noção de interação pela linguagem de que fala Bakhtin é bem mais complexa de que as observadas comumente em circulação. É preciso que definamos melhor a que tipo de interação estamos nos referindo. Para Faraco,

Não a interação, o diálogo como mera forma composicional; nem a interação como mero evento fortuito entre pessoas isoladas que se encontram por acaso, como os americanos vieram a construir, mais tarde, como objeto teórico na etnometodologia e na análise da conversação.

Mas a interação que se tece sempre num certo quadro de relações sociais, culturais, históricas. A interação, portanto, entre seres situados, inscritos social e historicamente. (2001, p. 04).

Não é, portanto, o diálogo enquanto conversa espontânea que caracteriza a interação, como mostra Faraco, mas o diálogo entre seres situados, marcados pela história. É o diálogo que travamos entre locutor e interlocutor em qualquer enunciação, seja ela falada ou escrita, dirigida ou não a um público imediato; é a interação social.

É essa interação social que caracteriza o ato de enunciação e que se dá em processos múltiplos. Ao enunciar, o locutor estabelece um diálogo com os discursos alheios, com vários enunciados que circulam na sociedade e, também, com um auditório social definido, ou seja, com *o outro*, com um interlocutor para quem o seu discurso é dirigido numa situação concreta imediata.

O diálogo com os outros discursos, com os enunciados alheios, que demarca a heterogeneidade constitutiva da linguagem, dá-se, segundo Bakhtin, porque

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro conta com eles. (1997, p. 316).

O discurso, nessas condições, constitui e é constituído nas práticas discursivas e, por isso mesmo, reflete e refrata o percurso pelo qual o locutor, enquanto sujeito discursivo, situado historicamente e socialmente marcado, é interpelado pela ideologia, que se inscreve nas diversas práticas discursivas. É na enunciação que os discursos, os movimentos dialógicos acontecem; eles são confirmados, refutados, modificados, mas sempre usados. São, como diz Rodrigues (2001), movimentos dialógicos básicos direcionados ao auditório, buscando o engajamento no discurso do interlocutor; de refutação, prevenindo-se contra possíveis objeções; e de interpeleções do interlocutor para o ponto de vista do orador, assim como um movimento de reação-resposta aos discursos alheios, aos outros discursos, com críticas ou questionamentos desses discursos, concordâncias ou comentários positivos, de apoio ou mesmo só como ponto de partida para novos discursos.

Ao mesmo tempo em que dialoga, que interage com os discursos que circulam socialmente, o locutor também dialoga com o seu possível interlocutor, ouvinte ou leitor, que forma o seu *auditório social* (1997); é um diálogo entre um eu e um tu (o outro) que, em última instância, é também determinante, junto com a situação concreta de uso da língua, do ato de enunciação. Para Bakhtin, “os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal” (1997, p. 321); eles formam o nosso auditório social, pois, para esse autor soviético,

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o *auditório* em questão se aproximará do *auditório médio* da criação ideológica, mas em todo o caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (1995, p. 112-113).

O auditório social, para Bakhtin, público alvo ao qual nos dirigimos, é sempre bem definido, delimitado; ele é constituído pelo “mundo interior e [pela] reflexão de cada indivíduo”, mesmo sendo um aculturado, não demarcado culturalmente pelo enunciador, pois recebe influência de várias culturas, ele se configura como um auditório médio, “cujo interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas”; pois o interlocutor nunca é passivo, ao contrário, por ser histórico e ideologicamente marcado, ele interfere no próprio discurso, num diálogo com o sujeito/enunciador, que também é múltiplo e socialmente construído.

A interação, na qual os interlocutores participam ativamente do discurso, só é possível de ser concebida caso entendamos o conceito de falante/locutor “a partir do deslocamento do conceito de sujeito. O sujeito perde o seu papel de centro e é substituído por diferentes (ainda que duas) vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico” (BARROS, 1994, p. 03).

Pensar em dialogismo é pensar em descentralização do sujeito, do falante, ao mesmo tempo em que pensamos em sua historicização, em sua constituição axiológica. O sujeito do discurso se constitui, portanto, no e pelo discurso, nas práticas sociais, no diálogo social que trava com os outros discursos e com os seus possíveis interlocutores. Para Faraco,

Por ser sempre resposta no diálogo social, todo enunciado instaura a possibilidade de se tornar ele mesmo alvo de respostas. Por isso, os enunciados tendo seus interlocutores presumidos no horizonte, constroem-se direcionados, entre outros fatores, pela antecipação de algumas dessas possíveis respostas.

É nesse complexo caldo heteroglótico e dialógico que nasce e se constitui o falante. (2001, p. 167).

O falante, constituído nas práticas discursivas, ao enunciar, estabelece um diálogo com essas práticas, em suas mais diversas possibilidades de efetivação, nos mais diversos gêneros do discurso, através dos quais dá-se a enunciação. Com interlocutores presumidos, com um auditório social definido e em situações concretas de uso da linguagem, o locutor instaura o seu diálogo, que é, concomitantemente, uma possível resposta aos possíveis questionamentos de seu auditório, pois, como já ressaltava Aristóteles, “o auditório mostra-se atento às coisas que se revestem de importância, que pessoalmente lhe dizem respeito, ao que provoca admiração e causa agrado” (199-, p. 207). Assim, o locutor interage com o auditório, numa reação-resposta aos seus anseios e paixões, mas também, como enfatiza Bakhtin, com os discursos que circulam socialmente, que são inscritos em uma determinada prática discursiva, historicamente construída e pertencente a um certo gênero do discurso.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

Nessa discussão sobre o processo interacional da linguagem, buscamos refletir também sobre o papel dos gêneros discursivos nos processos de enunciação, assim como entender como se dão os efeitos de sentidos que se revelam nas práticas discursivas.

Concebemos os gêneros do discurso, também na perspectiva bakhtiniana, observando que

O enunciado reflete as condições específicas e as qualidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela relação operada nos recursos de língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundam-se indissolavelmente no *todo* do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Considerando que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são elementos que determinam a formação das características de um gênero discursivo², e considerando, também, que os gêneros do discurso apresentam-se com certa estabilidade em suas esferas de comunicação (e aqui se incluem os discursos religiosos, políticos, científicos, literários, jornalísticos etc.), especialmente em suas formas composicionais, podemos dizer, então, que, nas práticas discursivas, o (inter)locutor, ao dialogar com o seu possível auditório social e com os discursos que circulam socialmente, também está dialogando com os gêneros do discurso que são característicos de certas esferas de comunicação, em suas formas, conteúdos temáticos e estilos. Assim, na esfera do discurso jornalístico, por exemplo, *a reportagem jornalística, o artigo de opinião e o editorial*, entre outros, apresentam, cada um deles, suas próprias *formas estáveis de enunciados*, sendo, portanto, gêneros discursivos específicos. Temos, então, a idéia de que os gêneros do discurso são elementos característicos da linguagem, e que, por isso mesmo, também podem determinar a forma de falarmos, de produzir novos e diferentes sentidos.

Os gêneros do discurso, para Maingueneau, “Trata-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito” (2001, p. 65 et seq.). Observamos que, entre as suas características, eles apresentam: a) *uma finalidade* reconhecida, uma vez que o “gênero do discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa”, uma vez que todo gênero tem sua função social; b) *o estatuto de parceiros legítimos*, “já se determina de quem parte e a quem se dirige”, pois tem o seu auditório social bem definido, particularizado; c) *o lugar e o momento legítimos*, pois a sua efetivação já implica lugar e momento determinado historicamente, não “se trata de coerções “externas”, mas de algo constitutivo”. É ainda Maingueneau (2001) que indica que a noção de lugar e momento retoma a noção de temporalidade que, para ele, significa levar em consideração, na identificação e análise dos gêneros do discurso, outros fatores como periodicidade, duração de encadeamento, continuidade nesse encadeamento e duração da validade presumida, uma vez que esses aspectos variam muito de um gênero para outro; um curso, um jornal, por exemplo, têm periodicidade definida, já o discurso de um chefe de Estado, não. Essa variação também ocorre com esses outros fatores; d) *Um suporte material*, o que se revela, quando observamos que “um texto pode passar somente por ondas sonoras (oralidade), [...] por decodificador (rádio, telefone, etc), ser manuscrito, impresso em único exemplar (imprensa individual), figurar na memória de um computador, etc”; e) *Uma organização textual*, pois todo “gênero do discurso está associado a uma outra *organização textual*”, tem sua representação em textos, enquanto tecido organizado e estruturado lingüisticamente. É nessa perspectiva que Pinheiro expõe

² Optamos, neste trabalho, por usar concomitantemente os termos gêneros do discurso/gêneros discursivos como sinônimos. Muitos autores, no Brasil, estudam os gêneros do discurso: (BARROS, 1998; BRANDÃO, 2000; BRONCKART, 1999; FORTKAMP & TOMITCH, 2000; GREGOLIM, 1997, 1998, 2000, 2001; MAINGUENEAU, 2001; MARCUSHI, 2002; SOUZA, 2003, entre outros), mas alguns deles, como Bronckart e Marcushi, preferem o termo gênero textual, numa definição de gênero aplicada à Lingüística do Texto.

que “A noção de gênero, desde Aristóteles e Platão até Todorov e Bakhtin, está associada à recorrência de certas especificidades e certos parâmetros a partir dos quais um texto é produzido e consumido” (2002, p. 265). Isso sugere ainda mais que a relação entre Bakhtin e Aristóteles vai além da noção de dialogismo, ela engloba também uma definição de gêneros discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas reflexões sobre os gêneros do discurso e sobre o interacionismo na linguagem numa perspectiva bakhtiniana, podemos entender que, para concebermos a linguagem como um meio de interação social, é preciso que tenhamos a devida clareza da amplitude e dos limites de alguns termos, especialmente de signo ideológico, de dialogismo e de gênero discursivo. Vimos que, embora a palavra seja neutra enquanto pertencente ao sistema abstrato da língua, no seu uso efetivo, nas práticas discursivas, ela é sempre ideológica, pois reflete e refrata a heterogeneidade constitutiva do sujeito-falante, do locutor, um ser social que carrega em si as marcas, muitas vezes opostas, de sua história. É desse sujeito múltiplo, interpelado ideologicamente, que surgem os enunciados. Acatando, pois, a palavra como signo ideológico, entendemos que o dialogismo como elemento constitutivo da língua dá-se exatamente nessa interação que o falante estabelece com sua história, com os discursos que nela circulam, com o outro - o auditório social ao qual o seu discurso é dirigido, e com os gêneros do discurso que utilizamos para praticar a enunciação.

É, também, nesse processo de interação social, nas práticas discursivas dialéticas e dialógicas, que os efeitos de sentido são construídos. Para Possenti, num discurso não há sentido, uma vez que ele sempre retoma um outro discurso, outros sentidos e, ainda, porque os sentidos são construídos na interação do orador (sujeito histórico-ideológico) com o auditório social e com outros discursos; para ele, o sentido jamais pode ser visto como algo prévio, pronto, a partir da forma da língua, ao contrário, o sentido é, antes de tudo, um efeito, e, além disso, “o (efeito de) sentido nunca é o sentido de uma palavra, mas de uma família de palavras que estão em relação metafórica (ou: o sentido de uma palavra é o conjunto de outras palavras que mantêm com ela uma certa relação)” (POSSENTI, 2001, p. 50).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de A. P. de CARVALHO. Rio de Janeiro: Ediouro, 199.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. Tradução de M. LAHUD; Y. F. VIEIRA. São Paulo: HUCITEC, 1995;

BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: EDUSP, 1994;

BARROS, K. S. M. de. **Gêneros textuais e organização da informação**. Natal-RN, Trabalho apresentado na 50ª Reunião Anual da SBPC, realizada na UFRN, de 12 a 17 de julho de 1998;

BRANDÃO, H. H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 5);

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de A. R. MACHADO; P. CUNHA. São Paulo: EDUC, 1999;

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. **A argumentação e o discurso jornalístico**: a questão da heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1996;

CHAUI, M. **Cultura e democracia**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000;

FARACO, C. A. **Bakhtin e a subversão do enunciado**. Porto Alegre: 2001. [Conferência no Instituto de Letras da UFRGS, em 30/03/01]. Mimeo;

FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da lingüística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000;

GREGOLIN, M. do R. V. (Org.). **Filigranas do discurso**: as vozes da história. São Paulo: Laboratório Editorial/UNESP/Araraquara – Cultura Acadêmica Editora, 2000;

_____. *Análise do discurso*: articulações do sujeito na língua e na história. In: ALMEIDA, G. M. de; SOTO, U.; BERLINK, R. de A. (Orgs.). **Corpo e voz**: Revista SériEncontros. Ano XV – n. 01, PGL/UNESP/Araraquara/SP, 1997, p 11-21;

_____. et al. (Org.). **Análise do discurso**: entornos do sentido. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001;

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de C. P. de SOUZA-E-SILVA; D. ROCHA. São Paulo: Cortez, 2001;

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: LUCERNA, 2002.

PINHEIRO, N. F. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru/SP: EDUSC, 2002;

POSSENTI, S. Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In: GREGOLIN, M. do R. V.; BARONAS, R. (orgs.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Paulo: Claraluz, 2001;

RODRIGUES, R. H. **A construção e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2001.

SOUZA, Gilton S. de. **O Nordeste na mídia**: um (des)encontro de sentidos. Tese de Doutorado. Araraquara/SP: UNESP, 2003.

A REFAÇÃO TEXTUAL NA LINGUAGEM ESCRITA DE SUJEITOS AFÁSICOS: REFLEXÕES SOBRE METALINGUAGEM E AFASIA.

Heloísa de Oliveira MACEDO
Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, Campinas, Brasil
E-mail: helomacedo@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que se insere no campo das discussões e reflexões em torno das relações entre oralidade e escrita no campo da Neurolinguística, considerando-se os postulados teóricos que levam em conta uma perspectiva enunciativa, sócio-interacionista e/ou sócio-cognitiva da relação entre linguagem, cérebro, cognição e práticas sociais. Alguns autores representativos destes postulados são: Morato, Coudry, Novaes-Pinto; Vygotsky, Luria, Tomasello; Bakhtin, Smolka, Geraldi, Rojo; Mondada, Maingueneau, Koch, Marcuschi.

No âmbito da Afasiologia, da Neuropsicologia e da Neurolinguística os dados que temos a respeito da relação entre linguagem oral e linguagem escrita nas afasias encontram-se pouco investigados e têm sido, de certa forma, mal tratados, como já foi apontado por Santana (1999).

No contexto das afasias, o processo de refacção textual escrita, entendido como um acesso às representações do sujeito em relação ao sentido pretendido e ao efetivamente constituído, leva a uma reflexão e a uma discussão sobre as relações entre oralidade e escrita e, nesse sentido, pode contribuir às pesquisas no campo da Afasiologia. Também a existência de uma determinada relação entre oralidade e escrita, ressaltada na refacção, revela aspectos sobre os processos discursivos e neurolinguísticos de sujeitos afásicos, como a presença constitutiva do letramento e da interação nas atividades epilinguísticas.

Considerar que a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, salienta-se nas práticas discursivas significa compreender que tal relação se dá entre oralidade e letramento. Dessa maneira entende-se por que o sujeito afásico, muitas vezes, utiliza a fala para organizar a escrita e, em outros momentos, vale-se do processo inverso: usa a escrita como prompting para sua fala, usa a escrita no “lugar” da fala. Tal compreensão pode mudar o desempenho do sujeito em sua escrita.

Falar de refacção textual é falar de textualidade, condições de produção, de operações que o sujeito faz sobre a língua/linguagem. Estudar a refacção, então, significa investigar sobre em que medida o fato da escrita ser considerada como uma atividade de “tomada de posição” frente ao objeto linguístico, uma atividade epilinguística, pode modificar o que se pensa sobre a relação entre escrita e oralidade, entre o sujeito e as práticas sociais.

ALGUNS SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Vários são os trabalhos desenvolvidos sobre o tema da refacção textual (Bilger e Teberosky, 1991; Blanche-Benveniste e Jeanjean, 1987; Barros, D. L. P. de, 1997; Almeida, 2001),

mas nenhum diz respeito a este processo nas afasias. A refacção escrita, embora se apresente como uma alternativa de reflexão, de busca de novos caminhos e, portanto de uma nova possibilidade de significação de um texto, de linguagem, nunca foi antes estudada em um grupo de afásicos. O que se observa é que a partir do momento que esses sujeitos têm que se ver com seus próprios textos, reformulando-os, deixando-os legíveis para o leitor/interlocutor, são acionadas mudanças em sua própria condição de sujeito-escrevente. Há uma nova possibilidade real de significação, de linguagem, de reconhecer-se como um sujeito de linguagem, um sujeito social. A partir disso, novos caminhos são traçados dentro de seu próprio cérebro e, especialmente, em relação à sua condição social.

Para o objetivo deste trabalho é importante salientar que consideramos que o processo de refacção seja, ou demande, um procedimento metalingüístico integrado às demais funções da linguagem, constituindo-se uma atividade lingüístico-discursiva, em que linguagem e cognição têm uma relação mútua de constitutividade (*cf.* Morato, 2000). Também, como Smolka e Góes (1993), Geraldi (1999), Abaurre e Fiad (1997), compreendemos que a prática da produção de textos deva estar alicerçada na concepção de linguagem como um processo de interação do qual participam interlocutores que, assumindo a posição de sujeitos, agem *no* e *sobre* o mundo através de interações verbais, usando a linguagem para influenciar o outro e ser por ele influenciado, em uma construção conjunta de sentido.

Como diz Geraldi (1991:11):

é a dinâmica do trabalho lingüístico, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir, que é relevante: por ele a linguagem se constitui marcada pela história desse fazer contínuo que a está sempre constituindo. Individualmente, nos processos interacionais de que participamos, trabalhamos na construção de sentidos 'aqui e agora' e para isso temos como 'material' para este trabalho a língua que 'resultou' dos trabalhos anteriores.

Ou seja, as reflexões sobre o texto são atividades epilingüísticas, como as presentes nos processos interacionais, que tomam os próprios recursos expressivos como objeto.

Para o afásico, que sofreu uma transformação em sua atividade lingüístico-cognitiva e, portanto, também de linguagem, há uma dificuldade grande na atividade de interlocução, na atividade discursiva, especialmente para conseguir fazer-se entender. O estudo de processos lingüístico-discursivos executados por afásicos nos fornece elementos significativos para a busca de um melhor entendimento destes processos. Tratamos de sujeitos de linguagem e de processos de intercompreensão entre interlocutores diversos - processo que se realiza sobre a língua a que se está exposto: ao propor a um afásico que reformule sua fala, ou mais especificamente, sua escrita, pede-se a ele que se volte à língua, que aja sobre ela. Esta é então uma atividade metalingüística: não existem operações da língua/linguagem fora dela mesma; portanto, a refacção, como atividade epilingüística, é uma operação da língua.

Segundo Morato (1999), os processos "meta" dizem respeito a uma reflexividade pragmático-discursiva e não apenas lingüística ou cognitiva. Isso nos leva a pensar que a reflexividade enunciativa serve para colocar em cena as relações das quais a linguagem se investe e ancorar os processos de significação, lingüísticos e não-lingüísticos, afetados pela afasia, especialmente em relação à linguagem escrita, na qual a reflexividade, no processo de refacção, parece ser ainda maior. De qualquer maneira, Morato (2005 – no prelo) ainda afirma que

parece extremamente complicado manter uma forte distinção entre operações metalingüísticas e epilingüísticas com base em graus de consciência do sujeito, como se esta fosse um projeto seu, individual e volitivo. Certamente, as operações epilingüísticas não exibem o mesmo tipo de distanciamento ob-

servado nas formas meta-enunciativas, mas ambas mostram o trabalho reflexivo de sujeitos que, em meio às diversas práticas sócio-cognitivas, tornam-se como que “observadores” da linguagem (para usar uma expressão de Authier-Revuz) e processos afeitos a ela. Dessa maneira, a perspectiva enunciativa possibilita a retomada da noção de metalinguagem (e mesmo a de competência relativamente à linguagem) sem o peso lógico-formal do qual se ressentiam as abordagens interacionistas dos anos de 1980, que não identificavam a possibilidade de ver incorporado na metalinguagem o trabalho intersubjetivo realizado pelos sujeitos em meio às práticas discursivas (como as implicadas na referenciação).

Pensando nas reflexões sobre o texto constituído de atividades epilingüísticas, como as presentes nos processos interacionais, que tomam os próprios recursos expressivos como objeto, concordamos com Geraldini (1991) quando ele afirma que:

É a dinâmica do trabalho lingüístico, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir, que é relevante: por ele a linguagem se constitui marcada pela história desse fazer contínuo que a está sempre constituindo. Individualmente, nos processos interacionais de que participamos, trabalhamos na construção de sentidos ‘aqui e agora’ e para isso temos como ‘material’ para este trabalho a língua que ‘resultou’ dos trabalhos anteriores (p. 11).

OS PROCESSOS DE REFACÇÃO TEXTUAL

A *refacção* é um processo que corresponde à possibilidade de *reescrita* de um texto a partir da reflexão sobre problemas no texto que podem atrapalhar a interpretabilidade do discurso. Nesse sentido, constitui-se elemento essencial da análise lingüística. Como problema de produção textual podemos entender, como diz Ruiz (1998) “toda e qualquer seqüência lingüística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto”.

Como forma de investigação reveladora da relação entre linguagem oral e escrita, são feitas referências a autores que se dedicam sistematicamente às questões textuais, como Koch e Marcuschi. Marcuschi (1994) ressalta que o processo de *retextualização* de fala em escrita e vice-versa, embora não pareça, é uma atividade constante, comum, na vida diária, como rotinas altamente automatizadas e que lidamos com ela o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa complexa variação de gêneros textuais, níveis lingüísticos e modalidades de uso da língua. Koch (1998) aborda os processos de *reconstrução* aos quais define como sendo reelaboração da seqüência discursiva (correções ou reparos, repetições, parafraseamentos e adjunções – acréscimos, feitos pelo locutor). Isso, segundo essa autora, “provoca uma diminuição de ritmo no fluxo informacional, com a volta de conteúdos já veiculados, ou seja, é como se ocorresse uma “patinação” na progressão discursiva” (p.97). Entendo a posição de Koch consoante à de Marcuschi, ou melhor, acreditamos que os processos de retextualização a que este autor se refere sejam permeados de processos de reconstrução.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) tratam o processo de retextualização enquanto “refacção” de um texto. Elas consideram que o que interessa, do ponto de vista teórico,

é flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da lingua-

*gem (...), saber que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação lingüística, ou ainda, que possível combinação desses fatores, poderiam ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação (o como e sob que configuração isso ocorre – interlocução, intertextos, interfrases, etc.), na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial.*¹ (p. 21).

Sobre a escrita de sujeitos afásicos, é importante retomar aspectos relevantes a respeito da especificidade dessas pessoas, pois o ser ou estar afásico, particulariza a linguagem do sujeito (em todas as suas expressões: oral, escrita, gestual). E, como dizem as autoras acima: “a contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos”. (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 1997: 23).

ASPECTOS METODOLÓGICOS: DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS E DOS PROCEDIMENTOS

Para observar, estudar a refacção, selecionei as amostras de escrita de uma senhora afásica, NS, que estudou até a quarta-série primária. Antes de ter o AVC ela trabalhava como empregada doméstica (trabalhava por dia). Segundo seu relato, lia e escrevia cartas para a mãe e as irmãs que moravam em Minas Gerais e disse que essa era a única atividade de escrita que gostava de fazer (disse que não gostava muito de escrever), além de fazer listas de palavras (compras) e escrever bilhetes (recados para as patroas). Gosta muito, e sempre gostou, de ver novelas na televisão. Frequenta o CCA desde 2001.

O material coletado para análise consistiu-se da escrita da história de vida de NS, especialmente sobre a afasia, com a finalidade de divulgar seus depoimentos em página da *Internet* de modo que os mesmos pudessem ser compartilhadas com leitores diversos, especialmente com aqueles que, de alguma maneira, passam por situações semelhantes a dela, ou seja, afásicos, ou amigos, familiares de afásicos. Vale ressaltar que a escolha pela escrita de um material que tivesse leitores reais foi fundamental para que houvesse a refacção dos textos: caso contrário, para que corrigir, refazer, pensar, refletir sobre o já escrito?

A escrita foi desenvolvida em vários encontros semanais, durante o primeiro semestre de 2001 e o segundo semestre de 2003. Todo material - manuscrito (coletado em 2001) e digitado (coletado em 2003) - foi retomado oralmente (lido de forma compartilhada) a cada encontro para as devidas reformulações e continuidade do texto. Os encontros foram vídeo-gravados de forma que os gestos, as falas que acompanhavam as escritas, o contexto de produção escrita, puderam ser retomadas para melhor análise do material. Além do vídeo, enquanto eu, como pesquisadora, acompanhava as atividades de escrita, também fazia registros escritos

¹ Faço referência, aqui, da citação de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) a respeito do conceito de paradigma indiciário utilizado por Ginzburg, C. (“Sinais – raízes de um paradigma indiciário” in *Mitos, Emblemas e Sinais*, 1986): “em seus trabalhos, Ginzburg chama a atenção para o fato de que um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, já havia emergido, silenciosamente (...), sem que no entanto se registrasse a preocupação com a definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente com esses pressupostos. Ginzburg discute exatamente esse paradigma, que chama de indiciário, e preocupa-se, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade.” (*op.cit.*: 13/14)

sob a forma de diário, o que foi bastante válido para observar o que era registrado no momento e o que observava depois a respeito dos próprios registros quando era feita a observação no filme. Todos os dados foram transcritos para o papel e eu procurei identificar e marcar os momentos de refacção: quando ocorriam, por que ocorriam e como se realizavam – quando NS percebia e fazia alguma reformulação sozinha, ou quando necessitava da interlocução comigo para proceder à refacção.

UM DADO E A REFLEXÃO SOBRE O MESMO.

Durante um dos encontros na etapa manuscrita, proponho a NS que escreva o que acha que é afasia. Durante uns cinco minutos, NS permanece concentrada em sua folha, escrevendo, até que hesita e pede minha atenção. NS e eu (na transcrição dos dados identifique-me como HM para facilitar a leitura dos dados) conversamos sobre as dificuldades ocasionadas pelo AVC: dificuldades para falar palavras que desejam, dificuldades para escrever, o quanto ela só chorava logo que ficou afásica, que não conseguia falar nada, mas concorda que já melhorou bastante desde então, ainda que seja muito difícil, principalmente ler e escrever.

Retomo com ela o que estava escrevendo e é este o segmento descrito a seguir. Antes, pode-se observar a reprodução do texto manuscrito² produzido em 06/09/2001, segundo encontro com NS:

*gube • eo • ao trista e Camila com Rogério • mãe cômico • ata
bamço • 30 mês gruto / 6 mês Rogério Eu sou mãe • Ontem mãe
janeiro mãe Célia // Elanzasina • 30 mês • Eu esta casa [Célia • Regina • pia]
(ta) • com Célia e o fona Regina ou para (ubrud) Buscae Natalia
deda (pauzi) Colu estu quandu / para sair*

A seguir apresento o diálogo que acompanhou a elaboração escrita do texto acima.

1. NS: Mas eu num consigo... Pode? //apontando a folha e querendo saber se poderia mesmo escrever//
2. HM: Pode... como você conseguir ... eu vou te ajudar... Tá bom?
3. NS: //concorda e começa a escrever//
4. NS: Num consigo... depois do derrame... //NS dirige-se a MG e mostra o papel//
5. HM: Deixa eu ver a NS... Pode ver, NS? O que você tá escrevendo... //dirigindo-se a NS e olhando o papel em que ela escrevia//
6. NS: Pode, num consigo //pára de escrever//
7. HM: Que que você escreveu aqui? //aponta o papel onde NS escrevera//
8. NS: //texto escrito: “. gube . e . trista oa trista .”// Eu ... “derrame... derrame... só chorava... só chorava” //Lendo: faz tentativa de ler, mas fala o que queria ter escrito//
9. HM: Tá aqui “triste, triste”... //Aponta essas palavras no papel//

A respeito do segmento acima, podemos afirmar que NS demonstra a dificuldade que tem para ler e escrever sem ajuda de um outro colaborador mais experiente. Isso se explicita

² Reproduzimos o texto da maneira como conseguimos identificar as letras, mantidas marcações para letra maiúscula, rasuras e marcas de separação entre palavras. Os nomes também foram trocados, mas não havia erros na grafia dos mesmos.

quando ao ser questionada sobre o que escrevera ela retoma o texto (linha 8): parece não ler as palavras que escrevera, mas fazer uma retomada de sua intenção de escrita.

Apesar dos “erros” ortográficos e de pontuação cometidos (aspectos formais de sua atividade lingüística) podemos recuperar a intenção, o significado de parte do texto de NS pela escrita: “trista oa trista” (linha 8). Confirmamos essa intenção pela oralidade quando ela faz uma paragrafia semântico-lexical: escreveu “trista” (“triste”) no lugar de “chorava”.

Solicito que NS compare o que está escrito com aquilo que falara, mas ela não consegue e dá continuidade à sua “leitura”.

Após um ano e meio, os textos produzidos em 2001, da fase denominada manuscrita, são retomados. Mesmo com o intervalo de tempo, pelo fato do texto produzido referir-se ao relato de sua vida, NS lembra-se bem dele e para digitá-lo, reflete sobre seu conteúdo, buscando dar melhor precisão aos dados relatados, especialmente quanto às datas e ordem de ocorrência dos fatos, o que a leva, também a refletir sobre a língua tanto na modalidade escrita quanto na oral. Tal atitude evidencia a atividade epilingüística que ela realiza sobre a língua, com a língua.

A atividade de digitação do texto correspondeu a uma refacção textual com um grande processo de reflexão sobre a língua, já que além do distanciamento do texto, para NS o computador apresentou-se como um novo instrumento na atividade de escrita, apresentando-se como um atalho, mediador na atividade reflexiva com a linguagem³. Assim, além de retomar e refletir sobre processos que lhe eram pouco familiares, NS adquiriu novos conhecimentos, novas práticas com a linguagem escrita (como aprender a lidar com o computador e as marcas deixadas pelo programa de texto utilizado – grifos indicando erros). Isso aconteceu, pois seu processo de letramento, suas condições de vida e práticas sociais relacionadas à linguagem escrita, não comportavam essas experiências de ler, escrever e corrigir um texto, muito menos digitá-lo. A seguir apresento o texto digitado que corresponde ao manuscrito acima.

APRESENTAÇÃO

Quando eu era solteira eu meu pai minha mãe meus irmão morava na roça e trabalhava muito depois eu casei eu e Rb. fomos morar em S.

Eu tenho 43 anos tenho 2 filhas 1 neto e marido estudei ate a 4ª serie e faz tempo que parei de estudar

Antes eu trabalhava de faxineira muito anos depois eu tive derrame

Eu chorava dia e noite a C. e R. e Rb. me perguntava porque que eu chorava eu só falava me deixa

Eu não falava nada a quase 2 meses mas a fala volta divagar

Faz 4 anos que tive derrame faço fono fisioterapia e cuidado da minha casa lavo e passo roupa também

Eu quero trabalhar o Rb. não deixa porque eu tenho ataques epiléptico

Eu tenha fé em Jesus cristo que um dia eu volto a trabalhar

Eu quero fala escreve lê sozinha

³ Recorrendo a Vygotsky (1987), sirvo-me do conceito de consciência como um processo de generalização, para justificar que essa ação com e de linguagem, mediada pelo uso do computador, pode levar à emergência de outros processos cognitivos. Salientamos, no entanto, que a capacidade de reflexão sobre a língua não pode ser reduzida a uma habilidade metacognitiva / metalingüística, mas que os afásicos, como qualquer sujeito de linguagem, são capazes de trabalhar pragmático-enunciativamente e, nesse sentido, produzir textos que denotem sua reflexão com e sobre a língua. (Macedo, 2005).

Todo processo foi lento, tanto de elaboração quanto de refacção textual. A cada encontro retomávamos o que havia sido feito no anterior para dar continuidade e arrumar o que fosse necessário. Por exemplo, em relação ao segmento em negrito: na primeira vez que digitara, NS escrevera: “eu não falava nada quaz”, ela teve dificuldade para perceber o “erro”, mesmo grifado pelo computador. Isso aconteceu, pois sua fala apresentava uma correspondência sonora ao que visualmente ela via escrito (“quase” – “se” = /z/).

Já para escrever “divagar”, foi preciso dizer-lhe letra por letra associando-as a palavras conhecidas por ela (g de gato, por exemplo) ou mostrar qual era letra no teclado. Eu ditei também o R final e ela mostrou dúvidas sobre o que era falado (percebi que essa marca do infinitivo verbal não é utilizada por ela na modalidade oral, como uma marca de seu letramento).

Apesar das dificuldades apresentadas por NS, observei ganhos importantes em relação ao seu letramento. Credito tal fato às mudanças na perspectiva de suas práticas com e de linguagem, provocadas em determinada medida pelo processo de refacção, mas enfatizadas por sua participação semanal no CCA. Como afirma Morato com relação às atividades do programa de linguagem, seus objetivos são:

explorar aqueles aspectos que constituem o funcionamento da linguagem em suas diferentes configurações (diálogos, comentários, narrativas, leituras, etc.), seus mecanismos de constituição e valor social. [...] Em termos práticos, isso faz com que nos voltemos para variadas formas de (re)tomada dos usos da linguagem pelos sujeitos afásicos, sua capacidade pragmática de reconhecer seus interlocutores e suas propostas discursivas, suas possibilidades de inserção em diferentes práticas discursivas (Morato, 2003, pp. 53-54).

Enfim, embora os dados apresentados sejam poucos, é possível observar que NS, afásica, apesar de demonstrar uma grande dificuldade na escrita de um texto, mesmo que seja de o relato de sua própria história, ao proceder a refacção do texto juntamente com um interlocutor com o qual possa conversar sobre suas dúvidas, bem como, confirmar suas hipóteses, demonstra ter preservados os aspectos cognitivos relativos ao conhecimento das regras e estrutura do texto escrito, bem como é capaz de perceber algumas inadequações do texto ao lê-lo. Ao considerar isso podemos confirmar a hipótese de que a refacção textual dá indícios da ação da consciência na atividade de linguagem escrita ou da possibilidade do vir a ser consciente, correspondendo a operações epilingüísticas de “sujeitos da escrita”, uma ação reflexiva do sujeito com a linguagem em funcionamento que permite ao mesmo recuperar-se enquanto um escritor/leitor competente e aperfeiçoar-se nesta atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas da Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras. (Coleção Leituras do Brasil), 1997.

ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992/1996.

ALMEIDA, Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de. *Refacção como Ação Pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?* Campinas, SP: [s.n.], 2001. (Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada – IEL, UNICAMP).

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1981.
- BARROS, D. L. P. de. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de Textos Oraís*. 3ª edição. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP (Projetos Paralelos: v. 1), 1997.
- BILGER, M.; TEBEROSKY, A. La connaissance de l'écrit chez les adultes 'illettrés'. In: MARTY, N. (Coord.). *Études de Linguistique Appliquée*. L'Écrit dans L'Oral. Paris: Didier Erudition. 81, Janvier – Mars, 1991: 49-55.
- COUDRY, M. I. H. *O Diário de Narciso: discurso e afasia*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Texto e Linguagem), 1996.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes. 4ª ed. (Texto e Linguagem), 1991–1997.
- KOCH, I. V. *A Inter-Ação pela Linguagem*, São Paulo: Contexto. (4ª ed. – Repensando a Língua Portuguesa), 1998.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Ed S. A.; SP: Ed da USP, 1984. (reimpressão de 1981).
- MACEDO, H. O. O Processo de Refacção Textual na Linguagem Escrita de Sujeitos Afásicos. Campinas, SP: [s.n.], 2005. (Tese de Doutorado em Lingüística – IEL/UNICAMP).
- MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1987/1997.
- MARCUSCHI, L. A. Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Linguagem Escrita. Conferência apresentada no *I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino na UFAL*. Maceió, AL. 14-18 de março, 1994.
- _____. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MONDADA, L.; DIBOIS, Construction des objets du discours et categorization: une approche des processus de référenciation. In: BERRENONNER e REICHLER-BEGUELIN (Eds.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, p. 273-305, 1995.
- MORATO, E. M. *Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 1996.
- _____. Neurolingüística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Lingüística. Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NOVAES-PINTO, R. C. *Agramatismo e Processamento Normal da Linguagem*. Cadernos de Estudos Lingüísticos 32: 75-88. Campinas, UNICAMP/IEL, 1997.

OLSON, D. R. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura, Escrita e Oralidade*. São Paulo: Editora Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas).

POSSENTI, S. Língua: sistema de sistemas. In: *Temas de Neuropsicologia e Neurolingüística*, 4: 20-25, 1995.

ROJO, R. H. R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RUIZ, E. M. S. D. Como se Corrige Redação na Escola.. Campinas, SP: [s.n.], 1998. (Tese de doutorado, IEL/UNICAMP).

SANTANA, A. P. O Lugar da Linguagem Escrita na Afasiologia: implicações e perspectivas para a neurolingüística. Campinas, SP: [s.n.], 1999. (Dissertação de mestrado, IEL/UNICAMP).

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade – escritura, in Smolka, A. L. B.; Goes, M. C. R. (Orgs.). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar*. São Paulo: Papyrus, 1993.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1999/2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1987.

O DATIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO, NO PORTUGUÊS EUROPEU E NO ESPANHOL: ASPECTOS DA PRONOMINALIZAÇÃO

*Heloisa Maria Moreira Lima SALLES – UnB
Karla Cristina Iseke F. BISPO – ICESP*

RESUMO: O trabalho analisa aspectos da pronominalização do dativo no português do Brasil, no português europeu e no espanhol. Postula-se que as construções de redobro do clítico e de objeto duplo apresentam um núcleo aplicativo e, considerando-se que estão em distribuição complementar nas línguas examinadas, conclui-se que o núcleo aplicativo parametriza a codificação do dativo.

PALAVRAS-CHAVE: dativo; aplicativo; redobro do clítico; objeto duplo

ABSTRACT: *The study examines aspects of pronominalization of datives in Brazilian Portuguese, European Portuguese and Spanish. It is assumed that the construction with clitic-doubling and double object construction project an applicative functional head; considering that these constructions are in complementary distribution in these languages, it is concluded that the applicative head encodes parameter setting.*

KEY-WORDS: *dativ; applicative; clitic-doubling; double object construction*

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa aspectos da pronominalização do dativo no português do Brasil (PB), no português europeu (PE) e no espanhol. O estudo translingüístico da pronominalização da função dativa nessas línguas permite constatar que o PB se distingue do PE e do espanhol na sintaxe de pronominalização, o que permite supor a ocorrência de mudança paramétrica no PB no que se refere à codificação gramatical da função dativa.

Na discussão, considera-se inicialmente o chamado *redobro do clítico*, que ocorre no espanhol e no PE, mas não no PB. Apresenta-se a descrição do fenômeno no PE e no espanhol, sistematizando-se os contextos sintáticos em que ocorre nessas línguas, o que permite constatar seu caráter heterogêneo, já que exhibe ampla distribuição no espanhol e manifestação restrita no PE. Apresentam-se, em seguida, aspectos da pronominalização no PB, estabelecendo-se correlação entre a ausência do redobro do clítico e a (tendência à) perda do clítico nessa língua, a que se associa a ocorrência da pronominalização na estrutura preposicionada – o que distingue crucialmente o PB em relação ao PE e ao espanhol, na medida em que, no espanhol e no PE, o pronome só ocorre na estrutura preposicionada nos casos em que ocorre o redobro do clítico.

Considera-se então análise de Cuervo (s/d)¹ para as construções de redobro do clítico em espanhol, em que a autora propõe equivalência sintática com as construções de objeto du-

¹ Tivemos acesso a versão não publicada do texto de Cuervo, em que não consta a data. Podemos, porém, afirmar que se trata de texto recente.

plo do inglês, postulando a existência de um núcleo sintático aplicativo nas estruturas de redobro do clítico.

Observa-se que as construções de redobro do clítico e de objeto duplo estão em distribuição complementar nas línguas examinadas, o que remete à conclusão de que o núcleo aplicativo parametriza a codificação do dativo.

O REDOBRO DE CLÍTICO NO PORTUGUÊS EUROPEU (PE) E NO ESPANHOL

No PE, o redobro de clítico é restrito, sendo possível somente quando o elemento dobrado é um pronominal com acento enfático (cf. (1a)-(1c)). Não ocorre o redobro quando o sintagma preposicionado vem introduzido por preposição acompanhada de sintagma nominal pleno (cf. (1d)) (cf. Brito, Duarte & Matos (2003), Torres Morais (2004)).²

- (1) a. Maria deu-*lhe* a máxima liberdade.
- b. Maria deu-*lhe* a máxima liberdade *ao João*.
- c. Maria deu-*lhe* a máxima liberdade *a ele*³
- d. *Maria deu-*lhe* a máxima liberdade *ao João*.

No espanhol, diferentemente do PE, o redobro de clítico com verbos bitransitivos é praticamente irrestrito e muito produtivo com complementos dativos. Ocorrem independentemente de serem realizados com pronomes pessoais ou sintagmas nominais (SN) plenos (cf. (2a, b)), (cf. Torres Morais (2001)).

- (2) a. I médico *le* prohibió el helado *a ella*.
 O médico *lhe* proibiu o sorvete *a ela*
- b. El médico *le* prohibió el helado *a la enferma*.
 O médico *lhe* proibiu o sorvete *à enferma*

Demonte observa que, embora, nos estudos tradicionais, e para muitos falantes, não haja diferença semântica clara entre construções com redobro (cf. 3a) e construções sem redobro do clítico (cf. 3b), para muitos falantes, mais precisamente para certos dialetos do espanhol, a construção com redobro (com a presença do clítico) é obrigatória.

- (3) a. Entregué las llaves a Luisa.
 Entreguei as chaves *à Luisa*
- b. Le entregue las llaves a Luisa.
 Lhe entreguei as chaves *à Luisa*

Entretanto, Cuervo (s/d) observa que, em espanhol, há casos de predicados bitransitivos em que o redobro do clítico com é obrigatório (cf. 4a, 4b), há outros, em que é opcional (4c), havendo ainda aqueles em que não é permitido o redobro de clítico (cf. 4c).

² Apresentação no seminário de pós-graduação em lingüística (UnB) sobre “Alternância dativa no português”.

³ O clítico dativo pode aparecer juntamente com o objeto preposicionado.

- (4) a. A Laura *(le) gustan las empanadas.
A Laura *(lhe) gostam as empanadas
b. Carlos *(les) construyó una casa a los suegros.
C.*(lhes) construiu uma casa aos sogros
c. Mafalda (le) dió un caramelo a Felipe.
Mafalda (lhe) deu uma bala ao Felipe
d. André (*le) envió los cuadros a Buenos Aires.
André (*lhe) enviou os quadros Buenos Aires

Em (4a), a obrigatoriedade do clítico redobrado está relacionada ao predicado psicológico da sentença. Em (4b), o redobro também é obrigatório, e está relacionado ao dativo benefactivo com predicado transitivo. Em (4c), a opcionalidade do redobro ocorre no contexto em que há um predicador bitransitivo com um argumento dativo benefactivo. Em (4d), por se tratar de argumento locativo, não ocorre o redobro.

Outro aspecto interessante é que alguns predicados admitem outra preposição (*en, para e de*) na estrutura sem redobro (cf. 5a, 6a e 7a). No entanto, uma vez presente o redobro do clítico, a preposição *a* é obrigatória (cf. 5b, 6b, 7b) (cf. Cuervo (s/d), Demonte (1994)).

- (5) a. Laura puso azúcar en el mate
Laura colocou açúcar no chá
b. Laura *le* puso azúcar a mate.

(6) a. Vicki y Hugo bailaron una milonga para Emilia.
Vicki e Hugo dançaram uma música para Emília
b. Vicki y Hugo *le* bailaron una milonga a Emilia.

(7) a. Me fui de la casa de mi madre.
Fui (embora) da casa de minha mãe
b. Me *le* fui de la casa *a mi madre*.

Conforme Cuervo (s/d), a variação dativa é possível quando o argumento dativo pode ser interpretado como um *benefactivo*, um *possessivo* ou um *argumento afetado*, como ilustrado nos exemplos (4a-c, 5, 6 e 7, em oposição a 4d). Para a autora, os dados com predicados bitransitivos apontam à existência de um desencadeamento correlacionado entre sentenças com redobro de clítico dativo e a leitura *benefactiva*, o que leva à conclusão de que argumentos dativos em espanhol sempre são redobrados por um clítico.

Partindo do estudo de Demonte (1994), Iseke Bispo (2004) mostra que, em espanhol, as estruturas que envolvem a relação parte-todo, remetendo interpretação de posse com o argumento objeto, são cliticizadas como o dativo, diferentemente das estruturas locativas típicas (cf. (8a, a') e (8b, b')).

- (8) a. Arrancó una hoja del árbol.
Arrancou uma folha da árvore
a'. *Le* arrancó una hoja *al* árbol.
Lhe arrancou uma folha da árvore

b. Quitó/ retiró los platos de la mesa.
Tirou/ retirou os pratos da mesa
b'. **Le* quitó/ retiró los platos *a* la mesa.
Lhe tirou/ retirou os pratos da mesa

O fato de as estruturas que envolvem a relação parte-todo possibilitarem a ocorrência da alternância dativa em espanhol, diferentemente das estruturas locativas, corrobora a análise apresentada em Iseke Bispo (2004) de que a categoria dativo não faz parte da categoria locativo (cf. *contra* Berlinck (2001)). Corrobora ainda a observação de Cuervo (s/d), citada anteriormente, segundo a qual o redobro do clítico ocorre em construções em que o argumento dativo é interpretado como possessivo.

A PRONOMINALIZAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)

No PB, constata-se a alternância entre as preposições *a* e *para*, bem como pronominalização com o clítico (*lhe*) e na estrutura preposicionada. Esses fatos estão discutidos em Iseke Bispo (2004), em que é ressaltada a tendência à perda da pronominalização com o clítico dativo sem redobro (cf. 9), bem como a ausência da construção de redobro de clítico.

- (9) a. Maria deu o livro *a ele*.
 b. Maria deu o livro *pra ele*.
 c. Maria *lhe* deu o livro.

No PB, é possível a ocorrência do pronome na estrutura preposicionada sem o clítico dativo redobrado (cf. 10), diferentemente do PE e do espanhol, em que a estrutura preposicionada com pronome só ocorre com o redobro de clítico (cf. 11b, 12b, em oposição a 11c, 12c).

- (10) a. A Joana ofereceu um café *a/para ele*.
- (11) a. A Maria pediu *ao Pedro* para encher as chouriças.
 b. *A Maria pediu *a ele* para encher as chouriças
 c. A Maria pediu-*lhe a ele* para encher as chouriças
- (12) a. Entregué las llaves *a Luisa*.
 b. *Entregué las llaves *a ella*.
 c. *Le* entregué las llaves *a ella*.

A perda da forma anafórica cliticizada de 3ª pessoa, do PB, que parece estar correlacionada ao aumento do sintagma preposicionado introduzido por *para* (cf. Iseke Bispo 2004), bem como o fato de, no PB, ser possível a estrutura preposicionada com pronome sem o redobro do clítico dativo, diferentemente do PE e do espanhol, mostra um contraste paramétrico entre o PB, por um lado, e o espanhol e o PE, por outro, na codificação gramatical do dativo.

A ANÁLISE DE CUERVO (S/D) PARA O REDOBRO DO CLÍTICO EM ESPANHOL

De acordo com Cuervo (s/d), a construção sem o redobro do clítico distingue-se estruturalmente da construção sem redobro, em espanhol: na primeira, o objeto direto (tema) é fundido em uma posição mais alta do que o PP (meta) – assim, o *tema* c-comanda assimetricamente a *meta* (cf. 13):⁴

⁴ A mesma análise se aplica à construção bitransitiva com argumento locativo.

(13) Andréa enviou_{[VP Andréa [V' enviou [VP un dicionário_{TEMA} [V' enviou [PP a Gabi_{META}]]]]]]}

Construções com redobro, por sua vez, são comparadas estruturalmente com construções de objeto duplo do inglês. Partindo do estudo seminal de Barss & Lasnik sobre assimetrias na ligação do anafórico na construção de objeto duplo do inglês (cf. (14) e (15), extraídos do estudo citado)), Cuervo demonstra que, em construções com redobro do clítico do espanhol, manifesta-se fenômeno semelhante, conforme ilustrado em (16) e (17):

(14) a. I showed John himself in the mirror
Eu mostrei João a si (mesmo) no espelho
b. *I showed himself John in the mirror

(15) a. I denied every worker_i his_i paycheck
Eu neguei cada trabalhador seu pagamento
b. *I denied its_i owner every paycheck_i

(16) a. Devolvimos el diccionario_i a su_i dueño
Devolvemos [o dicionário.ACC]_i ao seu_i dono.OBL
b. ??Le_i devolvimos el diccionario_i a su_i dueño
Cl.DAT devolvemos [o dicionário.ACC]_i ao seu_i dono.DAT

Em face da correlação estrutural entre a construção de objeto duplo do inglês e a construção com o redobro do espanhol. Seguindo estudos anteriores para o inglês, Cuervo propõe que o verbo seleciona um sintagma aplicativo, em cujo especificador é gerado o clítico, sendo o objeto direto gerado na posição de complemento; por sua vez, o PP é fundido acima do objeto direto (cf. 17). Movimento do verbo e do DP para o domínio do TP, bem como a realização do clítico *le* no núcleo funcional para o qual o verbo se move (em T) produzem a ordem desejada.

(17) [TP Gabi [T' le entrego [VP el premio [VP EA Gabi [V' entrego [VP entrego [APPLP a Valeria [APPL' le [DP el premio_{TEMA}]]]]]]]]]

DISCUSSÃO

Embora a comparação estrutural entre a construção de redobro do clítico do espanhol e a de objeto duplo do inglês esteja justificada nos testes sintáticos, verifica-se que a proposta não contempla os aspectos translingüísticos sistematizados no presente estudo. Assim, a estrutura com o núcleo funcional aplicativo não capta os contrastes entre o espanhol e o PE em relação à ocorrência do redobro do clítico. De fato, a configuração não explica por que em PE o clítico não é redobrado por um DP pleno/ lexical.

Além disso, não se pode afirmar que a ausência da construção com redobro no PB esteja associada à ausência do núcleo aplicativo nessa língua: na medida em que o núcleo aplicativo é encontrado tanto no espanhol quanto no inglês: considerando-se que o inglês não apresenta a construção de redobro do clítico, pode-se então dizer que a ocorrência desse morfema é condição necessária, mas não suficiente, para a manifestação do redobro do clítico em uma dada língua.

Outro aspecto interessante é que o PB, em particular a variedade dialetal mineira, apresenta um tipo de construção de objeto duplo semelhante à do inglês, analisada inicialmente em Scher (1999) (cf. ainda Salles (1997)) e ilustrada em (18):

(18) Maria deu o menino um dicionário.

Nesse sentido, supõe-se que o núcleo aplicativo esteja presente, pelo menos nessa variedade dialetal. Vimos que existe correlação entre a ausência do redobro do clítico e a tendência à perda do clítico no PB, o que permite um paralelo com o inglês, em que não ocorrem clíticos. Considerando que as construções de objeto duplo e de redobro do clítico estão em distribuição complementar, concluímos que o núcleo aplicativo realiza parametricamente dois tipos de construção. Cabe ainda ressaltar que hipótese do núcleo aplicativo encontra um correlato na análise de Salles (1997) para construções de objeto duplo, em que postula a presença, na mesma posição sintática, de um núcleo preposicional nulo..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo examinou aspectos da pronominalização da função dativa no português europeu, no espanhol e no português do Brasil, a que se acrescentou o inglês. Constatamos que a construção de redobro do clítico (dativo) e a construção de objeto duplo encontram-se em distribuição complementar nessas línguas: enquanto a primeira ocorre no espanhol e no português europeu, mas não no Português do Brasil e no inglês, a segunda ocorre no inglês e em pelo menos uma variedade do português do Brasil, mas não no espanhol e no português europeu. Partindo da análise de Cuervo para a construção de redobro do clítico em espanhol, em que postula a presença de um núcleo aplicativo, em oposição à construção sem redobro do clítico, em que esse núcleo não ocorre, considerando ainda que a configuração proposta pela autora é a mesma proposta em estudos prévios para a construção de objeto duplo do inglês, ressaltamos ser o núcleo aplicativo parametrizado para a codificação da função dativa, conforme se depreende dos padrões de complementaridade mencionados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERLINCK, de R. A. (2001) Dativo ou Locativo? Sobre Sentidos e Formas do “Dativo” no Português. *Revista de Letras*, n. 56, p. 159-175. jul/dez. Editora da UFPR, Curitiba.

CUERVO, M. C. (s/d) Structural Asymmetries but Same Word Order: the dative alternation in Spanish. (ms.) MIT.

DEMONTE, V. (1994) “La Semântica de los Verbos de *Cambio*”. *Cadernos de Lingüística II*. Instituto Universitário: Ortega & Gasset.

DEMONTE, V. (1995) “Dative Alternation in Spanish”. *Probus* 7: 5-30.

ISEKE BISPO, K. C. I. (2004) *A Sintaxe do Objeto Indireto no Português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

MATEUS, M. H. M. et al. (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*. Editora Caminho. Lisboa.

SALLES, H. M. L. (1997) *Prepositions and the Syntax of Complementation*. PH.D. Dissertation. University of Wales.

SCHER, A. P. (1996) *As Construções com Dois Complementos no Inglês e no Português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.

TORRES MORAIS, M. A. (2001) *A Preposição e a Caracterização do Objeto Indireto: Aspectos Sincrônicos e Diacrônicos*. USP, São Paulo.

O CONECTOR ONDE E A SUA CONTRIBUIÇÃO À INTERPRETAÇÃO DO DISCURSO

Janice Helena Chaves MARINHO (UFMG)

RESUMO

O objetivo desta comunicação é apresentar um estudo do funcionamento do item onde que busca tratar do seu papel na interpretação do discurso. A partir do Modelo de Inferências Direcionais (Moeschler, 2002) e da Teoria das Representações Mentais (Reboul & Moeschler, 1998 e Reboul, 2000), teorias desenvolvidas no quadro da Teoria da Relevância, que trabalham com a hipótese de que os conectores são expressões procedurais que contribuem para o agrupamento e o seqüenciamento de representações mentais, analiso ocorrências do onde em textos acadêmicos escritos visando mostrar em que medida esse item contribui para o agrupamento de representações mentais de acontecimentos bem como para a facilitação do tratamento da informação. A análise dessas ocorrências do onde permite defender a idéia de que ele pode se comportar como um conector fraco, quanto a seu conteúdo conceitual, na medida em que agrupa outras entidades além dos acontecimentos e se associa a um grande número de relações.

RÉSUMÉ

Dans cette communication je présente un étude du fonctionnement du mot « onde » qui cherche à traiter du son rôle dans l'interprétation du discours. A partir du Modèle des Inférences Directionnelles (Moeschler, 2002) e de la Théorie des Représentations Mentales (Reboul & Moeschler, 1998 et Reboul, 2000), deux théories développées dans le cadre de la Théorie de la Pertinence, qui fait l'hypothèse selon laquelle les connecteurs sont des expressions procédurales qui contribuent pour le groupement et le séquençement de représentations mentales, j'analyse quelques occurrences du « onde » dans les textes académiques écrits en visant à montrer comment il contribue pour le groupement de représentations mentales d'événements et pour la facilitation du traitement de l'information.

INTRODUÇÃO

Palavras-chave

Conector; interpretação do discurso.

Mots-clés

Connecteurs; interprétation du discours.

O funcionamento dos conectores e a sua contribuição à interpretação do discurso despertam o interesse de estudiosos da semântica, da pragmática e da análise do discurso. Para alguns deles, esses elementos carregam instruções que contribuem para que o leitor reconstrua o sentido almejado pelo locutor.

Segundo Ducrot et al, (1980), os conectores são expressões cujas instruções conduzem o interpretante a procurar, na situação de discurso, uma informação que deverá ser utilizada de tal modo que o sentido almejado pelo locutor possa ser reconstruído. Essas instruções contribuem para a construção do contexto do enunciado e esclarecem sobre como devem ser extraídas as implicações contextuais do enunciado.

Dessa forma, segundo Sperber e Wilson (1986/95), as instruções trazidas pelos conectores minimizam os esforços cognitivos dos interlocutores. Sua função, assim, é essencialmente interpretativa; eles são guias para o interlocutor em seu percurso interpretativo.

Para a Teoria das Representações Mentais [TRM] (Reboul & Moeschler, 1998; Reboul, 2000), e para o Modelo de Inferências Direcionais [MID] (Moeschler, 2000, 2002), teorias pragmáticas desenvolvidas com base no quadro da Teoria da Relevância (Sperber & Wilson, 1986/95), os conectores desempenham papel no tratamento das informações ao nível do sistema central do pensamento. Eles são tidos como expressões procedurais cujo domínio é um conjunto de representações mentais [RM] acessíveis no contexto. Essas representações mentais são as representações das formas proposicionais, ou seja, são o resultado da interpretação dos enunciados conectados, ou ao menos de sua explicitação. Os conectores, então, operam sobre conjuntos de representações das formas proposicionais. A hipótese que se levanta é a de que sua função é agrupar as representações mentais de acontecimentos, tornando explícita a conexão. Eles também contribuiriam para a interpretação do discurso na medida em que o seu conteúdo procedural codifica traços direcionais.

As relações discursivas são o resultado de um processo de interpretação pragmática que combina informações contextuais e lingüísticas (conceituais e procedurais). A interpretação das relações entre acontecimentos no discurso implica, então, a ativação de informações e essas informações carregam traços direcionais que intervêm no cálculo de inferências direcionais, noção-chave do Modelo de Inferências Direcionais.¹ Segundo o MID, proposto para o tratamento da referência temporal, os conectores, além de contribuírem para o agrupamento de acontecimentos, contribuem para a obtenção de inferências temporais. Eles teriam um traço direcional, ou seja, uma informação semântica mínima por eles carregada, que daria origem à inferência direcional. Essas informações se combinariam com as informações contextuais – as hipóteses contextuais que validam as inferências direcionais extraídas das informações lingüísticas.

De forma resumida, tem-se que essas teorias, a TRM e o MID, partem da hipótese de que os **conectores** possuem as seguintes **propriedades**:

- (1) contribuem de maneira específica para a interpretação de discursos, uma vez que autorizam a produção de inferências que não seriam produzidas sem a sua presença;
- (2) têm um conteúdo essencialmente procedural (seu conteúdo conceitual concerne à natureza da relação e o conteúdo procedural, ao cálculo dos efeitos contextuais);
- (3) são portadores de traços direcionais (o traço direcional é uma informação semântica mínima que o conector carrega, que dá origem à inferência direcional); o traço direcional associado ao enunciado é o do conector;

¹ Inferências direcionais são inferências entre enunciados que indicam se as relações entre eventualidades têm direções temporais *para frente* ou *para trás*.

- (4) têm como domínio as representações mentais de acontecimentos, ou seja, “sua função é permitir o agrupamento e o seqüenciamento de Representações Mentais de acontecimentos” (Moeschler, 2002.: 28).²

Segundo essa hipótese, os conectores são indispensáveis para permitir uma interpretação determinada e específica do discurso, na medida em que as informações conceituais fornecidas pelos predicados dos acontecimentos não são suficientes. Sem o conector nenhuma operação pode ser produzida. Como propõe Moeschler (2002), são os conectores, portanto, que contribuem para interpretação do discurso, por oferecerem instruções sobre a natureza da operação de agrupamento, a natureza do seqüenciamento e a natureza da relação entre os acontecimentos.

Graças à contribuição das informações conceituais e procedurais que definem o seu conteúdo instrucional, ou seja, sua restrição semântica sobre a pertinência, eles determinam as modalidades de agrupamento das representações mentais de acontecimentos.

Distinguem-se três tipos de RM3 às quais remetem as expressões lingüísticas: RM-objetos/indivíduos, RM-estados/atividades e RM-acontecimentos. As RM, de qualquer tipo, podem sofrer as operações de criação, modificação, agrupamento, fusão, duplicação, extração. A hipótese que se levanta é a de que os conectores especificam o tipo de operação, a natureza das RM conectadas, assim como os efeitos da conexão.

Já o MID busca descrever fatos direcionais complexos e explicar por que ocorrem preferências na interpretação. Quando o discurso fala de acontecimentos, há duas maneiras principais de apresentar os acontecimentos e suas relações:

- (1) A inferência en avant (IAV) [para frente]: a ordem dos acontecimentos é paralela à ordem do discurso;
- (2) A inferência en arrière (IAR) [para trás]: a ordem dos acontecimentos é inversa à ordem do discurso.

Essa teoria, segundo Moeschler (op.cit.) oferece vantagens para a interpretação do discurso, na medida em que explica a diferença entre interpretações preferidas e não preferidas de determinados enunciados, explica por que seqüências de enunciados são interpretáveis dentro de um contexto específico, mas são estranhas ou vistas como “incoerentes” fora desse contexto, e ainda descreve corretamente os contra-exemplos clássicos das análises Standard.⁴

Para descrever a contribuição dos conectores para a pertinência, tendo em vista que eles não são iguais quanto às restrições semânticas à pertinência do enunciado – há os que possuem um conteúdo semântico **forte** e dessa forma contribuem para a interpretação do enunciado, como o **mas**, por exemplo, e os que possuem conteúdo semântico **fraco**, como por exemplo o **e**, e não são suficientes para garantir a pertinência –, Moeschler (2002) propõe que a escolha de um conector pelo locutor se liga diretamente às suas intenções e à procura de pertinência.

Enfim, segundo essas teorias, as propriedades dos conectores se resumem da seguinte maneira: (1) seu conteúdo é principalmente procedural; (2) eles são portadores de traços dire-

² O conector, então, passa a ser figurado de uma outra forma. Em outros estudos, ele é considerado um elemento que não faz senão confirmar o que poderia ser inferido sem a sua presença, ou seja, a relação entre os segmentos por ele conectados estaria implícita sem ele ou explicitada e mais forte com a sua presença. Mas, para Moeschler, a sua ausência, em alguns casos, impede a interpretação do discurso: “sem o conector, a interpretação do discurso não é possível” (Moeschler, 2002: 30). Neste caso se justifica o recurso às representações mentais e sobretudo às noções de agrupamento e de seqüenciamento, segundo o autor.

³ Cada RM é representada por um conjunto de campos, ou entradas, que contêm todas as informações necessárias para dar acesso ao referente apropriado.

⁴ O autor se refere à interpretação standard dos usos dos tempos verbais em francês.

cionais fortes; (3) eles têm como função agrupar representações mentais; (4) eles permitem a produção de inferências que não seriam produzidas sem a sua presença.

A partir dessas hipóteses sobre o papel dos conectores no quadro da TRM e do MID, proponho uma investigação do funcionamento do **onde** no discurso, sob essa perspectiva cognitivista, buscando dar conta de sua contribuição para a interpretação do discurso.

O CONECTOR ONDE

Em Marinho (2002), defendi que o **onde** apresenta atuações diferentes no discurso, tanto no nível relacional quanto no nível informacional e tópico. As análises de suas ocorrências em textos acadêmicos escritos evidenciaram que ele atua como um relativo, com função de “comentativo”, do ponto de vista da organização relacional, e com função de traço de ponto de ancoragem tópica, ou seja, de item anafórico responsável pela ativação da informação mais acessível na qual se encadeia o objeto de discurso ou propósito, do ponto de vista da organização informacional. Elas também evidenciaram a sua atuação na articulação de constituintes ligados por uma relação argumentativa. Nesse caso, ele seria visto como um conector com função argumentativa, do ponto de vista da organização relacional, e com função de traço de ponto de ancoragem de segundo plano, ou seja, sem atuação direta no encadeamento dos objetos de discurso, do ponto de vista da organização informacional.

O Modelo de Análise Modular, no qual se inseriu esse trabalho, considera que os conectores, por atuarem na articulação do discurso, têm uma função na sua estruturação e por isso recebem um tratamento que os associa a um papel fundamentalmente organizacional (o discurso se organiza em torno deles). Mas a eles também pode ser atribuído um papel na compreensão do discurso pelo interlocutor, conforme propõem os seguidores da Teoria da Relevância e das teorias pragmáticas nascidas com base nesse quadro, como exposto anteriormente. Assim, um estudo do **onde** sob a perspectiva dessas teorias cognitivistas é de interesse já que poderá oferecer uma contribuição para um aspecto da análise do discurso, a saber, a descrição dos processos inferenciais que conduzem à interpretação do discurso.

A descrição dos percursos inferenciais necessita das informações oferecidas pelos conectores. Dessa forma, um estudo sobre as informações procedurais e conceituais que definem seu conteúdo instrucional e o seu papel na interpretação do discurso se faz importante não só por poder possibilitar uma melhor compreensão do procedimento de interpretação do discurso que se pode definir a partir da sua presença nos enunciados como também por permitir uma reflexão sobre as propriedades da organização do discurso.

O **onde** é uma expressão referencial, na medida em que marca um apelo a um elemento presente na memória discursiva e tem sua fonte no contexto (ambiente lingüístico de uma expressão, entendido como superior ao enunciado onde a expressão se encontra) ou na situação comunicativa (conjunto de circunstâncias não lingüísticas, que compreende a localização espaço-temporal da fala, a identidade dos interlocutores, o estoque de conhecimentos que eles compartilham).⁵ Dessa forma, levanta-se a hipótese de que ele contribui para o agrupamento das representações mentais de acontecimentos, facilitando o tratamento do enunciado, como fazem as expressões referenciais, segundo Reboul e Moeschler (1998).

Para tal investigação, parto das seguintes questões, formuladas em função de hipóteses que concernem às teorias cognitivistas:

- (1) Quanto à natureza das informações associadas a ele: **onde** tem informações essencialmente procedurais como os conectores pragmáticos?

⁵ cf. Ducrot & Schaeffer (1999).

- (2) Quanto ao seu papel no agrupamento das representações mentais: quais são os tipos de agrupamento com o **onde**?
- (3) Quanto a seus traços direcionais: **onde** é portador de traços direcionais fortes ou fracos?
- (4) Quanto a sua contribuição de maneira específica à interpretação do discurso: é o **onde** que autoriza a produção de inferências ou elas podem ser tiradas sem a sua presença?

ANÁLISE DO ONDE À LUZ DA TRM E DO MID

Quanto à natureza das informações associadas ao **onde**, tem-se que ele oferece uma informação conceitual, em termos de localização. Quando atua como um relativo, refere-se a uma informação (que tende a apresentar um semantismo locativo) presente explícita ou implicitamente em constituinte anterior. Nesse caso ele é usado numa referência a lugar/espaco físico, nocional, temporal.

Quando atua em contextos argumentativos, seu conteúdo é sobretudo procedural (embora mantenha uma informação em termos de localização), podendo-se formular os seguintes procedimentos de análise: (1) apresentar uma conclusão em relação a uma informação dada anteriormente, a qual é retomada pelo **onde** ou (2) apresentar uma causa em relação a uma informação dada anteriormente, a qual é por ele retomada.

As informações associadas ao **onde** podem ser esquematizadas no quadro abaixo.

	ONDE (relativo)	ONDE (argumentativo)
Informação procedural	[IAR] implica a retomada de uma informação	[IAR]
Informação conceitual	Relação de localização entre indivíduos, objetos, acontecimentos, atividades	Relação causal ou consecutiva entre acontecimentos, atividades, atos de fala, indivíduos

Quanto ao agrupamento das representações mentais (RM), tem-se que um conector pragmático opera sobre o conjunto de representações das formas proposicionais. Essas representações proposicionais (ou RM do conteúdo de indivíduos, objetos, ou estados/ acontecimentos/ atividades) são o resultado da interpretação dos enunciados conectados, ou ao menos de sua explicitação. Uma RM é um formato de representação do conteúdo de indivíduos, objetos, eventualidades (estados, atividades, acontecimentos), que compreende diferentes campos e entradas: (a) entrada enciclopédica, que permite o acesso ao conceito de evento, à descrição dos participantes do evento e das circunstâncias espaço-temporais, (b) entrada seqüencial, que oferece indicação das relações temporais entre os acontecimentos, e (c) entrada lexical, que indica a especificação da contraparte lingüística da RM.

Um conector opera um agrupamento de RM. O agrupamento, ao lado da extração, da fusão, da duplicação, da criação e da supressão, é uma das operações sobre as RM. O conector **onde**, em suas ocorrências, atua no agrupamento de entidades do mesmo tipo assim como no de tipos diferentes.

No exemplo.⁶

⁶ Os exemplos aqui apresentados são extraídos dos textos que compõem o corpus de Marinho (2002), também utilizado nesta investigação. Eles se apresentam segmentados em atos, unidades textuais mínimas, como propõe o Modelo de Análise Modular do discurso, e estão numerados de acordo com a sua presença nos textos.

(20)O conceito definitivo para palavra é como a própria língua, (21) está sempre em movimento, (22) onde não há o definitivo, (23) mas sim definições não definitivas.

[@ o conceito está sempre em movimento] ONDE [@não há o definitivo]

o **onde** agrupa duas RM de estados, levando a:

[@ o conceito está sempre em movimento & @não há o definitivo]⇒ [@não há o definitivo] →[@ o conceito está sempre em movimento]

O resultado desse agrupamento é uma nova RM com incidência causal/temporal: não há o definitivo porque o conceito está sempre em movimento.

Já em:

(55)O governo quer é uma população analfabeta, (56)sem idéias, (57)sem conhecimento dos direitos, (57) onde um governante faz o que quer (58) e o povo não atua, (59) nem tem palavra ativa.

[@população analfabeta] ONDE [@um governante faz o que quer]

o onde agrupa entidades de naturezas distintas: RM-indivíduo e RM-atividade, tendo como resultado a seguinte RM:

[@população analfabeta & @um governante faz o que quer] ⇒ [@população analfabeta] →[@ um governante faz o que quer]

Esse agrupamento implica uma nova RM com incidência causal/temporal: uma população analfabeta de modo que um governante faz o que quer.

O **onde** atua ainda em agrupamentos de RM de tipos distintos, sem incidência causal/temporal, como no exemplo a seguir.

(2) Na charge em questão, (3)há uma aglutinação de operários e múltiplos “Fernandos Henriques”, (4)onde os trabalhadores estão formando a palavra emprego; (5) e os presidentes à esquerda dos empregados, formam o prefixo de negação “des”.

[@na charge em questão] ONDE[@os trabalhadores estão formando a palavra emprego]

são agrupadas duas RM de tipos distintos: uma RM-objeto e uma RM-estado. Desse agrupamento resulta uma nova RM com incidência espacial, na charge é que os trabalhadores estão formando a palavra emprego, mas sem incidência causal ou temporal.

Portanto, quanto aos agrupamentos possíveis por meio de seu uso, o **onde** se mostra um elemento que pode operar não só no agrupamento de RM de acontecimentos, como é função dos conectores, mas no agrupamento de RM de estados, objetos, atividades. Além de operar com RM de tipos diferentes, ele nem sempre impõe um efeito causal/temporal na representação resultante.

Quanto a seus traços direcionais, o **onde** é portador de um traço direcional forte, a inferência para trás (IAR). Esse traço direcional pode anular as informações direcionais que são carregadas pelos tempos verbais ou pelos predicados dos acontecimentos. Em todos os seus empregos, o **onde** impõe a retomada a uma informação já ativada, presente na memória discursiva. Ainda, a informação acerca da natureza da relação entre as RM conectadas por ele não pode ser interpretada sem a sua presença, quando ele agrupa representações mentais de

tipos diferentes, na medida em que ela não é inferível, ou pelo menos facilmente inferível, sem a sua presença.

Mas o seu conteúdo conceitual, como exposto anteriormente, não é específico, visto que nem sempre ele conecta eventos impondo uma única relação. Em algumas de suas ocorrências ele pode explicitar, além da informação em termos de localização, uma relação de natureza argumentativa, causal/explicativa ou consecutiva/conclusiva. Na medida em que evidencia essa variação em seus empregos, na medida em que agrupa outras entidades além dos acontecimentos e se associa a um grande número de relações, ele se comporta como um conector fraco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da atuação do **onde** no discurso à luz das teorias cognitivistas, TRM e MID, as quais trabalham com a hipótese de que os conectores são expressões sobretudo procedurais que contribuem para o agrupamento e o seqüenciamento de representações mentais de acontecimentos, permite que se façam algumas considerações. Em suas ocorrências em textos acadêmicos escritos, ele atua como um conector que agrupa RM de mesma natureza assim como de naturezas distintas, com ou sem incidência causal/temporal, mas sempre com incidência espacial. Essa variação em seus empregos contribui para que ele possa ser considerado um conector de conteúdo semântico fraco, que pouco contribuiria para o processamento de informações. Mas é interessante frisar que, apesar dessa variação, o seu conteúdo procedural é forte, visto que traz em todos os seus empregos o traço direcional IAR (inferência para trás), ou seja, o seu conteúdo procedural determina a relação entre as RM das entidades conectadas.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que, como um conector fraco, ele pouco contribuiria para a facilitação do processo de interpretação do discurso, como um conector que possui um traço forte, ele facilitaria esse processo. Ainda, as análises de algumas de suas ocorrências evidenciam que a sua presença no discurso em contextos argumentativos se faz necessária para a interpretação da relação discursiva existente entre os segmentos por ele conectados, ou seja, a sua presença no enunciado nesses casos faz mais do que apenas confirmar a inferência que poderia ser produzida sem o seu uso.

Os estudos do funcionamento do **onde** que venho desenvolvendo à luz de diferentes teorias permitem mostrar que esse elemento tem como característica a multifuncionalidade. Acredito que, por possuir essa característica, ele seja um conector com bastante frequência em textos falados e escritos, a despeito das recomendações das gramáticas do português de que ele seja apenas usado em referências a lugar físico. Em suas diversas ocorrências, o onde pode desempenhar funções diferentes, na medida em que carrega instruções diferentes, mas sem dúvida contribuindo para a interpretação do discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUCROT, O. et al. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.

DUCROT, O.; SCHAEFFER, J-M. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil, 1995.

MARINHO, Janice H. C. *O funcionamento discursivo do item onde: uma abordagem modular*. Belo Horizonte. Tese de Doutorado. FALE/UFMG, 2002.

MARINHO, Janice H. C. A atuação do onde na articulação discursiva. In: SARAIVA, M.E.F. & MARINHO, J. H. C.(orgs.) Estudos da língua em uso: relações inter e intra-sentenciais. Belo Horizonte: UFMG /FALE, 2005.

MOESCHLER, J. Directional inferences and the conceptual/procedural encoding distinction. Relevance Theory Workshop. Luton. 1998.

MOESCHLER, Jacques. Le Modèle des Inférences Directionnelles. Cahiers de Linguistique Française, 22. 2000. 57-100.

MOESCHLER, Jacques. Connecteurs et Inférence. Versão preliminar DRAFT. 2002.

MOESCHLER, Jacques. Connecteurs pragmatiques, inférences directionnelles et représentations mentales. Chronos 5 – Groningen. 19 juin 2002a.

MOESCHLER, J. et al. Procédures interprétatives et savoir partagés. In: Modèles de l'interaction verbale. Publication de l'Université de Provence, 1995.

REBOUL, A.; MOESCHLER, J. Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours. Paris: Armand Colin, 1998.

REBOUL, Anne. La représentation des éventualités dans la Théorie des Représentations Mentales. Cahiers de Linguistique Française, 22, 2000. 13-55.

ROULET E., FILLIETTAZ, L. & GROBET, A. Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours. Berne: Lang, 2001.

SERBER; WILSON. Relevance: communication and cognition. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1986/95.

INTERDISCURSIVIDADE/INTERTEXTUALIDADE: OS SEM-TERRA NAS TEIAS DOS DISCURSOS JORNALÍSTICO E JURÍDICO

Karina FALCONE (UFPE/Capes)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Seguindo a Análise do Discurso Crítica (ADC) e a teoria da legitimação desenvolvida por Habermas (1999 [1973]) e Van Dijk (1997), a principal proposta deste trabalho é o estudo da construção da legitimação, a partir das ações discursivas, e como isso serve à sustentação das elites. Interessa aqui, especificamente, o entrelace dos discursos jurídico e jornalístico em *notícias* e *artigos de opinião* publicados sobre o Movimento dos Sem Terra (MST), no caso de Eldorado dos Carajás. Os textos analisados são do jornal Folha de S. Paulo (FSP) e dão conta dos dez primeiros dias de cobertura do massacre promovido pela polícia do Pará, onde pelo menos 17 integrantes do MST foram assassinados.

Em linhas gerais, observamos como os dois domínios operaram na (des)legitimação do discurso dos sem-terra. A análise do intertexto/interdiscurso é baseada nos trabalhos de Fairclough (2001), Bazerman (2003) e Koch (2004). A partir do estudo da interdiscursividade, investigamos o funcionamento das estratégias retóricas dos grupos da elite para consolidar as *suas verdades* sobre o assassinato dos sem-terra como *a verdade* socialmente estabelecida.

Assumindo a perspectiva de legitimação como resultante de ações discursivas e relações sociais, defendemos que esse processo não se dá apenas em atos ilocucionários, definidos nos termos e condições convencionalmente apropriadas (eleições, decretos, leis, etc.). Assim, propomos a seguinte perspectiva para legitimação: um ato social de aceitabilidade atribuída a atores e grupos sociais (domínios), promovida discursivamente através de tipos relativamente estáveis de enunciados (gêneros), estabelecida por grupos ligados às instituições de poder (controle discursivo) e consolidada socialmente a partir da construção de modelos cognitivos preferenciais. Sendo a interdiscursividade um importante fenômeno a se observar nesse processo.

Investigar intertextualidade e interdiscursividade é investigar a própria essência da linguagem. Falamos/escrevemos com as vozes sociais, com os discursos que nos constituem como atores sociais. Por isso, intertexto e interdiscurso são inerentes às ações verbais, ao agir lingüístico no mundo. Não há texto sem intertexto, como, em diferentes formas, afirmam Bazerman (2003), Fairclough (2001) e Koch (2004). Ou ainda: todo enunciado é um elo ininterrupto na cadeia da comunicação verbal, citando Bakhtin (1997 [1952-1953]), sendo esse conceito de *polifonia* fundamental para todos os autores citados.

Por ser constitutivo à linguagem, o estudo do intertexto é de extrema relevância, assim como das suas diferentes manifestações nas teias discursivas. Por isso, a importância de se observar como texto e discurso se articulam e operam nos diversos gêneros, no caso deste trabalho, nas *notícias* e nos *artigos de opinião*, e como os gêneros funcionam no processo de construção da (des)legitimação discursiva.

NOÇÕES SOBRE INTER TEXTO/DISCURSO

Não é de hoje que a Linguística Textual postula a *intertextualidade* como um dos princípios de construção textual do sentido. A partir de autores como Beaugrande & Dressler, esse termo, designando a noção de que a produção e compreensão de um texto falado ou escrito estão sujeitas ao conhecimento, por parte dos interlocutores, de outros textos relacionados ao texto em questão, tomou conta dessa área de estudos da linguagem.

Neste trabalho, nem toda menção ao mar de textos que nos rodeia — usando a metáfora de Bazerman (2003) — será considerada como intertextualidade. Para alguns casos, é utilizado o termo *interdiscursividade*, como postula Fairclough (2001). Antes, porém, é importante explicitar as concepções de texto e discurso aqui assumidas, pois são fundamentais para toda a discussão.

Partimos de uma concepção sociointeracional de linguagem (Koch, 2003), para qual o *texto* é um lugar de “inter-ação” entre sujeitos ativos, sociais, em constituição, e empenhados em uma atividade sociocomunicativa. No texto, há uma série de implícitos somente atualizados mediante o *contexto sociocognitivo* dos participantes da interação; o sentido de um texto, portanto, não preexiste à interação, mas é construído na relação texto-sujeitos. São elementos constituintes desse contexto sociocognitivo os textos que circulam nas mais diversas esferas sociais, bem como seus respectivos gêneros, registros, estilos, vocabulários. É isso que faz com que, de certa forma, todo texto evoque uma relação intertextual ou interdiscursiva. Paraphraseando Bakhtin (1997[1952-1953]), qualquer texto pressupõe a existência de textos anteriores vinculados a ele por algum tipo de relação. Em síntese: texto é um “*evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais*” (Beaugrande, 1997 *apud* Koch, 2003:154).

Sobre *discurso*, a concepção é a da ADC, particularmente como foi formulada por Fairclough (2001). Para o autor, discurso é o uso da linguagem como forma de prática social. Além de um modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, o discurso é um modo de representação e significação do mundo e dos outros: são as práticas discursivas que constroem as identidades sociais, as posições dos sujeitos e as relações entre eles. É importante deixar claro que, embora possam se assemelhar, as noções de *texto* e *discurso* tomadas aqui não se referem ao mesmo objeto. Seguindo as considerações de Marcuschi (2002), o discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva, isto é, **os discursos se realizam nos textos**.

Sobre as noções de intertextualidade e interdiscursividade, é necessário apresentar os postulados básicos dos autores aqui tomados como referências para melhor fundamentar a discussão proposta. Koch (2004) não menciona o termo “interdiscursividade”, embora afirme que a presença do outro seja constitutiva de todo e qualquer discurso. Esse inevitável processo dialógico Koch denomina *intertextualidade em sentido amplo*, o qual se opõe da *intertextualidade em sentido restrito*, por nesta última haver a presença de um intertexto, ou seja, um texto anteriormente produzido, inserido a um novo texto, e que faz parte da memória social de uma coletividade, ou da memória discursiva dos interlocutores.

No domínio da intertextualidade *stricto sensu*, Koch afirma haver dois tipos: a *intertextualidade explícita* e a *intertextualidade implícita*. O primeiro ocorre quando a fonte do intertexto é mencionada no próprio texto, como nas citações, referências, menções, resumos, resenhas, traduções, argumentações por autoridade, retomadas de interação face a face, etc. Já o segundo tipo consiste na ativação do intertexto na memória discursiva do leitor/ouvinte através de seu reconhecimento, e não porque foi explicitada a sua fonte. Aqui a descoberta do intertexto torna-se crucial para construção do sentido. Ainda segundo a autora, os intertextos na intertextualidade implícita, em geral, são trechos de obras literárias e de músicas populares

bem conhecidas, textos amplamente divulgados pela mídia, bordões de programas humorísticos, provérbios, ditos populares, frases feitas, entre outros.

Os postulados de Charles Bazerman (2003) também fundamentam esta investigação. Diferentemente de Koch (2004), ele não demarca dicotomicamente as intertextualidades em sentido amplo e restrito. Entretanto, as bases desses autores são compatíveis, pois eles partem da concepção de que todo texto inevitavelmente evoca, implícito ou explicitamente, outros textos. Através dessas relações, o produtor do texto constrói uma representação da situação discursiva, se posicionando perante os outros textos por ele evocados. Bazerman (2003) acredita que todo texto fia-se em outros textos, na medida em que a maioria das palavras e frases que usamos já foi lida ou ouvida por nós anteriormente, embora freqüentemente não façamos menção de onde elas vieram. Como se percebe, a concepção de intertextualidade de Bazerman (2003) muito se assemelha ao dialogismo bakhtiniano. É importante lembrar que, para Bakhtin (1997[1952-1953]), todo enunciado se liga tanto aos elos que o precedem, quanto aos elos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal.

Bazerman (2003:86-9) trabalha com *níveis de intertextualidade*, uma espécie de *continuum* da intertextualidade, que vai desde a mais estreita (citação de um outro texto para servir aos propósitos do autor) até a mais ampla (uso da linguagem em consonância com o momento histórico em que o texto é enunciado). A cada nível de intertextualidade o autor associa as **principais técnicas de representação intertextual**: citação direta; citação indireta; menção a pessoas, documentos, declarações; comentário ou avaliação de declarações, textos ou outras vozes invocadas; uso de frases reconhecíveis, de terminologias associadas a pessoas ou grupos específicos de pessoas; e uso de linguagem que parece ecoar certos gêneros, registros, tipos de vocabulário, frases feitas.

Esse ponto em comum da teoria de Koch (2004) e Bazerman (2003) — de que a intertextualidade pode ser ampla ou estreita, segundo aquela, ou de que pode se manifestar em diferentes níveis, segundo este — é retomado por Fairclough (2001) com uma terminologia mais definida. Partindo da distinção elaborada por Authier-Révuz (1982)¹ e Maingueneau (1987)² para intertextualidade manifesta e constitutiva, o autor propõe os conceitos de *intertextualidade* e *interdiscursividade*. Segundo o autor, os dois fenômenos são importantes fontes de ambivalência dos textos, proporcionando que diferentes sentidos co-existam. A distinção entre intertexto e interdiscurso está nos seus diferentes **níveis de atuação**, noção semelhante à de nível de intertextualidade de Bazerman (2003). De acordo com Fairclough (2001), a *intertextualidade* se configura nas relações textuais explícitas, isto é, como um texto incorpora ou responde a outros textos. Já a *interdiscursividade* diz respeito às relações mais complexas e incorpora gêneros, discursos e estilos. Nesta última, os sentidos são construídos, em geral, a partir da memória social e não está diretamente ligado a um texto-fonte específico.

Neste trabalho, portanto, a análise das menções a outros textos e discursos na constituição das *notícias* e dos *artigos de opinião* é empreendida a partir dos termos “intertextualidade” e “interdiscursividade” empregados por Fairclough (2001), embora essas noções muito se assemelhem, como já foi dito, às noções de intertextualidades *stricto* e *lato sensu*, de Koch (2004), e dos níveis de intertextualidade, conceituado por Bazerman (2003).

¹ AUTHIER-RÉVUZ, J. 1982. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, Paris, 26:91-151.

² MAINGUENEAU, D. 1987. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.

POR UMA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE LEGITIMAÇÃO

A legitimação em habermas

Em seu estudo sobre legitimação, Habermas (1999 [1973]) coloca a prática discursiva em uma condição irrevogável para a organização social. Ele defende que a legitimação de valores e poderes não se dá em condições meramente normativas, como pregam os cânones positivistas. Segundo Habermas, o equívoco fundamental da teoria decisionista legal (ou o Direito Positivista) é se colocar na condição de não ideológica, afirmando que a validade das normas legais pode fundamentar-se apenas em decisões. “As ingênuas pretensões de validade de normas de ação referem-se, em cada caso (pelo menos implicitamente), à possibilidade de fundamentação discursiva (1999 [1973]:129)”. Nessa perspectiva, entende-se que a legitimação é uma consequência de uma interpretação que admite consenso e que tem uma função definida. Por outras palavras, “uma visão do mundo que legitime a autoridade (idem)”. Assim podemos dizer, juntamente com o autor, que a legitimação é construída discursivamente, a partir de atividades retóricas/argumentativas, e consolidada no âmbito sociocognitivo.

Habermas (1999[1973]:141) distingue as *normas justificáveis* das *normas que estabilizam relações de força*. Na medida em que as normas expressam interesses generalizáveis, elas são justificáveis, baseiam-se no *consenso racional* e são resultantes de *acordos*. Mas, quando as normas não regulam interesses generalizáveis (como as relações de poder), elas se estabelecem a partir da força, o que o autor define como *poder normativo*. É neste âmbito que está situado o caso de Eldorado dos Carajás. Segundo o autor, em sociedades liberais capitalistas o que ocorre é uma forma ideológica de identificação, ou uma capacidade de generalização de interesses dominantes.

Nessa conjuntura, as legitimações podem consistir em explicações estreitas, como as apresentadas pelo Direito Positivista, ou em explicações sistematizadas por cadeias de argumentos. Estas têm a dupla função de provar a validade legítima das pretensões do sistema normativo e evitar questionamentos da sua validade discursiva. O que nos leva a refletir, junto com Fairclough (1997), porque nesses modelos de sociedade a comunicação é sistematicamente limitada, ou mesmo sutilmente controlada, tendo como principal exemplo o fenômeno da tecnologia discursiva.

Os conceitos de *consenso* e *acordo* são fundamentais na teoria de Habermas. Nessa perspectiva, as possibilidades de legitimação estão em constante tensão, sendo a ação discursiva determinante no estabelecimento ou quebra de hegemonias. Segundo o autor, a validade das normas não se baseia em atos irracionais das partes em acordo, mas sim em ações racionais, fazendo com que o seu questionamento possa ser realizado em qualquer tempo. A compreensão de *consenso* como algo socialmente construído para o estabelecimento do *acordo* é de extrema relevância, pois concebe a sociedade organizada a partir de modelos dinâmicos, abrindo precedentes para as mudanças. Nesse ponto a teoria de Habermas é definidora no quadro teórico da ADC, influenciando os estudos de Fairclough (2003, 2001) e os conceitos de ideologia e legitimação propostos por Van Dijk (1997).

De acordo com Habermas, o modelo de organização social mais apropriado seria o da *comunidade de comunicação*, onde os participantes de um “discurso prático” testam as pretensões de validade das normas e, conforme as aceite com razões, chegam à convicção que em dadas circunstâncias as normas propostas são ‘válidas’ ou ‘inválidas’. Isso é o que o autor chamou de o “reconhecimento motivado racionalmente da pretensão da validade de uma norma de ação (1999[1973]:136)”. Controlar esse reconhecimento é o principal ponto de sustentação da hegemonia liberal e significa controlar as motivações de aceitabilidade das normas.

A legitimação em uma perspectiva crítico-discursiva

Trabalhar no campo da Análise do Discurso Crítica significa pesquisar os processos de construção, resistência e legitimação de poderes em sociedade. Assim, além de importantes produções acadêmicas, a ADC também tem sido uma contribuição significativa da Linguística na luta contra a desigualdade social, pois investigar as diferentes formas de controle discursivo é um meio de resistir à dominação.

A partir das considerações de Chouliaraki & Fairclough (1999), podemos afirmar que os estudos crítico-discursivos são uma necessidade social na modernidade tardia. A tecnologização discursiva estabelecida nas sociedades liberais tem levado à crença de que produções sociais, resultantes de práticas, são produtos da ‘natureza’. Assim é o caso da legitimação, construída a partir de uma pluralidade de ações, dentre elas a discursiva, mas que tende a ser aceita como um fenômeno estático, como algo que caminha apenas por uma via, a da legalidade estabelecida judicialmente. De acordo com Fairclough (2003), qualquer ordem social requer legitimação. Seguindo a linha dos estudos sociais críticos, ele afirma que grande parte do trabalho de legitimação é textual, sendo que esse trabalho se constitui entre níveis implícitos e explícitos. “A análise de textos pode identificar e pesquisar as diferentes estratégias de legitimação (2003:219)”.

Tal qual concebe Van Dijk (1997), existe uma complexa relação entre as dimensões discursivas e sociopolíticas de legitimação. O discurso apenas terá uma função legitimadora se um número de fatores contextuais forem satisfatórios, tais quais poder e autoridade do falante, assim como da instituição à qual ele faz parte. Por outro lado, a legitimação sociopolítica poderá se perder nos conflitos do domínio político, então os discursos de re-legitimação são necessários para restabelecer a autoridade ameaçada. Nessa complexa relação dialética, as duas dimensões resultam no que o autor conceituou como “legitimação sociopolítica realizada pelo discurso”, ou, de forma resumida, “o discurso da legitimação (1997:2)”.

As ações das atividades de legitimação se dão em dois movimentos. Primeiramente, a legitimação pode ser analisada como um ato social de atribuição de aceitabilidade de atores sociais, ações e relações sociais em uma ordem normativa. Segundo Van Dijk (1997), esse seria o movimento *top-down*, envolvendo estratégias que visam estabelecer, manter ou restaurar uma posição social e uma autoridade aceitável de um grupo ou uma instituição, usualmente o Estado. O *bottom-up*, que seria a forma complementar de legitimação, a ação de grupos dominados (cidadãos, minorias, etc.) para aceitar passivamente ou ativamente tal hierarquia ou autoridade dos grupos dominantes ou instituições (elites, governos, parlamentos). Essas movimentações se dão simultaneamente, ou seja, os grupos ou as instituições dominantes buscam se legitimar através da aprovação dos dominados, e os grupos dominados legitimam os grupos ou as instituições dominantes através de várias atividades de mais ou menos concordância, aceitação, submissão ou, no mínimo, tácito consentimento.

Dentro dessa dinâmica, quando acontece de o movimento *bottom-up* não se realizar de forma satisfatória aos interesses da elite, gera o que Habermas (1999[1973]) conceituou como *crise de legitimação*, fenômeno recorrente nas sociedades contemporâneas. Nessa conjuntura, governos e instituições vêm os seus poderes sendo questionados, colocados em dúvida. A principal motivação para tais crises são as controvérsias geradas sobre papéis e obrigações sociais, o que pode resultar em ‘erosões’ na legitimidade dos grupos dominantes. É nessa situação de crise que o discurso da legitimação tem função decisiva para o restabelecimento dos poderes, e também é quando as instituições utilizam estratégias ainda mais persuasivas em seu discurso. O fato de que legitimação não é permanentemente estável, mas objeto de conflito social e político, explica porque ela *não pode ser preservada em condições de livre produção e circulação de discursos*. Esse ponto é fundamentalmente relevante para este trabalho, pois o caso aqui tratado bem caracteriza a

crise de legitimação, já que os poderes Executivo e Legislativo do Brasil foram questionados por grupos nacionais e internacionais de defesa dos direitos humanos, exigindo punição para os responsáveis pelos assassinatos dos militantes do MST.

A função legitimadora dos gêneros textuais

De acordo com a perspectiva da Escola Norte-Americana, a inserção social das ações é legitimada a partir do gênero. Ou seja, as ações sociais são legitimadas e aceitas a partir do gênero no qual elas estão sendo inseridas, ou veiculadas. Dessa forma, podemos entender gênero não apenas como uma entidade formal, mas como elemento pragmático. Gênero é o ponto de conexão entre intenção e efeito; é, fundamentalmente, uma forma de ação social. Esse é o princípio que rege a teoria de Miller (1994) e que nos proporciona relacionar gêneros com as diversas relações sociais, entre elas as relações de poder. Nas palavras da autora: “o que eu quero propor é que se veja gênero como um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior da sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições controlam (1994:71)”.

A partir dessa concepção, podemos afirmar que os gêneros são formas recorrentes de legitimação de poder, ou seja, eles organizam o poder em sociedade. Isso porque, segundo Miller (1994), os gêneros compõem as estruturas sociais, ajudando a manter relações estabelecidas, assim como a desenvolver novas relações, a partir dos processos dialéticos e dinâmicos que movem os discursos³. Os autores da Escola Norte-Americana seguem a teoria de Bakhtiniana sobre os gêneros discursivos, referência básica também para este estudo.

Ainda nessa perspectiva, pode-se remeter às considerações de Berkenkotter e Hukin (1995:7): “nosso conhecimento de gênero é derivado de e embebido em nossa participação nas atividades comunicativas do cotidiano. O conhecimento do gênero é uma forma de ‘cognição situada’ que continua a se desenvolver enquanto nós participamos de atividades culturais”. É seguindo essa mesma linha que Bazerman (1994:81) coloca de forma decisiva a função social dos gêneros, afirmando que “um gênero existe apenas pelo reconhecimento e atribuições dos seus usuários”.

Partindo desse quadro teórico, Marcuschi (2003) propõe que os gêneros são fortes elementos controladores de poder social. Resumidamente, observemos sua tese: “gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Numa formulação sucinta, eu diria que os gêneros textuais são a nossa forma de inserção, ação e controle social (2003:2)”. Como fundamentação teórica, Marcuschi parte da perspectiva de língua como “uma atividade sócio-interativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade (2003:8)”. Para o autor, a língua serve à integração social e o seu funcionamento, a partir das atividades discursivas, não se dá por objetivos meramente comunicativos e informacionais. Em essência, as produções discursivas são formas de controle social e cognitivo.

Fundamental também para Marcuschi (2003) são os conceitos de discurso e gênero apresentados por Fairclough (2003, 2001). Os autores defendem que, para melhor dimensionar a importância desses dois fenômenos em sociedade, é preciso entender, primeiramente, o discurso como uma prática que constitui o mundo e produz efeitos de sentido, atuando tanto na constituição e reprodução das identidades sociais como também para sua transformação. Sendo que a realização dessa prática se dá a partir dos gêneros, definidos por Fairclough (2003:65) como “os aspectos especificamente discursivos das formas de ação e interação no curso dos eventos sociais (2003:65)”.

³ Sobre essa concepção de discurso, ver também Fairclough (2001).

No que diz respeito ao controle e às mudanças em sociedade, Fairclough (2003) coloca os gêneros como fortes elementos políticos da atual conjuntura. Segundo ele, as transformações nas sociedades liberais podem ser vistas como “mudanças nas redes de práticas sociais, assim como nas formas de ação e interação, nas quais inclui mudanças nos gêneros”.

Seguindo os referenciais teóricos apresentados, podemos dizer que os gêneros são poderosas formas de coerção social (Marcuschi, 2003). Em seu processo de estabilização na interação verbal, eles passam a ser constituídos por valores e, ao fazer parte do fluxo verbal, funcionam como estabilizadores desses valores, sabendo-se que essa atividade não é estanque. Assim, estudar gênero é, de forma geral, estudar o próprio funcionamento das relações sociais, a constituição das sociedades e as suas contradições.

NAS TEIAS TEXTUAIS E DISCURSIVAS: ANÁLISE DO CORPUS

Durante o período selecionado para análise (entre os dias 18 e 29 de abril de 1996), foram publicadas na FSP *seis notícias e dois artigos de opinião* sobre o episódio de Eldorado dos Carajás. A partir de análises desses textos, é possível identificar algumas peculiaridades no funcionamento da intertextualidade/interdiscursividade em sua relação com o gênero.

O primeiro aspecto a ser considerado é a natureza da ocorrência desses fenômenos. Foi possível observar que a intertextualidade é característica marcante no gênero notícia, enquanto a interdiscursividade é o que constitui os artigos de opinião. Uma possibilidade de justificativa para isso é que, no caso do artigo de opinião, trata-se de uma complexa e elaborada construção argumentativa. Sendo um texto onde o efeito de sentido opinativo é mais contundente, a expectativa do leitor tende a ser encontrar a voz do autor do artigo. Daí a recorrência não explícita do intertexto, como ocorre no caso das notícias. As considerações de Maingueneau (2001) sobre o funcionamento do DI nos dão suporte para essa observação. Essa característica pode ser compreendida como estratégias diferenciadas para a formação da opinião pública.

Observemos a primeira notícia sobre o caso de Eldorado dos Carajás, publicada no dia seguinte ao massacre (18/04/96):

(a) Confronto mata pelo menos 19 no Pará

O enunciado (a) é o título da notícia. As mortes causadas pela ação da polícia do Pará são atribuídas a um sujeito sintático impessoal, possibilitando a construção de efeitos de sentido que podem atribuir a responsabilidade das mortes aos dois grupos envolvidos (a Polícia Militar e o MST). Vejamos o funcionamento da intertextualidade nos dois primeiros parágrafos do texto (os trechos analisados estão em negrito):

(b) Um confronto entre a Polícia Militar e sem-terra, por volta das 17h de ontem, no município de Eldorado de Carajás (oeste do Pará), deixou pelo menos 19 mortos e vários feridos, **segundo a Secretaria de Segurança Pública do Pará.**

(c) A direção estadual do MST (Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra) diz que o número de mortos é de cerca de 60. "Os corpos têm várias perfurações de bala, inclusive na cabeça. É provável que o número de cadáveres aumente", disse o médico Faisal Saemem, do hospital.

Percebemos, logo no primeiro momento, a variedade de vozes nesses dois parágrafos. Seguindo os termos de Koch (2004), percebe-se que foi utilizada basicamente a estratégia da intertextualidade explícita, nos casos do Discurso Direto (DD) e Discurso Indireto (DI). Segundo Maingueneau (2001), o uso do discurso direto está ligado não só ao gênero textual, mas também às estratégias de construção textual. Pode-se usá-lo para: i) criar autenticidade, indicando que as palavras relatadas são aquelas realmente proferidas; ii) distanciar-se: seja

porque o enunciador citante não adere ao que é dito e não quer misturar esse dito com aquilo que ele efetivamente assume; seja porque o enunciador quer explicitar, por intermédio do discurso direto, sua adesão respeitosa (citação de autoridade); iii) mostrar-se sério, objetivo; iv) dar um caráter oral espontâneo à frase.

No caso do trecho (b), as informações fornecidas pela Secretaria de Segurança Pública do Pará se confundem com a própria voz do repórter. Não se percebe uma demarcação tão forte das vozes e o uso do DI é um reforço para essa observação. Já no trecho (c), a intertextualidade é estritamente marcada, com o recurso do DD. Percebe-se que praticamente não ocorre a apropriação do discurso dos sem-terra por parte do jornalista, que se distancia no texto com o recurso das aspas. O que é relevante na intercalação desses dois parágrafos é a diferença de estratégias para tecer a intertextualidade, ocorrendo no primeiro (b) um certo hibridismo de vozes, quando no segundo (c) a demarcação é nítida.

Em outra notícia publicada na FSP (19/04/97), é interessante perceber como a intertextualidade pode ser uma estratégia poderosa de controle discursivo, pois tem o efeito de simular um espaço dialógico (nos termos bakhtinianos) nos textos, mas fazendo prevalecer a voz do poder:

(d) MST diz que há "política de extermínio"

(e) A direção nacional do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) **considera que** está ocorrendo **"uma política oficial de extermínio"** e responsabiliza o governo do Pará, Almir Gabriel (PSDB), e o presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, pela tragédia no Pará.

No enunciado (d), pode-se dizer que há uma dupla marcação do discurso reportado, ou uma dupla explicitação da intertextualidade, pois o verbo 'dizer' já tem o efeito de remeter ao discurso do outro. O uso das aspas, neste caso, é uma ação discursiva do jornal, e não necessariamente a fala do líder do MST, já que tem um efeito de distanciamento (ou mesmo questionamento) do que é dito. A estratégia é repetida no primeiro parágrafo (e).

Observemos agora a intertextualidade/interdiscursividade no gênero artigo de opinião. São relevantes as peculiaridades desses aspectos, a partir da organicidade dos gêneros. O artigo de opinião, por exemplo, constitui-se como um gênero predominantemente interdiscursivo. Como já discutimos anteriormente, os gêneros são poderosos elementos de construção e legitimação de poder. Ao artigo de opinião, de acordo com os cânones jornalísticos, cabe a análise, a crítica, e, assim, são esperadas argumentações com efeitos retóricos mais elaborados, e não um 'simples' entrelaçar de citações. Nos exemplos a seguir poderemos perceber esse aspecto, assim também como um outro: o artigo de opinião pode ser um gênero aberto ao debate, onde atores sociais se questionam, criticam-se ou mesmo abrem um 'desafio argumentativo'.

No artigo de José Dirceu, então presidente nacional do Partido dos Trabalhadores, em 24/04/96, a argumentação é construída a partir do sentimento de indignação contra o massacre de Eldorado dos Carajás. Assim, podemos observar trechos tais quais:

(f) Venho de Eldorado de Carajás com o cheiro da morte. Com a alma vazia e amargurada. Nunca vi tanto terror, desespero e angústia. Mas, para meu espanto, não encontrei ódio. Apenas a revolta de trabalhadores querendo o atendimento de seu direito à terra.

Em todo o artigo, não é possível encontrar um único caso de intertextualidade explícita, conforme definição de Koch (2004) ou mesmo os níveis mais articulados, segundo o contínuo de Bazerman (2003). Entretanto, na edição da FSP do dia seguinte (25/04/96), um artigo publicado, ainda que marcadamente interdiscursivo, tem um aspecto diferenciado: o uso da intertextualidade para fazer críticas diretas a José Dirceu pela sua manifestação de apoio aos

sem terra. O artigo é de Lamartine Navarro, que se identifica no texto como pecuarista e proprietário de fazendas. Observemos os trechos a seguir (com grifos nossos):

(g) **Verifica-se assim que o cheiro da morte não exala somente de Carajás.**

Ele persiste há sete meses no Vale do Cantú e os assassinos, **por estarem infiltrados no MST**, apesar de conhecidos, estão impunes.

Não é só o deputado José Dirceu que está com a alma vazia e amargurada.

Trago na boca o travo amargo da decepção, da frustração, do desencanto com este pobre país, onde hoje a lei tem dois pesos e duas medidas e onde a demagogia política chega ao ponto de transformar um movimento social legítimo, como o MST, em alavanca de desestruturação social e econômica.

No exemplo (g), ocorre o caso da intertextualidade implícita. O leitor que não estivesse acompanhando o ‘debate’ entre José Dirceu e Lamartine Navarro não teria condições de acionar o ‘texto fonte’. Mas no segundo trecho o autor explicita quem é o seu interlocutor, e assim explicita também contra quem ele está argumentando.

Nos dois artigos, a interdiscursividade é constituída, basicamente, pelo discurso jurídico. Entretanto, observamos que os autores têm concepções distintas de conceitos fundamentais, como *justiça* e *propriedade*. Este aspecto é interessante, principalmente, para respaldar a crítica ao ideal de neutralidade ainda presente no domínio jurídico. Mesmo que com uma observação superficial, é possível perceber como esses dois conceitos possibilitam ações discursivas diferentes e conflitantes. Observemos nos textos de Lamartine Navarro (h) e de José Dirceu (i) (com grifos nossos):

(h) É preciso ter em mente que **a nossa Constituição garante o direito de propriedade** e assim, no caso de invasões, os mandados de reintegração de posse devem ser cumpridos em tempo hábil, **de forma a resguardar os direitos dos proprietários.**

(i) O Fórum da Reforma Agrária vem exigindo do governo FHC **medidas simples e objetivas para realizar a reforma agrária: recursos, desapropriações, assentamentos e apoio técnico e financeiro. Os meios legais já estão no Congresso. São os projetos de lei sobre "rito sumário" e despejo**, além das leis visando acabar com a impunidade das PMs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de legitimação discursiva é de extrema complexidade e envolve variadas estratégias argumentativas/retóricas. Neste trabalho, observamos especificamente as ações do intertexto e do interdiscurso nesse processo e como essas ações se dão nos gêneros notícia e artigo de opinião. A partir da organicidade dos gêneros, é possível identificar que a intertextualidade está mais presente na notícia, enquanto a interdiscursividade é característica do artigo de opinião. Esse aspecto é relevante, pois remete às reflexões sobre gêneros aqui discutidas: enquanto artefatos de poder. Se há uma elaboração discursiva mais complexa no artigo de opinião, potencializando a sua força argumentativa, também há maior controle sobre os atores sociais ‘autorizados’ a produzir esse gênero.

Também foi possível perceber que a intertextualidade pode ser uma eficiente e sutil estratégia de deslegitimação. Como observamos na análise das notícias, foram mantidos uma fronteira e um distanciamento nítido entre os discursos do MST e da FSP, enquanto o discurso governamental foi implicitamente assumido pelo discurso jornalístico. Já o discurso jurídico se mostrou como uma categoria híbrida, um discurso ao qual os outros domínios recorreram para legitimar seus argumentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. 1997 [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAZERMAN, C. 2003. Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts. Chapter 4. In: BAZERMAN, C., PRIOR, P. (Eds.). **What Writing Does and How It Does It: an Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices**. New Jersey. Erlbaum Associates Lawrence.
- _____. 1994. **Genre as Social Action**. In: A. Freedman; P. Medway (Eds.). 1994. **Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions**. London, Taylor & Francis (p. 79-101).
- BERKENKOTTER, C.; HUKIN, T. 1995. **Genre Knowledge in Disciplinary Communication: cognition/culture/power**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. 1999. **Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- FAIRCLOUGH, N. 2003. **Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research**. London/New York, Routledge.
- _____. 2001. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- HABERMAS, J. (1999[1973]:141). **A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio**. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro.
- KOCH, I. G. V. 2004. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 2003. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- MAINGUENEAU, D. 2001. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, L. A. 2003. O Papel da Atividade Discursiva no Exercício do Controle Social. Conferência apresentada na 55ª Reunião Anual da SBPC-ABRALIN, Recife.
- _____. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MILLER, C. 1994. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: Freedman, A.; Medway, P. **Genre and the New Rhetoric**. London, Taylor & Francis, p. 67-78.
- VAN DIJK, T.A. 1997. **Legitimizing the Expulsion of "Illegal" Migrants in Spanish Parliamentary Discourse**. *Discourse & Society* 8(4).

NARRATIVAS SOB A PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Kênia OSÓRIO
Mestre pela UFMG

Sessão I: Lingüística Cognitiva: Aplicações
Adriana Tenuta, Kênia Osório, Sandra Becker
Coordenadora: Heliana Mello
keniaosorio@yahoo.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute as narrativas sob a perspectiva da Lingüística Cognitiva. Na abordagem teórica, serão discutidas as Teorias de Narrativas, propostas por Turner (1996) e Oatley (1996), assim como a Teoria de Mesclagem (Fauconnier & Turner, 1996).

Na análise textual, será discutido o contexto das narrativas analisadas. São narrativas produzidas por aprendizes de inglês (Cenex-UFMG) a partir da leitura da narrativa do livro “The Rainmaker” (O homem que fazia chover) – o que chamaremos de **Input 1** e de suas experiências sociais, cognitivas e culturais individuais – o que chamaremos de **Input 2**.

Na conclusão, será apontada a importância das narrativas em nossa vida cotidiana e que é a partir delas que nossa vida cotidiana se torna possível (Turner, 1996). Também será discutida a questão de que, para entenderem uma narrativa, os aprendizes, geralmente, fazem uma série de inferências, sentem-se envolvidos com a história e constroem interpretações individuais (Oatley, 1996). Ao analisarmos as narrativas destes aprendizes, percebemos que eles criam espaços mentais (Fauconnier, 1994) para compreenderem os eventos ocorridos na narrativa do livro. Portanto, percebemos que os aprendizes de L2 utilizam a narrativa do livro (**Input 1**) e suas experiências pessoais (**Input 2**) para produzirem suas próprias narrativas (**Mesclas**) (Fauconnier & Turner, 1996).

ABORDAGEM TEÓRICA

Enquanto seres humanos, nós utilizamos narrativas em todas as circunstâncias de nossas vidas. Ao encontrarmos amigos, em reuniões sociais, nos deparamos com várias narrativas (histórias) que são contadas separadamente ou todas ao mesmo tempo. Ao encontrarmos um médico, em uma consulta, utilizamos a narrativa para descrevermos os sintomas que percebemos em nossos corpos. Ao encontrarmos crianças de 1 a 3 anos, tendemos a “simplificar” nossas narrativas. E, quando um professor encontra seus alunos, diversos tipos de narrativas podem ser utilizados na sala de aula.

Turner (1996) propõe que as histórias (narrativas) fazem nossa vida diária possível, além de serem a raiz do pensamento humano. Para ele, entendemos nossa experiência através de narrativas por sermos construídos para aprender a distinguir objetos e eventos, além de combiná-los em pequenas histórias espaciais. Ele também afirma que, ao lidarmos com a imaginação, somos capazes de focalizar mentalmente de uma parte da história para outra, ir

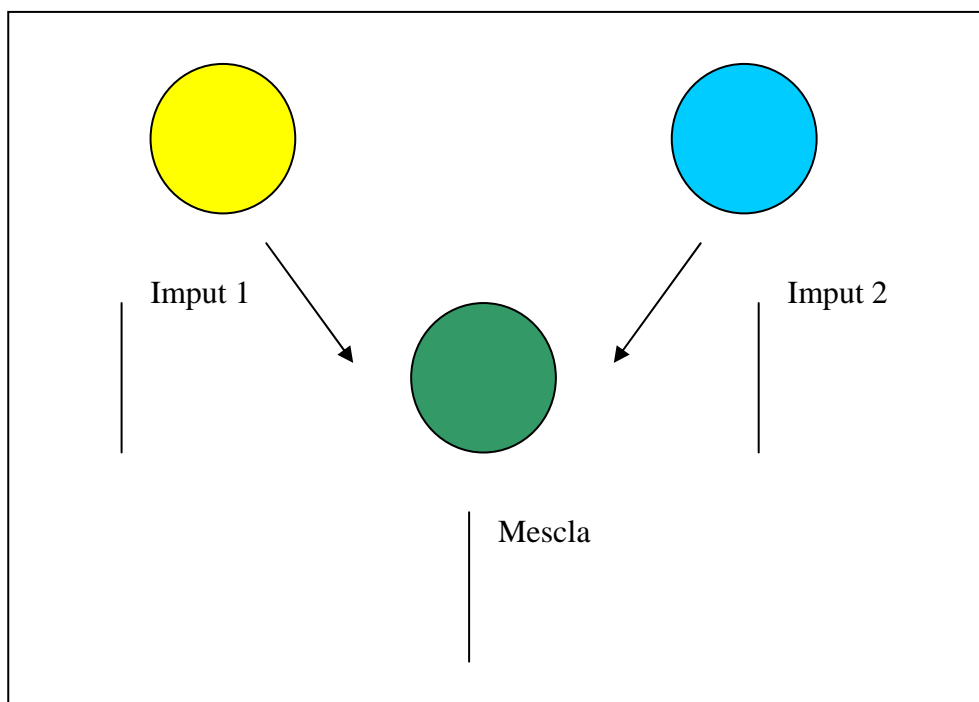
para frente ou para trás na narrativa, ou até mesmo perceber ângulos diferentes. Dessa maneira, somos capazes de construir espaços a partir do foco e ponto de vista de outra pessoa.

Oatley (1996), por sua vez, sugere que o modo narrativo pode ser utilizado em vários domínios (não apenas na ficção) e é baseado em processos psicológicos distintos. Uma das características do modo narrativo é que os objetos expressos nele - histórias sobre agentes - penetram facilmente em nossas mentes. A autora cita o artigo de Peirce (1907) (apud Oatley, 1996:124), o qual propõe que as inferências (abduções) fazem parte de nosso equipamento mental, ou seja, a mente humana desenvolveu influências das leis da natureza, razão pela qual o pensamento segue, de alguma forma, o padrão da natureza. A fim de entendermos uma narrativa, geralmente, fazemos uma série de inferências. Ao discutir simulação, Oatley afirma que quando uma pessoa lê um texto, emoções surgem, demonstrando que o leitor está conectado pessoalmente com a história. Para a autora, os leitores não recebem um texto simplesmente, mas o transformam, tornando-se escritores de interpretações que eles podem criar. Assim, os leitores são seres altamente ativos.

Ao lidarmos com narrativas, criamos espaços mentais para compreendermos os eventos narrados pelo falante (texto oral) ou pelo autor (texto escrito). A Teoria de Espaços Mentais (Fauconnier, 1994) é uma teoria de semântica cognitiva, a qual localiza o significado nas representações mentais do falante, que interpreta as estruturas lingüísticas como sugestões que induzem os falantes a estabelecerem elementos na estrutura referencial. Desta maneira, a construção de significados é bem sucedida porque os falantes utilizam seu conhecimento prévio, suas habilidades cognitivas e as informações do contexto do discurso para ajudá-los a dividir a informação recebida e a estabelecer mapeamentos entre os elementos em espaços diferentes.

A Teoria de Mesclagem (Fauconnier & Turner, 1996) é, geralmente, descrita por envolver dois espaços mentais de input que, de acordo com um determinado mapeamento de estrutura, gerará um terceiro espaço, chamado Mescla. Este novo domínio manterá uma estrutura própria emergente.

FIGURA 1
Teoria de Mesclagem Conceptual



A Mescla possui uma estrutura emergente que não é fornecida pelos inputs. Isso ocorre de três maneiras:

- 1) **Composição** – Ao serem colocadas juntas, as projeções dos inputs estabelecem novas relações que se tornam disponíveis, as quais não existiam nos inputs separados.
- 2) **Completamento** – O modelo de mescla, gerado pela estrutura herdada, é “completado” em uma estrutura maior e emergente.
- 3) **Elaboração** – A estrutura na mescla pode ser elaborada, isto é, pode-se construir a Mescla a partir do trabalho cognitivo desempenhado dentro da própria Mescla.

Portanto, após a reflexão sobre as teorias de narrativas e a Teoria de Mesclagem, vê-se confirmada a importância das narrativas em nosso cotidiano. Assim, neste trabalho, discutirei as Mesclas produzidas pelos aprendizes (molduras interpretativas individuais), as quais são criadas a partir do Input 1 (texto narrativo e sua estrutura referencial) e do Input 2 (suas experiências cognitivas, sociais e culturais individuais).

ANÁLISE TEXTUAL

Contexto

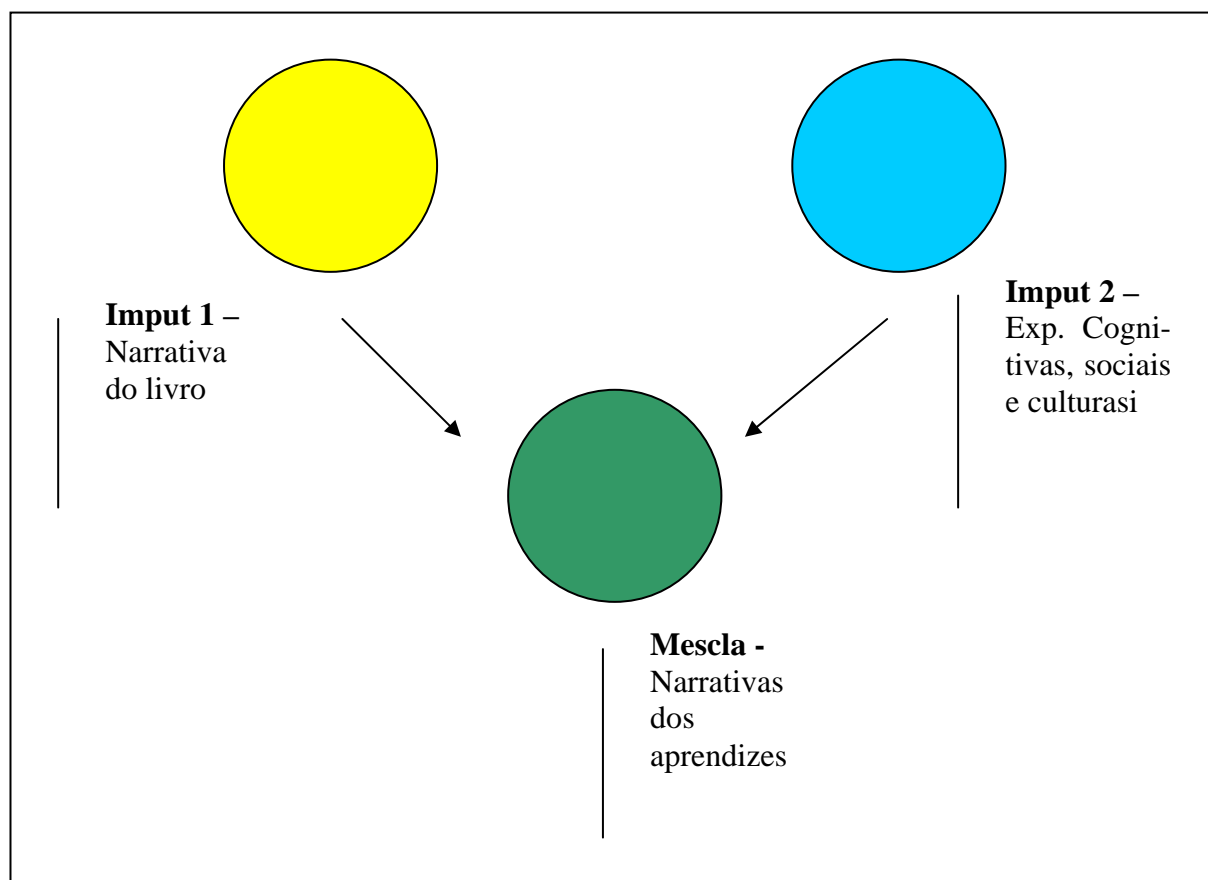
As narrativas analisadas, neste trabalho, foram elaboradas por aprendizes de inglês (Cenex – UFMG) de nível intermediário. Pediu-se aos aprendizes que, no primeiro momento, lessem a narrativa do livro “The Rainmaker (O homem que fazia chover)”. No segundo momento, pediu-se que eles produzissem uma narrativa recontando a história do livro, utilizando a língua estrangeira.

A narrativa do livro “The Rainmaker” – John Grisham relata a história de um jovem advogado chamado Ruby Taylor. Ele precisa de um emprego, mas existem advogados demais em Memphis – USA. Após algumas tentativas, o rapaz consegue um emprego em uma firma de advocacia que não é muito respeitável. Rudy conhece uma paciente em um hospital, Kelly Ricker e se apaixona por ela. Kelly é casada e apanha do marido violento e alcoólatra. Rudy, ao mesmo tempo, tenta ajudar uma família pobre que somente recebe respostas negativas do plano de saúde da Great Benefit. O filho de Dot Ray, Donny Ray, tem leucemia e necessita de um transplante de medula. Começa, então, uma batalha judicial, na qual Ruby Taylor representa Donny Ray contra a Great Benefit. Donny morre durante o julgamento, mas Rudy vence a causa. A Great Benefit anuncia sua falência e não paga suas dívidas; Rudy desiste da carreira de advogado e deixa Memphis para viver em algum lugar com Kelly e ser professor de História.

Narrativas

Utilizando-se a Teoria de Mesclagem, propõe-se que a análise dos dados deste trabalho seja feita da seguinte maneira:

FIGURA 2
Narrativas mescladas dos aprendizes de LE



A seguir, são listados alguns exemplos de mesclas produzidas pelos aprendizes de língua estrangeira.

Aprendiz A

Input 1 – Narrativa do livro: O juiz Harvey Hale morre misteriosamente antes do julgamento.

Input 2 – Experiências cognitivas, sociais e culturais do Aprendiz A.

Mescla – Narrativa do Aprendiz A: “O primeiro juiz, Harvey Haley, era amigo do advogado da Great Benefit, Leo Drummond, mas ele morreu misteriosamente em sua piscina (**as pessoas morriam misteriosamente neste livro. Talvez Deus estivesse com Rudy...**) (minha tradução).

Neste exemplo, observa-se que o Aprendiz A utiliza os eventos ocorridos na narrativa do livro, como também suas experiências pessoais para produzir sua própria narrativa. Percebe-se que ele faz uso de sua crença religiosa para explicar a morte misteriosa do juiz.

Aprendiz B

Input 1 – Narrativa do livro: Kelly reclama do marido alcoólatra e se envolve emocionalmente com Rudy.

Input 2 – Experiências cognitivas, sociais e culturais do Aprendiz B.

Mescla – Narrativa do Aprendiz B: “Ela começou a reclamar: “Meu marido está bebendo de novo, isso e aquilo...”. E eles se abraçaram. Ela deu um beijinho nele e foi embora.” **(Eu acredito que ela estava bagunçando a cabeça de Rudy. Mulheres...)** (minha tradução).

Neste exemplo, observa-se que o Aprendiz B utiliza os Inputs 1 e 2 para produzir a sua própria narrativa, a qual evidencia sua opinião sobre as mulheres.

Aprendiz C

Input 1 – Narrativa do livro: A luta da família de Donny Ray para conseguir a autorização da Great Benefit para fazer o transplante de medula.

Input 2 – Experiências cognitivas, sociais e culturais do Aprendiz C.

Mescla – Narrativa do Aprendiz C: “A luta contra a poderosa companhia de seguro saúde não era fácil. **Este livro nos conta uma boa história, mas no Brasil, todos os dias os tribunais estão cheios de advogados e pessoas tentando resolver seus problemas. Mas nem sempre as injustiças têm solução**”. (minha tradução).

Neste exemplo, observa-se que o Aprendiz C também utiliza os Inputs 1 e 2 para produzir sua narrativa mesclada. O aprendiz compara a história fictícia do livro com a realidade observada em sua vida cotidiana.

Aprendiz D

Input 1 – Narrativa do livro: Com o passar do tempo, Kelly e Rudy tornam-se amigos íntimos.

Input 2 – Experiências cognitivas, sociais e culturais do Aprendiz D.

Mescla – Narrativa do Aprendiz D: “Com o passar do tempo, **nosso** advogado torna-se um amigo íntimo de Kelly. Ela sai do trabalho com Rudy e eles vão ao cinema.” **(Eu provavelmente não iria)**. (minha tradução).

Neste exemplo, nota-se que o aprendiz D também utiliza os Inputs 1 e 2, demonstrando seu envolvimento emocional com a narrativa ao discutir qual seria sua reação pessoal se tivesse vivendo a situação de Rudy.

CONCLUSÃO

Percebemos, então, a importância das narrativas em nossa vida cotidiana. É a partir delas que nossa vida cotidiana se torna possível (Turner, 1996). As narrativas nos permitem construir espaços a partir do foco e ponto de vista de outra pessoa, distinguir eventos e combiná-los em pequenas histórias espaciais.

Por causa de seus equipamentos mentais, as narrativas penetram facilmente nas mentes dos aprendizes de LE (Oatley, 1996). Assim, para entenderem uma narrativa, eles, geralmente, fazem uma série de inferências, sentem-se envolvidos com a história e constroem interpretações individuais.

Ao analisarmos as narrativas destes aprendizes, percebemos que eles criam espaços mentais (Fauconnier, 1994) para compreenderem os eventos ocorridos na narrativa do livro. Ao utilizarem seu conhecimento prévio, suas habilidades cognitivas e as informações do contexto da narrativa, os aprendizes conseguem estabelecer mapeamentos entre os elementos da história em espaços diferentes. Assim, eles são capazes de recontar a narrativa do livro porque a construção de significados é bem sucedida.

Portanto, percebemos que os aprendizes de L2 utilizam a narrativa do livro (Input 1) e suas experiências pessoais (Input 2) para produzirem suas próprias narrativas (Mesclas) (Fauconnier & Turner, 1996). Apesar de terem como referência uma mesma narrativa, o grau de envolvimento emocional com os eventos da história, a utilização de tempos verbais diferenciados (presente x passado) e a escolha dos eventos a serem relatados em suas narrativas individuais, mostram que os aprendizes constroem interpretações individuais sobre a narrativa do livro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Blending as a central process of grammar. In: *Conceptual Structure, Discourse and Language*. A. Goldberg (ed.), Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1996.

OATLEY, K. Inference in narrative and science. In D. Olson; N. Torrance (ed.), *Modes of Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

TURNER, M. *The Literary Mind*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ALGUNS ASPECTOS DA ETIMOLOGIA DO ITEM LEXICAL *TÚNICA*

Lêda Maria Mercês GONÇALVES*

RESUMO: *A influência que o traje e as suas designações exercem sobre a condição social, traduzindo as diferenças verificadas nestes estratos, sempre interessa aos pesquisadores. A linguagem expressa os objetos do cotidiano, o corpo, o vestuário. Neste estudo, pretende-se analisar questões do vocabulário do traje, especificamente, o item lexical túnica, no latim e o seu reflexo em algumas línguas românicas. Os corpora investigados constituem-se de dicionários etimológicos e históricos nessas línguas.*

PALAVRAS-CHAVE: *túnica; Latim; vestuário; léxico.*

ABSTRACT: *The influence that the attire and its designations exert upon the social condition, translating the differences noticed in these social levels, has always interested researchers. The language expresses everyday life objects, the body, and the attire. This study aims at analyzing questions related to attire vocabulary, especially the lexical item tunic in Latin and in its reflexes in some romances. The corpora studied are historical and etymological dictionaries in those languages.*

KEY-WORDS: *tunic; Latin; attire; lexicon*

O interesse pelo estudo do cotidiano e pela significação dos objetos manifesta-se através da história da sociedade. Esse interesse envolve também a linguagem, já que ela se caracteriza como um elemento de interação social. Os historiadores se preocupam, na maioria das vezes, com a influência que o traje exerce sobre a condição social, traduzindo as diferenças que existem em uma sociedade. O homem é um ser social, assim, suas relações estão organizadas conforme regras e restrições.

Neste trabalho, pretende-se analisar questões do vocabulário do traje, especificamente, o item lexical *túnica* no latim e em algumas línguas românicas. Aspectos morfológicos, semânticos, sócio-históricos e culturais serão abordados nesta pesquisa para sistematizar a reconstrução da etimologia da *túnica* no léxico do vestuário.

A Lingüística possui dois caminhos importantes para o estudo das palavras, ou seja, a Etimologia (origem das palavras) e a Semântica (significado das palavras). No século I a. C., a Etimologia foi considerada por Varrão, como uma das principais divisões da Lingüística, aliada à Morfologia e à Sintaxe. Os métodos etimológicos não eram científicos até o século XIX. A Semântica assumiu o seu papel como parte importante na divisão dos estudos lingüísticos no século XX (ULLMANN, 1987).

Inicialmente, a Semântica tinha como prioridade de caráter histórico, estudar as mudanças do significado, explorar as suas causas e classificá-las segundo critérios lógicos, psicológicos, ou outros. Posteriormente, essa ciência passou a se relacionar com a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a História. Esse fato possibilitou uma melhor compreensão dos processos semânticos.

Os *corpora* investigados para esta pesquisa são dicionários etimológicos e históricos da língua latina e de algumas línguas românicas. Essa escolha tornou a pesquisa relevante, pois não se recorreu à iconografia, mas aos dicionários de etimologia e de história. Este trabalho

* Universidade Estadual de Feira de Santana.

pretende contribuir para o esclarecimento das questões que envolvem o traje e as suas designações na Antigüidade, e em geral.

A história do desenvolvimento do traje apresenta duas perspectivas distintas: a roupa masculina, cuja indumentária mais identificadora do gênero seria a calça, e a feminina, com predominância da saia. Entretanto, sabe-se que nem sempre os homens usaram calças e as mulheres, saias. Os gregos e os romanos usavam túnica, isto é, saias. Os escoceses e os gregos modernos também usam saias. No Extremo Oriente, as mulheres vestiam calças, conservando esse hábito. Observa-se, portanto, que essa divisão por sexo não determina o uso do vestuário.

A princípio, acreditou-se que a história da vestimenta surgiu com as primeiras civilizações do Egito e da Mesopotâmia. No entanto, uma documentação mais primitiva, resultante de estudos de pinturas em cavernas, comprova que ocorreu uma série de eras glaciais, tornando o clima da Europa bastante frio. Assim, embora o uso da roupa possa ter implicações sociais e psicológicas, esse tipo de clima tornou-se, então, o principal motivo para que o homem necessitasse do uso de roupa.

A vestimenta dos egípcios, assírios, gregos e romanos era, no início, um retângulo pequeno de pano que envolvia a cintura, em forma de *sarongue*, ou seja, uma forma primitiva de saia. Posteriormente, um quadrado de tecido enrolava os ombros, preso por broches. A civilização da época foi marcada pela roupa drapeada e as que fugiam a esse padrão, acompanhando as formas do corpo, eram consideradas ‘bárbaras’. Os romanos, durante um certo período, condenavam à morte os indivíduos que as usavam. A vestimenta drapeada foi, pouco a pouco, substituída por uma túnica com mangas nos trajes comuns masculinos.

Os persas habitavam uma região montanhosa de clima frio e usavam trajes quentes, para se proteger do clima. Entretanto, quando dominaram a civilização da Babilônia, no século VI a.C., substituíram os seus trajes pelas túnicas com franjas. A inovação mais importante foi o uso de calças, que passaram a ser consideradas como o traje típico persa. Sabe-se que as calças foram usadas, também, pelas mulheres, através dos poucos registros encontrados.

Os romanos, no início de seu desenvolvimento, foram governados pelos etruscos. Antes que esse povo entrasse em contato com as colônias da Magna Grécia, seus trajes tinham poucos traços da influência grega. Ao contrário, refletiam uma ligação mais remota com a civilização cretense, modificada por elementos orientais. Suas roupas eram costuradas e drapeadas (LAVÉR, 2001, p. 34-36). Observa-se uma certa evolução a partir do que os estudiosos chamam de *túnica-veste*, característica do período entre 700 a 575 a.C., até um tipo de toga, como a *toga romana*, feita com um semi-círculo de pano.

Em Roma, no século II a.C., os teutões usavam túnica de couro. O traje principal desse povo caracterizava-se por uma túnica curta, formada por dois pedaços de couro. Posteriormente, esse traje passou a ser feito de lã ou linho. Esse fato demonstra a mudança que ia ocorrendo na confecção do vestuário.

No início da República, os homens romanos usavam um saiote simples de linho que, durante o Império, foi substituído por uma túnica, equivalente ao ‘*quíton*’ grego. Essa túnica era feita com dois pedaços de tecido, vestida pela cabeça e presa com um cinto, chegando aos joelhos. Entretanto, em ocasiões especiais, como o casamento, esse traje era mais longo. Ele era usado sob a toga pelas classes superiores. Os soldados e trabalhadores vestiam somente a túnica, que era conhecida como *dalmática*, quando as mangas chegavam aos cotovelos, sendo também uma vestimenta da igreja cristã. Denominava-se *tunica palmata*, quando era toda bordada. Nos tempos pagãos, os romanos elegantes usavam esse traje até um pouco abaixo do joelho.

Os romanos, às vezes, usavam duas *túnicas*: por baixo, a *subacula*, e por cima, a *tunica exteriodum*, que foi, pouco a pouco, ficando mais longa, quando, aproximadamente, a partir do ano 100 d.C., chegou aos tornozelos, quando ficou conhecida como *caracalla*. Em torno do ano 200 d.C., a túnica foi adotada por quase todos os romanos.

No século I d.C., as mulheres romanas usavam túnica, inicialmente, de lã, depois de linho ou algodão. A túnica feminina era mais comprida do que a masculina, chegando aos pés. As mulheres ricas possuíam túnica de seda. As cores preferidas eram vermelho, amarelo e azul. Esse traje era muito bordado e enfeitado com franjas douradas.

No ano 330 d.C., em Constantinopla, o imperador Constantino vestia túnica de tecido dourado, bordado com desenhos. Esse traje tinha mangas estreitas e, às vezes, era substituído por uma *dalmática* de mangas largas. Essa vestimenta era bordada com jóias. Em Constantinopla, no século VI, a imperatriz Teodora usava uma túnica feita de algodão, linho ou seda. Esse traje era branco, longo e enfeitado com uma faixa vertical bordada.

Os visigodos, no século V d.C., em Roma, usavam túnica de linho com mangas que tinham pele, em volta dos punhos. Essa vestimenta romanizou-se pouco a pouco. A descrição de historiadores romanos, como Sidônio Apolinário, sobre o traje permite que se entenda melhor a sua evolução.

Na França, durante a época merovíngia, em 481-752, os homens da dinastia franca, (teutões), costumavam usar uma túnica, que ia até o joelho, chamada *gonelle*, bordada nas extremidades e presa por um cinto. Durante a guerra, preferiam uma espécie de túnica feita de couro ou tecido resistente, coberta com uma placa de metal. Nessa época, as mulheres utilizavam como traje uma túnica longa, de seda, enfeitada com faixas bordadas. Essa túnica chamava-se *stola*, que era presa, nos ombros, com broches e não possuía mangas. Um cinto de couro complementava a vestimenta.

Carlos Magno tornou-se imperador de Roma no ano 800. Nessa época, a França e a Europa Ocidental atravessavam um período estável e a riqueza estava presente no traje. O imperador costumava vestir uma túnica com mangas, cujos punhos eram bordados com ouro e, sobre ela, uma *dalmática*, além de várias vestimentas, sendo que uma delas era de brocado, feito em Constantinopla (LAVÉ, 2001, p.52). Esse traje tinha figuras de elefantes, em círculos, com flores verdes, azuis e douradas. O imperador usava, também, um pano de ouro brocado em quadrados. No centro desses quadrados, colocava-se uma pedra preciosa, ou seja, um rubi.

Os dicionários, em geral, definem a *túnica*, do latim *tunica*, como um traje antigo, longo e ajustado ao corpo, além de ser um parâmetro que os diáconos usam sob a alva. Por extensão, a *túnica* é uma vestimenta feminina, mais longa que a blusa e usada, geralmente, sobre a saia, calça comprida, *short* etc., ou ainda, como vestido curto ou longo. Esse tipo de traje pode ser considerado como um casaco reto e justo, característico de certos uniformes militares, usado, geralmente, sem camisa.

No *Vocabulário* de Bluteau (1712, p. 326), encontra-se a forma *túnica* como:

Antigamente entre os Romanos era hũa a veſtidura interior, ſem mangas, que ſervia de camiſa. [...] Entre nõs chamão alguns Religioſos Túnicas às camiſas de lãa, que trazem debaixo de ſeus hábitos.

Esse autor destaca, em latim, o seguinte:

Milites ergo [...] acceperunt veſtimenta ejus [...] fecerunt quatuor partes [...] tunicam. 'Logo os soldados lhe tomaram a vestimenta e dividiram a túnica em quatro partes' S. Jerônimo (apud BLUTEAU, 1712, p. 326).

Moraes Silva (1958, p.346), no seu *Grande dicionário de língua portuguesa*, assinala que o vocábulo *túnica* é um vestuário antigo, comprido e ajustado ao corpo:

“A sua aljarabia ou túnica era de lã grosseiramente tecida...” HERCULANO, *Lendas e Narrativas*, I, 19 (apud MORAIS SILVA, 1958, p. 346)

Segundo Corominas (1997 p. 695), a palavra túnica é definida como:

[...] tomado del latín tunica vestido interior de los romanos, empleado por los dos sexos.
‘tomado do latim túnica, traje interno dos romanos, usado pelos dois sexos’.

Nesse autor, também se identifica a forma *tonga* como variante de *túnica*. Esse item lexicai tem o sentido de:

[...] bastilla inferior de la falda, pila o porción de cosas apiladas en orden, capa en el sentido de estrato e pila de paja que queda del trigo después de aventarlo.
‘bainha da saia, pilha ou porção de coisas empilhadas em ordem, capa no sentido de camada e pilha de palha que sobra do trigo depois que é aberto’.

Du Cange (1954, p.208), no seu *Glossário*, define *túnica* como: ‘vestimenta sacerdotal’ (*Tunica Monachorum*) e ‘uniforme militar’ (*Sagum militare*). Nesse *corpus*, encontra-se, em francês antigo, o seguinte exemplo:

Et avoit vestu un Tournicle d’or à aigle noir, etc..
‘E vestia uma pequena Túnica de ouro com águia negra, etc...’

Ernout e Meillet (1994, p.707) definem esse vocábulo como:

[...] vêtement de dessous que portaient les hommes et les femmes, analogue par l’usage à la chemise et par la forme à la blouse.
‘vestimenta de baixo que usam os homens e as mulheres, semelhante pelo uso à camisa e pela forma à blusa’.

Segundo Gaffiot (1934, p. 1612), existem dois sentidos para *túnica*:

[...] vêtement de dessous de Romains à l’usage des deux sexes.
‘roupa de baixo dos Romanos para uso dos dois sexos’.

e
[...] *enveloppe de toute espèce*, [...]
‘[...]envoltório de toda espécie, [...]’

A palavra feminina *tunicela*, de *tunicella*, diminutivo do latim *túnica*, designa uma túnica pequena ou espécie de casula que os bispos usavam entre a vestimenta e a alva (MORAIS SILVA, 1958, p. 346; COROMINAS, 1997, p. 695). O elemento de composição *tunici*, do latim *tunica*, exprime a idéia de túnica, como invólucro: *tunicíferos* ou *tunicados*.

Corominas (1997, p. 695) assinala que o vocábulo *tinicla* é substituído por *tunicla*, do latim *tunicula*, diminutivo de *tunica*, ‘traje sem mangas’.

Encontra-se, nesse *corpus*, a forma *tunicla* com a seguinte definição:

especie de cota de armas que usaban los señores mayores del ejército, más larga y ancha que la cota, y las mangas más estrechas que las del plaquín (COROMINAS, 1997, p. 695).
‘espécie de armadura de ferro que usavam os militares mais graduados do exército, mais comprida e mais larga que o gibão, e as mangas mais estreitas que as do plaquin’.

Em francês antigo, observa-se, também, o vocábulo *tunicle* com o mesmo sentido; posteriormente, encontra-se *turnicle*, *turniquel* e *tourniquet*, frequentes até o final do século XV. Este último, de ‘traje militar’, passou a designar ‘uma espécie armadilha’, usada para impedir a aproximação do inimigo:

Do latim tunica à tunicula à tunicle à turnicle à turniquel à tourniquet [...] de ‘cota de armas’ pasó a ‘viga erizada de púas para estorbar el paso del enemigo’ y luego designó varios aparatos (COROM INAS, 1997, p. 696).

Os vocábulos *tunico*, *tunicare*, verbo transitivo, também, são derivados de *tunica*. *Tunicularia* designa a mulher que usa uma túnica (GAFFIOT, 1934, p. 1612; ERNOUT; MEILLET, 1994, p.707).

Bluteau (1712, p. 326), no seu *Vocabulário*, define o termo *túnica* assim:
Diz-se das pelliculas, ou membranas, que como vestiduras cobrem alguãs partes do corpo. [...] Tunica, também se appropia a pelles, ou ca lcas delgadas de certas frutas.

Para Morais Silva (1958, p.346), a *túnica* possui dois sentidos:

Qualquer membrana que forma as paredes de um órgão ou da cavidade de onde ele se contém: as tunicas do testículo; as tunicas do globo ocular.

^e
Invólucro especial do corpo dos tunicados que se compõe essencialmente de uma substância isômera de celulose, a tunicida. [...] Tunicado [...] (de *tunica*). [...] Espécie de molusco”.

No dicionário de Ferreira (1986, p.1726), *túnica* designa:

Cada uma das escamas de bulbos, como a da cebola .
O termo *tunica media* ou apenas *media* aparece nesse *corpus* como:
Camada média de vaso sanguíneo, constituída por fibras musculares e elásticas transversais.

Segundo Saraiva (1993, p.1231), encontra-se essa forma no seguinte exemplo:

Ponunt tunicas aestate cicadae.
‘As cigarras mudam de pele no estio’.

No exemplo abaixo, o vocábulo *túnica* significa ainda:

[...] pericárpio, bainha, vagina, vagem, casca, [...]
VIRGÍLIO e PLÍNIO (*apud* SARAIVA, 1993, p.1231).

Ernout e Meillet (1994, p. 707) explicam a *túnica* como:

Se dit par extension des téguments ou membranes recouvrant certains corps ou organes.
‘Diz-se, por extensão, de peles ou membranas encobrindo certos corpos ou órgãos’.

A história do vestuário apresenta uma característica importante, a saber, o uso da túnica, como se pode observar nessa pesquisa. Esse traje romano foi se tornando, passo a passo, uma referência para o estudo da vestimenta na Antiguidade.

A túnica recebeu várias denominações como:

Tunica Cristi: túnica de Cristo, a primeira e a mais indispensável peça de vestuário para os judeus era a túnica. Feita de linho ou lã, era inteiramente fechada e descia até os joelhos ou tornozelos;

Tunica Monachorum: túnica monástica que se encontra na Regra de São Bento;

Tunica femoralis: espécie de túnica que ia até a coxa, usada pelo clero (DU CANGE, 1954, p. 208; MORAIS SILVA, 1958, p. 346).

Tunica Ducalis: túnica do chefe, imperador;

Tunica molesta ou molesta: túnica enxofrada, usada por alguns condenados que eram queimados;

Tunica manuleata ou *tunica manicata*: túnica com mangas (BLUTEAU, 1712, p.326; SARAIVA, 1993, P. 1231; ERNOUT; MEILLET, 1994, p. 707).

Tunica Jovis: túnica com palmas bordadas, como a túnica da estátua de Júpiter, ou *tunica palmata* (SARAIVA, 1993, p. 1231; GAFFIOT, 1934, p. 1612).

Tunica baptismal: traje usado no batismo (MORAIS SILVA, 1958, p. 346).

Tunica de Nesso: Nesso: nome de um pintor (FERREIRA, 1986, p. 1726; SARAIVA, 1993, p. 777).

Tunica talaris: que desce até os joelhos;

Tunica muliebris: túnica de mulher;

Tunica recta: túnica direita, tecida de cima abaixo (ERNOUT; MEILLET, 1994, p. 707).

Os exemplos analisados nos *corpora* demonstram a variação e a mudança que ocorreram no vocábulo *túnica* no latim e em algumas línguas românicas.

A túnica foi a primeira e a mais indispensável vestimenta dos romanos e judeus. Esse traje foi usado também pelo clero, recebendo, nesse sentido, várias denominações. Existe uma relação bastante estreita entre os estilos da Antiguidade e o estilo da indumentária religiosa. Esta última conservou, até o presente momento, características que permitem fazer uma idéia muito precisa dos trajes usados na Idade Média.

No início, a túnica era uma peça simples, feita de lã, de uso interno. Posteriormente, ela se tornou um traje caracterizado pela riqueza, confeccionado em seda, bordado, muitas vezes, em ouro e pedras preciosas. Na sua história, o vocábulo *túnica* passou a designar também ‘traje militar’, ‘armadilha’, significando também ‘pele’, assim como ‘uma espécie de molusco’.

Vale ressaltar que não se imaginava que a túnica desempenhasse papel tão relevante na história do traje no início deste trabalho. Essa peça do vestuário assumiu também outras designações que foram surpreendentes, como se pode verificar na análise dos dados. Espera-se que outros trabalhos possam surgir com novas contribuições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Sistema da moda*. Trad. de Maria de Santa Cruz. São Paulo: 70, 1967.

BIDERMAN, Maria Tereza C. Introdução... In: OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Org.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998.

BLUTEAU, D. Raphael. *Vocabulario portuguez e latino...* Coimbra: No Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712. v. 8.

BURKE, Peter; PORTER, Roy. (Org.) *Linguagem, indivíduo e sociedade*. Trad. de Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: UNESP, 1993.

COROMINAS, Joan. *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 1954-1957. t. 5.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e acrescida de um suplemento. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

DU CANGE, Domino. *Glossarium mediae et infimae latinitatis*. Áustria: Akademische Druck, 1954. t. 8

ERNOUT, Alfred; MEILLET, A. *Dictionnaire etymologique de la langue latine: histoire des mots*. 4. éd. augmentée d'additions et de corrections nouvelles par Jacques André. Paris: Klincksieck, 1994.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GAFFIOT, Félix. *Dictionnaire illustré latin-français*. Paris: Hachette, 1934.

GECKELER, Horst. *Semántica estructural y teoría del campo léxico*. Versión española de Marcos Martínez Hernández. Madrid: Gredos, 1976.

GREIMAS, Algirdas J. *Semântica estrutural*. Trad. de Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultura, 1973.

KÖHLER, Carl. *História do vestuário*. Trad. de Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAVÉ, James. *A roupa e a moda: uma história concisa*. Trad. de Glória M. de M. Carvalho. 5. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAIS SILVA, Antônio de. *Grande dicionário da língua portuguesa*. 10. ed. Lisboa: Confluência, 1958. V. XI.

OLIVEIRA, Roberto Pires de. Semântica In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

PALLA, Maria José. *Do essencial e do supérfluo: estudo lexical do traje e adorno em Gil Vicente*. Lisboa: Estampa, 1997.

PORTER, Roy. Introdução. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.) *Linguagem, indivíduo e sociedade*. Trad. de Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: UNESP, 1993, p. 13-37.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. 10. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1993.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad. de J. A. Osório Mateus. 5. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1987.

VEYNE, Paul. (Org.). Do Império Romano ao ano mil. Trad. de Hildegard Feist. 12. reimp. In: ARIËS, Philippe; DUBY, Georges. *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, v. 1.

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

A ARGUMENTATIVIDADE VISUAL DAS CARTILHAS JURÍDICAS

Leonardo Pinheiro MOZDZENSKI (UFPE)

INTRODUÇÃO

Este trabalho¹ analisa a organização retórico-visual do gênero *cartilha jurídica* (CJ), investigando como as diversas estratégias textuais verbais e não-verbais interagem para a produção de sentidos e o processamento da leitura. Parte-se do pressuposto de que a disposição espacial do texto numa página constitui um dos primeiros recursos acessados pelo leitor na construção de sentidos. A modalidade escrita, em particular, exige um determinado arranjo textual e tipográfico, fornecendo pistas visuais relativas à organização verbal do texto, contribuindo para o processamento da leitura.

Adota-se aqui a proposta de Bernhardt (2004), segundo a qual os textos encontram-se dispostos num *continuum* cujos extremos são formados, de um lado, por textos visualmente pouco informativos e, do outro, por textos que revelam um elevado grau de informação através de indícios visuais, como espaços em branco, ilustrações (fotos, gravuras, desenhos, etc.), variações da formatação da letra (tamanho da fonte, cor, estilo, etc.) e símbolos não alfabéticos (marcadores e numeração). Assume-se ainda a abordagem de Wysocki (2004), com o propósito de compreender as orientações semântico-retóricas da interface palavra-imagem, incluindo questões como a informatividade visual do texto e os seus efeitos de sentido.

Dessa forma, observa-se o ‘controle retórico’ exercido nas CJs, uma vez que esse gênero leva em consideração fatores como o público-alvo (suas expectativas, conhecimentos prévios, familiaridade ou não com certas práticas de letramento, orientação ideológica, etc.), as diversas possibilidades de processamento da leitura, a funcionalidade do conteúdo apresentado e do modo como é apresentado, o uso de imagens como mecanismo de organização, complementação, ilustração, etc. das idéias transmitidas, entre vários outros elementos. Dada a natureza da análise, esta investigação se inscreve entre os estudos da *multimodalidade discursiva* (Kress & van Leeuwen, 2001; Dionisio, 2004), considerando os textos como construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação da mensagem.

A MULTIMODALIDADE E A ARGUMENTATIVIDADE VISUAL NAS CJS

Um fenômeno cultural bastante flagrante na contemporaneidade diz respeito ao fato de que as fronteiras entre os modos de representação comunicacional dos textos verbais (fala e escrita) e não-verbais (imagens, sons, gestos, etc.) vêm se revelando cada vez mais tênues. Ilustrações, fotos, gráficos e diagramas, aliados a recursos de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagramação da página, formato das letras, etc., vêm sendo sistematicamente integrados aos gêneros textuais escritos. Com isso, os textos passam a ser percebidos como

¹ Uma versão anterior ligeiramente modificada deste trabalho foi apresentada na XX Jornada de Estudos Linguísticos do Gelne (2004).

construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação das mensagens (Kress & van Leeuwen, 2001; Jewitt & Kress, 2003).

Também no Direito, esse fenômeno vem aos poucos sendo observado, embora as ocorrências ainda sejam tímidas e muito pontuais. De um lado, as instituições jurídicas, com o intuito de perpetuação da ordem existente, utilizam a hermética linguagem legal como mecanismo de manutenção da hegemonia e das relações de dominação e desigualdade discursivas (Fairclough, 2001; Mozdzenski, 2003). Do outro lado, algumas tentativas isoladas, tanto de entidades públicas quanto privadas, procuram tornar a lei mais acessível ao cidadão comum, eliminando o *jargonising*² como prática de exclusão e tentando transformar o estático texto legal em um gênero mais atraente, moderno e sobretudo descomplicado. Surgem assim as *cartilhas jurídicas* (CJs), com o propósito de “traduzir” o *juridiquês* para a linguagem cotidiana, recorrendo a inúmeras estratégias multimodais de interação texto-imagem.

Nas cartilhas jurídicas, a ‘hibridização intergenérica’ e multimodal (Marcuschi, 2003; Kress, 2004) é notória e bastante produtiva. Isso inviabiliza estabelecer uma classificação que contemple concomitantemente as diversas formas organizacionais assumidas pelas CJs. Algumas cartilhas seguem o esquema pergunta-resposta, outras apresentam o resumo ou os principais pontos da lei. Muitas adotam ainda recursos visuais diversos, como gráficos, tabelas, diagramas, etc. E há também o freqüente uso de histórias em quadrinhos, cartuns ou outros elementos pictóricos. Não raro, duas ou mais dessas estratégias ocorrem simultaneamente.

De acordo com Bernhardt (2004), os textos encontram-se dispostos num *continuum* cujos extremos são formados, de um lado, por textos visualmente pouco informativos e, do outro, por textos que revelam um elevado grau de informação através de certos indícios visuais, como espaços em branco, ilustrações (fotos, gravuras, desenhos, etc.), variações da formatação da letra (tamanho da fonte, cor, estilo, etc.) e símbolos não alfabéticos (marcadores e numeração).

De especial interesse para esta investigação, ou seja, para análise das cartilhas jurídicas, é a noção de *organização retórico-visual* dos textos escritos, proposta por Bernhart (2004). Partindo do contínuo “textos visualmente menos informativos – textos visualmente mais informativos”, o autor elenca uma série de estratégias observadas com base no *controle retórico* exercido. Assim, num texto com pouca informatividade visual como a lei, por exemplo, esse controle é exercido através de estratégias retóricas familiares ou mesmo fixas, e – no caso específico das normas jurídicas – já institucionalizadas. Já os textos visualmente informativos, como grande parte das CJs, levam em consideração diversos fatores como o público-alvo (suas expectativas, conhecimentos prévios, familiaridade ou não com certas práticas de letramento, orientação ideológica, etc.), as diversas possibilidades de processamento da leitura, a funcionalidade do conteúdo apresentado e do modo como é apresentado, o uso de imagens como mecanismo de organização, complementação, ilustração, etc. das idéias transmitidas, entre vários outros elementos. Com isso, objetiva-se criar um texto atraente e harmonioso, capaz de veicular eficazmente informações sobre a organização textual ao leitor, por meio de indícios visíveis.

Neste estudo multimodal das CJs, será adotada, *em linhas gerais*, a proposta de análise de Wysocki (2004), associada às demais idéias tratadas nas seções anteriores. Através de uma abordagem retórica, a autora examina uma série de textos, em diferentes gêneros e suportes, com o propósito de compreender e sistematizar as orientações semântico-retóricas da interface entre palavra e imagem, incluindo aqui questões como a informatividade visual do texto e os efeitos de sentido produzidos a partir dos elementos visuais e da interação destes com os elementos verbais.

² Beaugrande (2004) define *jargonising* como uma das possíveis estratégias lingüístico-discursivas de exclusão. Para o estudioso, o empoderamento dos *insiders*/desempoderamento dos *outsiders* através desse recurso se dá por meio do uso de preciosismos e de expressões desnecessariamente muito técnicas, obscuras e pretensivas. Segundo o autor, o discurso legal (ou *legalês*) tem sido um dos âmbitos mais produtivos desse fenômeno.

O *corpus* pesquisado é constituído por duas cartilhas de orientação jurídica produzidas por entidades privadas para fins comerciais: *Manual do novo Código Civil* (Ribeiro, 2003) e *Ao encontro da lei: o novo Código Civil ao alcance de todos* (Netto, 2003). Objetiva-se aqui analisar qualitativamente as CJs, investigando como os diversos modos de representação que participam da sua composição contribuem para a construção de sentidos no texto³.

Manual do Novo Código Civil

Já em sua capa, o *Manual do novo Código Civil* (Ribeiro, 2003), a cartilha informa ao leitor, em um tom jocoso, o que esperar do conteúdo: “Textos em português (e não em ‘juridiquês’)”. A principal estratégia retórica usada na cartilha para “traduzir” a linguagem jurídica é, na realidade, umas das mais recorrentes nesse gênero textual. Através da seqüenciação alternada entre perguntas e respostas, procura-se esclarecer como o novo Código Civil trata, “na prática”, uma determinada situação-problema.

A disposição visual do texto também colabora com o processamento da leitura. O *layout* de uma página padrão é formado por duas colunas, o que reduz o número de palavras em cada linha, viabilizando uma leitura mais ágil. Perguntas e respostas possuem cor e tipo de letra distintos, tornando-se claramente perceptíveis as suas fronteiras. As questões, inclusive, são redigidas com um tamanho um pouco maior de letra, ajudando o leitor a localizar mais rapidamente os assuntos que lhe interessam. Algumas salientam as palavras-chave da pergunta formulada. Ademais, para guiar o leitor entre os diversos temas abordados, cada página conta com dois recursos eficientes: na parte superior, o título específico do ponto tratado (no caso, “Personalidade”) e, na parte inferior, em negrito, o respectivo capítulo em que esse ponto se insere (“Direito Pessoal”).

Outra estratégia utilizada é lançar mão de boxes que transcrevem o correspondente artigo do Código Civil imediatamente após a resposta. Dessa maneira, faculta-se ao leitor a possibilidade de saber o posicionamento legal acerca da matéria. Na comparação entre o que foi respondido e o que consta na norma jurídica, é possível observar inclusive a ocorrência de vários mecanismos de retextualização lei-cartilha. Na pergunta 50, por exemplo, uma suposta vítima de uma “pegadinha” televisiva pergunta o que pode fazer. Confrontem-se os dois tipos de resposta:

CARTILHA:	CÓDIGO CIVIL:
<p>Nesse caso, está claro que houve uma violação de seus direitos de imagem, além de danos morais contra a sua pessoa. Você pode entrar com ações na Justiça contra a emissora de televisão que veiculou a tal pegadinha, solicitando indenizações por danos morais e utilização indevida de imagem.</p>	<p>INDENIZAÇÃO Artigo 20. – Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento, e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais.</p>

Sem dúvida alguma, a eliminação das inversões sintáticas e da intercalação excessiva de segmentos, bem como a substituição da “oração centopéica” por enunciados mais breves tornam o texto da cartilha mais ágil, funcional e claro para os que têm pouca familiaridade com o *juridiquês*.

³ Devido às normas de apresentação dos trabalhos, não é possível anexar gravuras aos artigos. Para visualizar os textos comentados, consulte-se o exemplar original da cartilha relacionado nas referências bibliográficas.

Um elemento lúdico também é adicionado ao texto dessa cartilha. Em algumas páginas, a presença de ilustrações e cartuns humorísticos confere leveza a temas nem sempre brandos. No caso da pergunta 53, questiona-se: “Posso *doar* meu *corpo* para que, após a *morte*, possa ser destinado à *pesquisa* científica?” (grifos no original). Ao lado da resposta “séria”, foi incluído o desenho de um rapaz musculoso, com aparência de halterofilista, mas posando como um bailarino. Na sua diminuta camiseta, os dizeres: “corpinho para a ciência”.

Ao Encontro da Lei

A cartilha *Ao encontro da lei* (Netto, 2003) emprega estratégias bem distintas da anterior. Aqui, cada capítulo é antecedido por uma pequena história em quadrinhos bastante colorida. A comicidade é garantida tanto pelos traços caricatos das personagens – algo típico do cartunista Paulo Caruso –, quanto pelos divertidos diálogos nos balões. Parodiando-se alguns comportamentos sociais estereotipados, é possível encontrar o “vizinho chato”, os “amigos boêmios numa roda de samba”, o “mecânico ladrão”, entre outros tipos bem familiares ao leitor. Na primeira história, uma enfermeira apresenta as instalações da maternidade a um casal prestes a ter um filho. Ao passar pela ala destinada à inseminação artificial, o “marido machão” retruca: “*Artificial?* Comigo não, violão! Não vou abdicar da *participação efetiva* no processo!”.

A manutenção dessa empatia com o leitor é assegurada através da retomada de partes da história em quadrinhos precedente, que servem de “deixa” para introduzir algum assunto tratado no Código Civil. Outro recurso retórico utilizado diz respeito à intertextualidade entre o título dos capítulos e o nome de novelas e filmes. No caso do Capítulo I, “O direito ao nascer” remete a um dos grandes sucessos novelísticos da TV Tupi, nos anos 60, *O Direito de Nascer*. Há também “Se nosso apartamento falasse” (*Se meu apartamento falasse*, uma simpática comédia, de 1960), “Minha adorável funilaria” (*Minha adorável lavanderia*, filme de 1985, que lançou o diretor Stephen Frears), etc.

O texto verbal ocupa normalmente uma porção menor da página e as linhas nunca chegam a percorrer a folha completa. A linguagem possui um registro informal, sendo usada para narrar situações fictícias, introduzindo alguns aspectos da lei: “Maria Brasil está esperando um quarto filho de João. Este quarto filho tem seus direitos garantidos antes mesmo de nascer, desde o momento em que foi gerado. Mas só depois de vivo é que tem direitos e deveres na vida comum. Assim, por exemplo, ele já seria considerado herdeiro de seu pai se este viesse a falecer.”.

Os subtítulos de cada capítulo são colocados em destaque ao lado da primeira linha do parágrafo, conferindo-lhe visibilidade e facilidade de busca. Não raro, também buscando agilizar o processamento da leitura, os textos são acompanhados por pequenas ilustrações retiradas da história em quadrinhos antecedente, não só como “motes”, mas para acionar alguns *frames* específicos. Ao lado do texto sobre “nascituro”, por exemplo, vê-se uma cegonha carregando no bico um bebê envolto num lençol.

REFLEXÕES FINAIS

Nas breves análises realizadas ao longo deste artigo, foi possível chegar ao menos a uma importante conclusão: não é mais possível encarar a escrita como a única forma de representação a participar do processamento da leitura e da construção de sentidos. Como defende Descardec (2002:26), os *demaís* modos de representação que compõem a mensagem devem deixar de figurar como ‘os demais’, tendo em vista que a compreensão plena do texto só se realizará com a integração escrita-imagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUGRANDE, Robert de. **A new introduction to the study of text and discourse: discursivism and ecologism.** [s.l.]: [s.ed.], 2004. Disponível em: <<http://www.beaugrande.bizland.com>>. Acesso em: 20 ago. 2004.
- BERNHARDT, Stephen. Seeing the text. In: HANDA, Carolyn (ed.). **Visual rhetoric in a digital world: a critical sourcebook.** Bedford/St. Martin's: Boston/New York, 2004. p. 94-106.
- DESCARDECI, Maria Alice A. de S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **ETD**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.
- DIONISIO, Angela P. **Multimodalidade discursiva: orquestrando palavras e imagens.** Recife: UFPE, 2004. (*mimeo*)
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Ed. UnB, 2001.
- JEWITT, Carey; KRESS, Gunther. **Multimodal literacy: new literacies and digital epistemologies,** v. 4. Oxford: Peter Lang, 2003.
- KRESS, Gunther. Multimodality, multimedia, and genre. In: HANDA, Carolyn (ed.). **Visual rhetoric in a digital world: a critical sourcebook.** Bedford/St. Martin's: Boston/New York, 2004. p. 38-54.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication.** New York: Oxford University Press, 2001.
- _____. **Reading images: the grammar of visual design.** New York: Routledge, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.
- MOZDZENSKI, Leonardo. O *juridiquês*, em bom português. **Revista do Tribunal de Contas de Pernambuco**, Recife, n. 14, jan./dez. 2003.
- NETTO, J. R. de C. **Ao encontro da lei: o novo Código Civil ao alcance de todos.** São Paulo: Academia Paulista de Magistrados/Imprensa Oficial do Estado de S. Paulo, 2003.
- RIBEIRO, M. **Manual do novo Código Civil.** São Paulo: Abril, 2003.
- WYSOCKI, Anne Frances. The multiple media of texts: how onscreen and paper texts incorporate words, images, and other media. In: BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul (eds.). **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing text and textual practices.** Mahwah: Lawrence Earbaum, 2004. p. 123-163.

UMA HIPÓTESE PARA A RELAÇÃO ENTRE PROCESSADOR LINGÜÍSTICO E GRAMÁTICA NUMA PERSPECTIVA MINIMALISTA *

Letícia Maria Sicuro CORRÊA
PUC-Rio/LAPAL*

RESUMO: A relação processador-gramática é considerada em três momentos, a partir da proposta da Teoria da Complexidade Derivacional. Pontos de convergência entre uma derivação minimalista e modelos de processamento lingüístico são apontados e discute-se a possibilidade de identificação gramática-*parser*-formulador, numa perspectiva minimalista. Uma hipótese sobre a arquitetura de um modelo da relação processador-gramática é apresentada, levando-se em conta especificamente movimento sintático, interface C-I e direcionalidade da derivação.

ABSTRACT: *The grammar-processor relationship is considered in three different moments, starting with the proposal of the Derivational Theory of Complexity. The convergence between a minimalist derivation and processing models is highlighted and the possibility of unifying grammar, parser and formulator is discussed, from a minimalist perspective. A hypothesis is presented for the architecture of a model of the grammar-processor relationship, in which syntactic movement, C-I interface and directionality of the derivation are specifically considered.*

PALAVRAS-CHAVE: Processamento lingüístico; Minimalismo; Processador-gramática; movimento sintático.

KEY-WORDS: *Sentence processing; Minimalism; Processor-grammar; syntactic movement.*

INTRODUÇÃO

Uma estreita relação entre *processador lingüístico* (aparato cognitivo que implementa o processamento lingüístico, ou seja, a produção) e *gramática* (aparto formal capaz de gerar o conjunto infinito de sentenças ou expressões lingüísticas de uma dada língua, tomado como modelo cognitivo de língua) tem sido assumida desde que a dicotomia competência/desempenho foi formulada (Chomsky, 1965) e a tentativa de explicitá-la aproximou a Psicologia Cognitiva, centrada no conceito de *processamento de informação*, da Linguística Gerativista nas décadas de 50 – 60 (Miller & Chomsky, 1963; Miller & McKean, 1964). Ainda hoje, contudo, não é claro de que modo as ações de um *parser* (aparato cognitivo responsável por atribuir uma estrutura hierárquica a uma seqüência linear de elementos do léxico) ou as de um *formulador sintático* (aparato cognitivo responsável por organizar elementos recuperados do Léxico Mental em uma estrutura hierárquica a ser apresentada como uma seqüência linear na fala) seriam informadas por uma gramática, tal como concebida no contexto da vertente chomskyana do gerativismo, no qual a preocupação com a caracterização do estado inicial da

* Este artigo parte da comunicação de mesmo nome inserida na sessão *Processamento lingüístico e derivação minimalista: compatibilidade ou identidade?*, que reuniu trabalhos do Grupo de Pesquisa *Processamento e Aquisição da Linguagem* (CNPq). Uma versão estendida do mesmo está prevista para o número especial da Revista da ABRALIN, vol.2. 2005. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto Integrado (CNPq 551491/2002-7) e do Projeto de Auxílio à Pesquisa (CNPq 403885/2003-5) que dá suporte às atividades do Grupo.

* LAPAL (Laboratório de Psicolingüística e Aquisição da Linguagem, PUC-Rio)

aquisição da linguagem (satisfação ao critério de adequação explanatória) superou a tentativa de satisfazer ao requisito de processabilidade que se impõe a um modelo cognitivo de língua. A proposta veiculada no Programa Minimalista (PM) (Chomsky, 1995) vem, não obstante, facilitar uma articulação entre teorias de língua e de processamento lingüístico. Diferentemente de momentos anteriores da teoria, nos quais uma derivação (ou uma análise lingüística) é concebida em termos estritamente formais, sem a pretensão de ter correspondência com processos mentais conduzidos em tempo real (cf. Chomsky, 1965), a derivação minimalista atende a um princípio de economia que reduz ao mínimo o custo computacional, cuja definição parece envolver recursos de memória de trabalho (Chomsky, 1999). Uma derivação assim concebida sugere, pois, haver correspondência entre a implementação de operações gramaticais e processos conduzidos na mente/cérebro, em tempo real (*on-line*), quando do uso da língua. Favorecendo essa possível correlação, os passos da derivação lingüística, na concepção minimalista de Língua (interna), mostram-se, de certa forma, compatíveis com resultados de pesquisa psicolingüística sobre o processamento de sentenças. Tal compatibilidade inseriu o tratamento teórico da relação processador-gramática na agenda da pesquisa voltada para os desdobramentos do PM, no que concerne à implementação da computação lingüística. Nesse contexto, Phillips (2003) propõe a identificação de gramática, *parser* e formulador sintático, como meio de promover um maior entendimento da implementação de operações lingüísticas em nível cerebral, aproximando, dessa forma, o estudo da aquisição da linguagem normal e deficitária. Para isso, sugere que a derivação seja concebida em termos descendentes (*top-down*) e não ascendentes (*bottom-up*), como assumido na proposta minimalista.

Este artigo vem questionar a possibilidade de identificação entre gramática-parser-formulador sintático nos termos propostos por Phillips. Argumento que uma derivação minimalista faz uso de dois tipos de movimento sintático, sendo que apenas um destes seria implementado *on-line*. Argumento ainda que a direcionalidade da derivação, identificada com processos de parsing/formulação de enunciados, traz uma questão empírica cujo tratamento tem de levar em conta as relações entre sistemas conceptuais e intencionais no léxico, as quais irão permitir que relações de interface entre o sistema da língua e tais sistemas cognitivos se estabeleçam na produção e na compreensão da linguagem.

Este artigo parte de um breve histórico da relação Lingüística Gerativista e Psicolingüística, focalizando três momentos: de aproximação, no início da década de 60, quando vigora a concepção do chamado *modelo padrão* e a *Teoria da Complexidade Derivacional* (TCD) é proposta em função daquele (Miller & McKean, 1964); de distanciamento, nas décadas de 70/80, quando a Psicolingüística adquire autonomia em relação à Lingüística e as sucessivas alterações no modelo padrão convergem para a concepção de *Princípios e Parâmetros* (Chomsky, 1981); e de possível reconciliação, a partir dos anos 90, com o lançamento do Programa Minimalista, na Teoria Lingüística (Chomsky, 1995; 1999), em relação ao qual as afinidades entre a concepção minimalista de derivação lingüística e processamento lingüístico são apresentadas de forma esquemática. Em seguida, uma hipótese relativa à arquitetura de um modelo da relação processador-gramática é apresentada.

TRÊS MOMENTOS NA RELAÇÃO LINGÜÍSTICA E PSICOLINGÜÍSTICA

O primeiro momento da relação entre Lingüística e Psicolingüística situa-se entre os meados das décadas de 50 e 60 quando a concepção cognitiva de língua e o caráter computacional da gramática formalmente caracterizada atraíram a Psicologia Cognitiva centrada no conceito de *processamento de informação* (Broadbent, 1958; Neisser, 1967), dando origem à Psicolingüística como ramo da Psicologia ou das Ciências Cognitivas. Nesse momento, a Teoria Lingüística apresentava um modelo derivacional de gramática em formato *top-down*,

isto é, um modelo no qual sentenças são derivadas a partir da maior unidade de descrição sintática (a sentença) e tem como símbolos terminais palavras/morfemas. Esse modelo, ao ser tomado como modelo cognitivo, passa a representar o conhecimento lingüístico ou *competência lingüística* de um falante/ouvinte ideal, expressando formalmente a idéia humboldtiana de *infinitude discreta*, que capta a natureza computacional do sistema lingüístico (Chomsky, 1965). Da aproximação entre Lingüística e Psicolingüística, a possibilidade de processos cognitivos serem formalizados em termos algorítmicos, começou a ser explorada no tratamento teórico do processamento lingüístico (Miller & Chomsky, 1963). A primeira tentativa de articulação entre um modelo de competência lingüística e modelos de compreensão ou de produção consistiu em tomar as operações caracterizadas formalmente em uma derivação lingüística como correspondentes a processos psicológicos, ou seja, a operações efetivamente implementadas na mente do falante no desempenho lingüístico. Assim sendo, buscou-se verificar, por meio de experimentos com falantes nativos, em que medida derivações lingüísticas teriam “realidade psicológica”. A *Teoria da Complexidade Derivacional* (TCD) (Miller & McKean, 1964) veio, assim, expressar a idéia de que uma derivação lingüística representa as operações gramaticais subjacentes à compreensão e à produção de enunciados lingüísticos. A previsão decorrente dessa hipótese seria a de que quanto maior o número de regras transformacionais fossem necessárias à derivação de uma sentença, maior o custo de processamento da mesma. Essa previsão logo se mostrou empiricamente inadequada, levando à conclusão de que o ouvinte não recorreria a procedimentos como transformações ao revés, na compreensão de sentenças (cf. Fodor, Bever & Garrett, 1974). Ao contrário, o ouvinte/leitor teria de ser capaz de extrair todo o tipo de informação relevante para a análise sintática (*parsing*) e interpretação semântica de um enunciado lingüístico da “estrutura de superfície” da sentença em questão, ou seja, da seqüência linear de elementos do léxico que se apresenta no enunciado a ser processado (Kimball, 1973).

Com a rejeição da TCD, inicia-se o segundo momento da relação entre Teoria Lingüística e Psicolingüística, o qual se caracteriza pelo distanciamento. A Psicolingüística deixa de ser concebida como laboratório experimental Lingüística e, a partir dos anos 70, passa a considerar questões específicas de processamento, tais como o acesso e representação lexical (Levelt, 1983) procedimentos não determinísticos de *parsing* (em situação de ambigüidade estrutural), como a *Estratégia da Aposição Mínima* (Frazier & Fodor, 1978) e a própria decodificação do sinal acústico (Mehler, 1981). A lingüística gerativista, na vertente chomskyana, deixa de ser a única fonte de referência lingüística para a pesquisa psicolingüística e formalismos alternativos são considerados, tais como os que exploram informação de base lexical (Bresnan, 1978; 2001) questionando-se, inclusive, a autonomia do processador sintático preconizada à luz da concepção chomskyana de gramática (Marslen-Wilson & Tyler, 1987). A Teoria Lingüística, por sua vez, abandona qualquer tentativa de articulação com modelos de processamento lingüístico e dá prioridade ao tratamento de questões pertinentes à Gramática Universal (GU), ou seja, à concepção de estado inicial do processo de aquisição da língua que viria garantir a aprendibilidade do modelo. Como consequência desse direcionamento, o modelo deixa de apresentar um caráter derivacional para assumir um caráter representacional. Estruturas sintáticas são concebidas como projeções de elementos do léxico e as relações entre elementos lingüísticos são restringidas por princípios universais, atribuídos à GU, a qual também definiria os parâmetros que dariam conta da variação entre línguas e os valores passíveis de serem assumidos pelos mesmos. As transformações são reduzidas a uma única operação de movimento e a teoria se subdivide em módulos que visam a explorar, dentre outros aspectos, o modo como relações temáticas seriam levadas em conta no estabelecimento de relações estruturais – início de um direcionamento que irá convergir na concepção de interface sintaxe/semântica a ser explicitada em momento subsequente da teoria.

A pesquisa conduzida nos termos do que veio a ser chamado de *modelo de regência e ligação* (Chomsky, 1981) não facilitava a formalização da relação entre gramática e processador, ainda que tenha havido propostas nessa direção (Gorell, 1995). No âmbito da Psicolinguística, multiplicam-se os modelos de *parsing*, sem que se torne explícito o modo como estes seriam informados por uma gramática (cf. Townsend & Bever, 2002).

O terceiro momento da relação entre Teoria Linguística e Psicolinguística inaugura-se com a redirecionamento da pesquisa linguística materializado no Programa Minimalista (Chomsky, 1995), o qual sinaliza a possibilidade de reaproximação entre esses campos.¹ Nesse momento, Língua (interna) é concebida como constituída de um sistema computacional universal e de um léxico com parâmetros fixados, do qual os elementos de um particular conjunto pré-selecionado são combinados por meio das operações daquele sistema, na construção de objetos sintáticos – estruturas de elementos hierarquicamente relacionados correspondentes a expressões linguísticas.

A proposta minimalista recupera, assim, a idéia original de um mecanismo ou componente gerativo universal (o mecanismo responsável pela infinitude discreta característica dos sistemas linguísticos), dissociando-o, contudo, da caracterização da gramática de uma dada língua, como em momentos anteriores da teoria. Tudo o que é específico da língua está no léxico – objeto de aquisição. A proposta minimalista recupera, ainda, a concepção derivacional do modelo padrão. A derivação linguística assume, contudo, a direção *bottom-up*, dado que parte de uma Numeração (conjunto de elementos pré-selecionados do léxico, equivalentes a símbolos terminais nas primeiras versões do modelo, e indexados em função do número de vezes que serão selecionados durante a derivação).

As restrições à forma das gramáticas das línguas humanas, antes atribuídas a GU (informação biológica especificamente linguística), passam a ser decorrentes da aplicação de dois princípios que atuam em derivações linguísticas: o *Princípio de Economia* (não especificamente linguístico) e o *Princípio da Intepretabilidade Plena* nas interfaces da língua com sistemas de desempenho (o que pressupõe o sistema computacional em uso efetivo). A atuação do primeiro minimiza os recursos necessários para a implementação de uma derivação / computação, seja de um ponto de vista estritamente formal – minimalismo metodológico (quanto menos operações, símbolos, estipulações, melhor), seja de forma motivada por razões pertinentes à condução de operações computacionais em tempo real, dada a constituição do cérebro humano e dos recursos de memória disponíveis -- minimalismo ontológico (busca de explicações motivadas (*principled explanations*) para as propriedades do sistema). O segundo parte do fato de que para que uma expressão gerada em uma derivação gramatical seja reconhecida como expressão linguística, esta tem de ser passível de realização física (em som vocal ou substituto) e tem de ser passível de receber uma interpretação semântica (independentemente do valor verdade que esta possa ter em função de critérios de ordem lógica e de possíveis universos de discurso). Assim sendo, não há necessidade de atribuir ao estado inicial da aquisição de uma língua nada além do sistema computacional linguístico² e da possibilidade da constituição de um léxico que viabilize o uso desse sistema computacional na derivação de expressões linguísticas.

O léxico de uma língua humana pode ser concebido como constituído de elementos formados por unidades representacionais atômicas (traços) que lhes conferem a possibilidade

¹ É possível que os desenvolvimentos da Teoria Linguística até *Derivation by Phase* (Chomsky, 1999) constituam o ponto ótimo da relação Linguística / Psicolinguística, visto que o direcionamento tomado a partir de *Beyond Explanatory Adequacy* (Chomsky, 2001), na busca de propriedades gerais de sistemas orgânicos que possam estar manifestas no sistema computacional linguístico, leva a Teoria Linguística a um nível de explicação mais remoto (situado na evolução das espécies) do que o das pressões exercidas no sistema da língua pelas interfaces com os demais sistemas cognitivos que atuam no desempenho linguístico.

² O quanto as propriedades das operações desse sistema seriam específicas da língua não é claro, de acordo com encaminhamentos recentes (cf. Chomsky, 2001; 2005).

de serem traduzidos em sons vocais ou correlato (traços fonológicos) e a possibilidade de veicularem sentidos (traços semânticos). Contudo, para que esses elementos possam ser combinados em objetos sintáticos numa derivação lingüística, é necessário que alguns de seus traços (de natureza semântica ou presumivelmente semântica, como gênero) estejam acessíveis às operações (semântica e fonologicamente cegas) do sistema computacional universal (sintaxe em sentido estrito (*narrow syntax*)). A proposta minimalista consiste em supor que alguns traços semânticos têm contrapartes (homólogos) não interpretáveis. Traços semânticos com homólogos não interpretáveis apresentam-se, pois, ao sistema computacional lingüístico, como traços formais, cujas propriedades podem variar entre línguas. Desse modo, a computação lingüística pode ser conduzida em função do pareamento desses homólogos (em operações caracterizadas como *Merge* (cf. Adger, 2003) e *Agree* (cf. Chomsky, 1999) a partir dos valores dos parâmetros (pertinentes a propriedades dos traços formais) fixados no curso de aquisição de uma dada língua. O caráter não interpretável desses traços homólogos os faz dispensáveis no estabelecimento de relações de interface. Assim sendo, são eliminados uma vez que as relações sintáticas de que participam se realizem. O resultado de uma derivação minimalista é, pois, concebido como um par Forma Fonética (PF) /Forma Lógica (LF), cujos integrantes constituem níveis representacionais, ou seja, níveis de interface da língua com sistemas de desempenho. Relações de interface tornam-se possíveis, uma vez que esses níveis – PF e LF, são constituídos, respectivamente, por representações fonéticas derivativas dos traços fonológicos dos elementos do léxico selecionados da Numeração, já ordenados seqüencialmente, ou seja, linearizados para a fala, a partir da correspondência estabelecida entre posições hierárquicas e posições lineares (Kayne, 1994), e por representações semânticas derivativas dos traços semânticos daqueles elementos e das relações hierárquicas estabelecidas entre eles.

A língua interna, no minimalismo, pode, assim, ser entendida como uma gramática virtual, que se materializa em função das propriedades dos elementos que constituem uma particular Numeração. De um ponto de vista estritamente formal, a Numeração pode ser constituída aleatoriamente. Uma vez que este não seja o caso, é necessário explicar o que levaria à pré-seleção de um particular conjunto de elementos do léxico. A atuação do *Princípio de Interpretabilidade Plena* garante a seleção de elementos do léxico passíveis de serem percebidos e articulados (i.e. com traços fonológicos), de serem semanticamente interpretados (i.e. com traços semânticos) e de serem sintaticamente combinados, ou seja, alguns dos elementos do conjunto pré-selecionado devem possuir traços formais interpretáveis enquanto outros devem apresentar seus homólogos não interpretáveis.³ O procedimento natural para esta pré-seleção seria conduzido a partir das intenções de fala de um falante num particular contexto de enunciação. Assim sendo, os elementos que constituem uma Numeração podem ser vistos como provenientes do acesso lexical feito por um falante no Léxico Mental,⁴ a partir da concepção de uma mensagem e em função de uma intenção de fala. Tais elementos podem também ser vistos como provenientes do reconhecimento e do acesso lexical por parte de um ouvinte / leitor, ao processar um enunciado produzido por um falante que com ele compartilhe uma língua. Isso posto, uma série de paralelos podem ser estabelecidos entre uma concepção mi-

³ Classes do léxico seriam constituídas em função da intepretabilidade de seus traços formais, o que parece apontar para a organização do léxico motivada por necessidades de ordem semântica /informacional a partir das possibilidades ou limitações da cognição humana.

⁴ Entende-se por *Léxico Mental* um sistema cognitivo (dependente de uma memória de longo prazo) em que representações correspondentes a propriedades semânticas e sintáticas (lemas) e representações correspondentes a propriedades fonológicas (lexemas) de unidades correspondentes a formas “de superfície” ou a raízes, bases e afixos são mantidas e a natureza dessas representações e o modo de acesso às mesmas pode ser influenciado por freqüência de uso. As propriedades que definem os lemas podem ser relacionadas a traços semânticos formais do Léxico de um modelo formal de língua enquanto que as propriedades que definem lexemas podem ser relacionadas com traços fonológicos (cf. Corrêa, 2002; Corrêa, Almeida & Porto, 2004).

nimalista de derivação lingüística e procedimentos de produção / compreensão em modelos psicolingüísticos correntes.

PARALELOS ENTRE DERIVAÇÃO MINIMALISTA E PROCESSOS PSICOLINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO E NA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS LINGÜÍSTICOS

O processo de produção da fala pode ser concebido como uma sucessão de “etapas”,⁵ que parte da conceptualização de uma mensagem (algo a ser dito), em função de uma intenção de fala (para o que atuam fatores pertinentes ao interlocutor e às condições de produção em um dado contexto de enunciação). O **Quadro 1** abaixo apresenta, à sua esquerda, uma caracterização esquemática do que seriam essas “etapas” da produção de enunciados lingüísticos à luz de modelos psicolingüísticos tais sugeridos como Garrett (1980), Levelt, (1993), Levelt, Roelofs & Meyer (2001). À direita, apresenta-se o correlato de cada uma dessas etapas em uma derivação lingüística concebida à luz da proposta minimalista. O quadro deve ser lido de modo que o conteúdo de cada linha a partir da 2 seja entendido como seguimento do que se apresenta na linha imediatamente anterior. O **Quadro 2**, a seguir, tem, à sua esquerda, uma caracterização esquemática de “etapas” do processo de compreensão de enunciados lingüísticos, à luz de idéias veiculadas em modelos estruturais de *parsing* (ver Townsend & Bever, 2002). À direita, o paralelo com uma derivação minimalista.

QUADRO 1:

Produção		Derivação
1	Intenção de fala / conceptualização de uma mensagem	
2	Acesso a elementos de categorias funcionais e a elementos de categorias lexicais no Léxico Mental correspondentes a uma unidade de processamento	Constituição da Numeração a partir de elementos recuperados do léxico (matrizes constituídas por traços semânticos, fonológicos e formais) ⁶
3	Manutenção de representações correspondentes ao <i>lema</i> ⁷ dos elementos recuperados do léxico	Numeração constituída – apenas os traços formais são relevantes para a derivação
4	Formulação sintática incremental (montagem de uma estrutura hierárquica)	Computação sintática (em fases)
5	Linearização (posicionamento dos constituintes hierarquicamente relacionados)	Spell out (via sintática da bifurcação)
6	Recuperação de <i>lexemas</i> ⁸ e codificação morfo-fonológica	Derivação que resulta em PF (via componente fonológico, os traços fonológicos passam a ser relevantes)
7	Planejamento articulatório	Interface FP (com correspondente LF)
8	Realização da fala	

⁵ A noção de “etapa” facilita a caracterização do processo. Isso não significa, contudo, que cada uma das etapas tenha de estar concluída quando do início da subsequente, uma vez que se concebe o processamento lingüístico de forma incremental. A concepção de “fase” em termos cíclicos na teoria lingüística (Chomsky, 1999; 2001) é compatível com a idéia de incrementalidade no processamento.

⁶ Os traços semânticos e traços formais interpretáveis permitem que se a interface PF tenha uma interface LF correspondente após o Spell-out.

⁷ Ver Nota 4.

⁸ Ver Nota 4.

QUADRO 2:

Compreensão		Derivação
1	Processamento do sinal acústico da fala, delimitação de unidades prosódicas e reconhecimento de <i>lexemas</i> (representações fonológicas)	Constituição da Numeração (elementos correspondentes a uma unidade sintática pertinente a uma expressão lingüística)
2	Acesso aos <i>lemas</i> correspondentes aos <i>lexemas</i> segmentados (identificação de informação sintática e da semântica a esta vinculada)	
3	Manutenção de representações correspondentes ao <i>lema</i> dos elementos recuperados do léxico numa unidade de processamento (correspondente a uma unidade prosódica): informação sintática ativada	Numeração constituída – apenas os traços formais são relevantes para a derivação
4	<i>Parsing</i> (montagem de uma estrutura hierárquica a partir de uma seqüência linear de elementos do léxico)	Computação sintática
5	Criação de uma representação proposicional	<i>Spell out</i> (via semântica da bifurcação)
6	Interpretação semântica obtida em função da informação sintática	Interface LF (com correspondente PF)
7	Recuperação de “conhecimento de mundo”	
8	Processos integrativos com representação semântica “enriquecida” resultante	

Tais paralelos justificariam a equivalência entre gramática, *parser* e formulador – gramática, no espírito da DTC?

EQUIVALÊNCIA ENTRE GRAMÁTICA, *PARSER* E FORMULADOR SINTÁTICO

Uma vez que o estado adulto do conhecimento lingüístico é caracterizado em termos de um sistema computacional universal e de um léxico com parâmetros fixados, e que uma derivação lingüística decorre de uma particular seleção de elementos do léxico, o que, na língua em uso, parte da formulação de uma mensagem com uma dada intenção de fala, é tentador promover a incorporação de um modelo de gramática em modelos de produção e de compreensão da fala, tornando o formulador sintático e o *parser* equivalentes a uma gramática em tempo real. De acordo como Phillips, “os resultados de uma análise lingüística podem ser mais úteis para a formulação de hipóteses que relacionem a atividade do cérebro e comportamento se o conhecimento gramatical for visto como um sistema que constrói sentenças em tempo real” (Phillips, 2003, p. 2). Desse modo, o papel da Lingüística na clarificação de questões pertinentes a problemas, tais como os vinculados a um déficit específico da linguagem (DEL), ficaria mais evidente. Uma vez motivado por um ideal de adequação explanatória, o modelo de língua, tal como formulado na teoria lingüística, teria chances de lidar com o que Phillips caracteriza como *linking problem* que, no caso específico abordado por Phillips, consiste em relacionar desenvolvimento lingüístico normal e defasado ou deficitário, ao qual se atribui uma origem genética, em termos do modo como operações computacionais (explicitadas em uma derivação lingüística) seriam implementadas no cérebro. Mais do que realidade psicológica, uma derivação minimalista teria “realidade neurofisiológica”.

Segundo Phillips (2003), o grau de detalhamento (granularidade) do instrumental analítico da teoria lingüística estaria aquém do refinamento das técnicas em uso para a análise do cérebro em atividade. Uma derivação lingüística concebida em tempo real seria, não obstante, compatível com as convergências constatadas entre modelos de processamento e os passos de uma derivação minimalista, assim como com o fato de fatores de ordem estrutural (como, por exemplo, Aposição Mínima (*Minimal Attachment*)) poderem dar conta das preferências do

parser em caso de ambigüidade estrutural. A incrementalidade do processamento lingüístico (a formulação ou análise paulatina de enunciados lingüísticos à medida que estes são produzidos ou percebidos, da esquerda para a direita) favoreceria, contudo, uma concepção de derivação em termos descendentes (*top-down*), como no modelo padrão, alternativamente à concepção ascendente (*bottom-up*) que vigora na proposta minimalista. Assim sendo, uma vez que se concebesse uma derivação gramatical em termos *top-down*, uma relação de identidade entre gramática-parser-formulador sintático poderia ser estabelecida.

RELAÇÃO GRAMÁTICA-PROCESSADOR LINGÜÍSTICO: IDENTIDADE OU COMPATIBILIDADE?

Tomar uma derivação lingüística como modelo de operações conduzidas em tempo real implica que custo computacional seja aferido em tempo real. Uma característica dos modelos gerativistas que partiram do pressuposto da necessidade de um componente transformacional na gramática consiste em incorporar *movimento sintático* na derivação de expressões lingüísticas (Chomsky, 1957). Mais do que dar conta do relacionamento entre sentenças da língua que compartilham relações temáticas e/ou estruturais mas diferem quanto ao modo como constituintes ou elementos do léxico se apresentam seqüencialmente, *movimento sintático*, a partir de Kayne (1994), permitiria dar conta da universalidade atribuída a relações estruturais em correspondência com a ordem linear em que estas se apresentam. Assim, a partir de uma ordenação assumida como universal, segundo a qual as relações estruturais entre Especificador, Núcleo e Complemento são expressas da esquerda para a direita, operações de movimento permitiriam posicionar esses elementos em função do valor de parâmetros pertinentes a ordem na língua em questão. A inadequação empírica da TCD adveio justamente do fato de as regras transformacionais de então não permitirem prever custo computacional tal como hipotetizado na teoria. Seria uma derivação minimalista imune aos problemas identificados na TCD? Seria suficiente assumir direção descendente para que uma derivação minimalista seja concebida como um processo on-line?

UMA HIPÓTESE PARA A FORMALIZAÇÃO DA RELAÇÃO PROCESSADOR-GRAMÁTICA

Quanto à questão do movimento, resultados de investigações psico e neurolingüísticas apontam para a realidade psicológica e neurofisiológica do efeito daquilo que é lingüisticamente caracterizado como *movimento sintático* que altera a ordem canônica dos constituintes da sentença ((topicalização) e elementos interrogativos (WH)) (Ben-Shachar, Palti & Grodzinsky, 2004). Não há, contudo, evidência empírica que sugira a mensurabilidade, no processamento lingüístico, do efeito de operações tais como movimento de sujeito ou movimento de núcleo, requeridas em qualquer derivação lingüística a partir da hipótese do sujeito interno ao VP (Sportiche, 1988). Tais distinções sugerem haver dois tipos de movimento sintático: movimento supostamente⁹ necessário à expressão do modo como parâmetros relativos à ordem estão fixados na língua; e movimento que explicita alterações na ordem canônica, em decorrência de imposições do discurso. Este último irá requerer, da parte do *parser*, manutenção da representação do elemento deslocado (predominantemente para a periferia esquerda da sentença matriz), não analisado, na memória de trabalho, até que sua posição de origem seja

⁹ Assumindo-se uma ordenação universal (a qual não é necessária se ordenação for entendida como uma imposição de PF).

identificada. Da parte do formulador sintático, esse tipo de movimento irá requerer que as relações estruturais estabelecidas sejam mantidas ativas na memória, a despeito de o elemento deslocado para a esquerda ser o primeiro a ser efetivamente articulado na fala. Os primeiros, ao contrário, descrevem processos provavelmente profundamente gravados no cérebro no processo inicial de aquisição da língua, quando parâmetros de ordem são fixados, de modo que o posicionamento de sintagmas transcorre de forma automática, sem custo computacional, uma vez que a língua foi adquirida. Essas operações, ainda que possam ter “realidade neurofisiológica” (uma vez que definiram caminhos (*paths*) estáveis entre conexões sinápticas), não teriam “realidade psicológica”, dado que não teriam um custo computacional mensurável.

Uma derivação lingüística, concebida abstratamente, ou seja, independentemente de uma condição produção ou de compreensão, ao explicitar o modo como os elementos da língua se relacionam torna indiferenciados os dois tipos de movimento. Um modelo da computação *on-line* conduzida por um falante adulto (ou pela criança, logo que parâmetros relativos à ordem estejam fixados) não precisaria recuperar a trajetória histórica do estado de conhecimento lingüístico do mesmo explicitando movimento de sujeito e de núcleo, uma vez que estes explicitam a fixação de parâmetros pertinentes a ordem na aquisição da língua. Deve, sim, caracterizar o posicionamento automático de argumentos na posição em que estes ocorrem canonicamente na língua. Assim sendo, somente a caracterização dos movimentos decorrentes de demandas discursivas (WH, topicalização) seria necessária a um modelo da relação processador-gramática (Corrêa, no prelo).

Quanto à direcionalidade da derivação, concebida em termos estritamente formais, não é claro o quão crucial é estipular uma ou outra direção uma vez que se assume uma abordagem relacional para a caracterização de nós sintáticos (*bare phrase*), ou seja um dado elementos do léxico (matriz de traços) ser tomado como projeção mínima, máxima ou intermediária dependendo da posição por este ocupada numa estrutura sintática (cf. Hornstein, Nunes, Grohmann, 2005). Por outro lado, ao considerar-se uma derivação em tempo real, é necessário que se assumam a perspectiva do falante/ouvinte para decidir sobre sua direcionalidade.

O falante parte de uma intenção de fala – exclamar, declarar, perguntar, o que o leva a definir a força ilocucionária a ser transmitida no enunciado a ser produzido. Sua intenção de fala envolve a emissão de uma idéia ou mensagem. Logo, o falante terá também de expressar lingüisticamente a referência a um evento localizado no tempo e a entidades em um dado contexto de enunciação. Assim sendo, elementos de categorias funcionais -- C, (complementizador), cujos traços semânticos/pragmáticos permitem a realização lingüística da força ilocucionária; T (tempo), cujos traços semânticos situam o enunciado no tempo em função do momento da fala; D (determinante) que apresenta entidades tomadas como referentes --, ancoram o enunciado a ser produzido em um dado contexto de enunciação. Do ponto de vista sintático, os elementos de categorias funcionais atuam como responsáveis pelo esqueleto funcional da sentença. Desse modo, a formulação de um enunciado, vista a partir da necessidade de se transmitir a este uma força ilocucionária e de se situar o evento a ser mencionado no tempo e no espaço parece requerer um esqueleto funcional derivado de forma descendente (*top-down*). A formulação do que é conceptualizado como mensagem, por outro lado, requer acesso a elementos predominantemente semânticos do léxico – elementos de categorias lexicais, cuja estrutura argumental define o tipo de relação temática que se mantém entre um predador e seus argumentos. Assim sendo, a semântica lexical torna-se relevante para determinar o modo como tais elementos são combinados e incorporados a um esqueleto funcional, o que sugere que a derivação a partir de elementos de categorias lexicais deve ser conduzida de forma ascendente (*bottom-up*).

Diante desse quadro, um modelo de processamento que incorpore uma derivação *on-line* como ação do formulador sintático terá de acoplar uma derivação/computação *top-down*, iniciada a partir da seleção de elementos de categorias funcionais, com uma derivação *bottom-up*,

iniciada a partir da seleção de elementos de categorias lexicais. Nesse caso, o acesso a elementos de categorias funcionais do léxico na produção partiria de relações de interface entre o sistema da língua e “sistemas intencionais”, viabilizadas pelos traços semânticos/pragmáticos dos mesmos e os elementos recuperados seriam tomados como projeção máxima. O acesso a elementos de categorias lexicais, por sua vez, partiria de relações de interface entre o sistema da língua e “sistemas conceptuais”, viabilizadas pelos traços semânticos desses elementos. Torna-se necessário, pois, dissociar os chamados sistemas C-I (Conceptuais - intencionais), quando se considera computação em tempo real. Os sistemas conceptuais interagiriam com elementos de categorias lexicais, enquanto que os intencionais com elementos de categorias funcionais, cada um dos quais dando início, possivelmente em paralelo, a derivações/computações com direcionalidades distintas, as quais se acoplam, uma vez que verbo e tempo se relacionam numa única estrutura hierárquica.

Do ponto de vista do *parser*, uma vez o *continuum* da fala é segmentado (em unidades prosódicas) e elementos do léxico são reconhecidos em uma janela de processamento, a construção de esqueletos funcionais concomitantemente à recuperação de informação lexical pertinente à estrutura argumental de predicadores iria facilitar o posicionamento imediato de DPs numa estrutura hierárquica em função da posição ocupada por estes na linearidade da sentença, dado que parâmetros de ordem estariam fixados.

A hipótese aqui apresentada tem a forma de um esboço de modelo da relação processador-gramática, no qual (i) os traços formais de elementos funcionais viabilizam a interação entre sistemas intencionais e o léxico, e seu acesso dá início à derivação descendente de um esqueleto funcional; (ii) os traços semânticos de predicadores viabilizam a interação entre sistemas conceptuais e o léxico e o acesso a informação categorial (entendida como traços formais que abstraem as propriedades semânticas das classes lexicais) dá início à derivação ascendente de VPs e NPs; (iii) operações de movimento de sujeito e de núcleo não são implementadas, mas seu efeito na fixação de parâmetros de ordem permitem que DPs sejam posicionados de acordo com a ordem canônica da língua na computação *on-line* (iv) movimento decorrente de demandas discursivas (WH e topicalização) são conduzidos *on-line* e têm custo computacional mensurável¹⁰.

Em suma, para que processador e gramática possam ser relacionados, torna-se necessário tornar real o falante ideal, inserindo-o numa particular situação de discurso. Para isso é necessário distinguir dois tipos de movimento sintático e levar em conta os fatores que determinam a pré-seleção de elementos que constituem a Numeração – fatores de ordem conceptual e intencional, considerados em sua especificidade, o que tem implicações para a direcionalidade da computação lingüística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADGER, A. *Core Syntax: A Minimalist Approach*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

BRESNAN, J. A realistic transformational grammar. In *Linguistic Theory and Psychological Reality*. In: HALLE, M., BRESNAN, J. & MILLER, G. A. (Org.). *Linguistic Theory and Psychological Reality*. Cambridge, MA: MIT Press, 1978.

BRESNAN, J. *Lexical- Functional Grammar*. Oxford: Blackwell, 2001.

¹⁰ Uma versão preliminar da proposta de formalização desse modelo foi apresentada por mim e Marina Augusto, nos Seminários do LAPAL (14/04/2005) e desdobramentos da mesma foram apresentados em Corrêa & Augusto (2005).

- BROADBENT, D. E. *Perception and communication*. London: Pergamon Press, 1958.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.1981
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, N. Derivation by Phase. *MIT Occasional Papers in Linguistics*, 18, 1999.
- CHOMSKY, N. Beyond Explanatory Adequacy. *MIT Occasional Papers in Linguistic*. 20, 2001.
- CORRÊA, L. M. S. [Explorando a relação entre língua e cognição na interface: o conceito de interpretabilidade e suas implicações para teorias do processamento e da aquisição da linguagem](#). *Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos* v.6, n. 1, p.113-129, 2002.
- CORRÊA, L. M. S. Possíveis diálogos entre Teoria Lingüística e Psicolingüística: questões de processamento, aquisição e do Déficit Específico da Linguagem. Em N. Miranda & M. C. Name (Orgs.). *Lingüística e Cognição*, Juiz de Fora, Editora da UFJF, no prelo.
- CORRÊA, L. M. S. & ALMEIDA, D. & PORTO, R. S. On the Representation of Portuguese Gender-inflected Words, *Brain and Language*, 90, p. 63-73, 2004.
- CORRÊA, L. M. S. & AUGUSTO, M. *Possible loci of SLI from a both linguistic and psycholinguistic perspective*. Trabalho apresentado no IX EUCLDIS (*European Child Language Disorders Group*), Royaumont, 6-8 de maio, 2005;
- FODOR, J., BEVER. T. & GARRETT, M. *The psychology of language: An introduction to psycholinguistics and generative grammar*. New York: McGraw-Hill, 1974.
- FRAZIER, L. & FODOR, J.D. The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition*, 13, 187-222, 1978.
- GARRETT, M. F. Levels of processing in sentence production. In Butterworth, B. (Ed.), *Language Production (Volume 1)*. Orlando, FL: Academic Press, 1980.
- GORELL, P. *Syntax and parsing*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- KAYNE, R. S. *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.
- KIMBALL, J. Seven Principles of Surface Structure Parsing in natural language. *Cognition* 2, 15-47, 1973.
- HORNSTEIN, N., NUNES, J. & GROHMANN, K. *Understanding Minimalism*. Cambridge University Press, Cambridge, 2005.
- LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.

- LEVELT, W.J.M. Monitoring and self-repair in speech. *Cognition* 14: 41-104, 1983.
- LEVELT, W.J.M., ROELOFS, A. & MEYER, A. S. A theory of lexical access in speech production, *Behavioral and Brain Sciences*, <http://www.bbsonline.org/documents/a/00/00/05/26/>, 2001
- MARSLEN-WILSON, M. & TYLER, L. K. Against Modularity. In J. L. Garfield (Org.). *Modularity in Knowledge Representation and Natural-Language Understanding*. MIT Press, 1987.
- MEHLER, J. The role of syllables in speech processing: Infant and adult data. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, London, 333-352, 1981.
- MILLER G. A. & CHOMSKY, N. Finitary models of language users. EmD. Luce, R. Bush and E. Galanter (Orgs.). *Handbook of Mathematical Psychology*, vol.2. New York: J. Wiley , 1963.
- MILLER G. A. & MCKEAN, K.O. Chronometric study of some relations between sentences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 16, 297-308. 1964.
- NEISSER, U. *Cognitive psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.
- PHILLIPS, C. Linguistics and linking problems. Em M. Rice & W. Warren (Orgs.), *Developmental Language Disorders: From Phenotypes to Etiologies*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2003.
- SPORTICHE, D. A theory of floating quantifiers and its corollaries for constituent structure, *Linguistic Inquiry* 19, 425-449, 1988.
- TOWNSEND, D. J. & BEVER, T. G. *Sentence Comprehension: The Integration of Habits and Rules*. Cambridge, MA.: MIT Press, 2002.

TRAJETÓRIA DE ABSTRATIZAÇÃO DE SUBSTANTIVOS CONCRETOS

Lúcia Helena P. da ROCHA
(Universidade Federal do Espírito Santo)

RESUMO: O objetivo deste artigo é descrever a trajetória de abstratização de nomes tais como **abacaxi**, **laranja** e **pepino**, a partir da teoria funcionalista que, dentre outras coisas, focaliza a existência e a vitalidade dos sistemas lingüísticos em função da sua necessidade para uso dos falantes e explica a adequação e/ou acomodação da gramática para garantir a satisfação das necessidades comunicativas.

ABSTRACT: *The aim of this article is to describe the process of concrete nouns operating as abstract nouns, such as in **abacaxi** (pineapple), **laranja** (orange) and **pepino** (cucumber). The functionalist theory was chosen as our theoretical framework, as it explains more effectively the essence and the vitality of the linguistic system vis-à-vis the needs of speakers. This theory is also helpful to elucidate the processes of accommodation and/or adaptation of grammar to meet communicative needs.*

PALAVRAS-CHAVE: Abstratização, metáfora, teoria funcionalista, necessidades comunicativas.

KEY WORDS: *Abstraction, methafor, functionalist theory, communicative needs.*

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a gramática sempre postulou a existência de duas grandes categorias de nomes: os *abstratos* e os *concretos* e ela se serve em particular dessa oposição, sem, contudo dar conta de diferenças sintáticas e semânticas que permeiam essas categorias, sem fazer menção à concretização¹ de abstratos, nem tampouco à abstratização de nomes concretos.

O reconhecimento dessa oposição abstrato/concreto sustenta-se na definição corrente que se tem desses nomes. Os *concretos* referem-se aos nomes que têm referente no mundo dos objetos com existência própria; enquanto os *abstratos*, não tendo um referente, constituem-se em *atos*, *eventos*, *estados* relacionados a *seres*, *coisas* ou a *estados de coisa*. Porém, devemos considerar que há divergências em relação ao modo como se atribuem esses traços aos nomes. Assim, de um lado há aqueles que fazem referência a palavras abstratas e a concretas, e, de outro lado há aqueles que fazem referência ao contexto lingüístico responsável por validar traços abstrato e concreto.

A nossa reflexão vai ao encontro dessa segunda corrente que leva em conta o uso lingüístico e, portanto, considera que o léxico não se define independentemente do contexto lingüístico. Sendo assim, não falamos em palavras abstratas e concretas, mas em uso abstrato ou uso concreto. E, nesse artigo, trataremos especificamente da trajetória de abstratização de nomes tais como *abacaxi*, *pepino* e *laranja*.

Algumas questões se impõem: (i) por que o falante se vale de nomes como *abacaxi* e *pepino* em um texto jornalístico, por exemplo, para dizer algo como: “Horácio Piva assume o

¹ A concretização de nomes abstratos foi amplamente discutida por ROCHA (2003).

conselho deliberativo do SEBRAE-SP com um *abacaxi*” em vez de “Horácio Piva assume o conselho deliberativo do SEBRAE-SP com um *problema*”. E, da mesma forma, utiliza-se de um nome como *laranja* para significar o “agente intermediário que efetua transações fraudulentas”? como atesta o exemplo: “Normalmente, só tem acesso a esse contrato reservado o verdadeiro dono da empresa e o seu advogado. Para todos os efeitos, é sempre o “**laranja**” quem aparece para o público.” (*Folha de S. Paulo*, Empresa de suposta chantagem existe, 11/1198). (ii) qual a funcionalidade da abstratização?

Na tentativa de responder a essas questões, ancoraremos a nossa reflexão nos pressupostos da teoria funcionalista. Vale lembrar a proposição de Martinet (1978), que aponta como objeto da verdadeira lingüística a determinação do modo como as pessoas conseguem comunicar-se pela língua, e que assegura (MARTINET, 1994: 14) que o que deve constantemente guiar o lingüista é a “competência comunicativa”, já que “toda língua se impõe (...), tanto em seu funcionamento como em sua evolução, como um instrumento de comunicação da experiência”, entendendo como experiência “tudo o que [o homem] sente, o que percebe, o que ele compreende em todos os momentos de sua vida” (NEVES, 1997: 2).

Os funcionalistas assumem que a língua 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 cultura, mudança e variação, aquisição e evolução.

É nessa perspectiva que a noção de língua como sistema monolítico, acabado e imutável, preconizado pelos nossos gramáticos tradicionais, tem que dar lugar à noção de língua como uma coleção massiva de construções heterogêneas, cada uma com afinidades com contextos diferentes e em constante adaptação estrutural ao uso.

O *corpus* se constitui de recortes de textos veiculados no Jornal *Folha de S. Paulo* (doravante FSP), no período de 1994 a 1998, no formato eletrônico (CD-ROM). Do universo de 491 ocorrências do nome *abacaxi*, 2794 do nome *laranja* e 253 do nome *pepino*, analisamos, até o momento, algumas ocorrências selecionadas, aleatoriamente. Buscaremos nesse *corpus* as marcas lingüísticas que esses itens adquirem na trajetória de abstratização, em que partem do sentido mais concreto para o menos concreto por meio de metáfora.

O ABSTRATO E O CONCRETO NAS GRAMÁTICAS

Os gramáticos ao conceberem a língua como um sistema acabado, pronto e imutável e ao buscarem as regras num registro de língua modelar, a língua literária, revelam-se arbitrários na escolha dos fatos que servem de suporte à prescrição gramatical. Isso não invalida as suas obras, ao contrário, torna essas obras verdadeiras fontes de pesquisa, ponto de partida para todo e qualquer estudo lingüístico.

Registraremos aqui o tratamento que Rocha Lima (1998), Bechara (1999), Roca-Pons (1960), Bello (1984), Quirk, R. & Greenbaum, S. (1973), Collins (1997). Blanche-Benveniste *et al.* (1964), Grevisse (1964) dispensam aos nomes abstratos e concretos em suas gramáticas.

Os gramáticos contemplados estabelecem a oposição abstrato/concreto para os substantivos. Rocha Lima (1998) mostra a passagem do abstrato ao concreto, valendo-se dos vários sentidos que uma palavra pode ter dependendo do contexto no qual ela esteja inserida, é o caso de *redação* (*ato de redigir: abstrato > trabalho escolar escrito: concreto*), e o nome *pintura* (*ato de pintar: abstrato > quadro: concreto*). E, posteriormente, recorre ao aspecto morfológico para explicar a concretização de certos substantivos abstratos, exemplifica com os substantivos *a riqueza* (*abstrato*) / *as riquezas* (*concreto*) e *o bem* (*abstrato*) / *os bens* (*concreto*). Para ele, quando usamos substantivos abstratos de qualidade no plural os concretizamos.

Bechara (1999), a exemplo de Quirk, R. & Greenbaum, S. (1973) e Collins (1997), reconhece a subclasse: *contável* e *não-contável* para os substantivos. Para Bechara “essa subclasse de substantivo repousa na variedade de sua extensão, que pode ser descontínua e discreta ou contínua. No primeiro caso, a subclasse é constituída de objetos que existem isolados como partes individualmente consideradas e recebem o nome de contáveis: *homem, mulher, casa, livro, etc* (p. 114).

No segundo caso,

refere-se a classe a objetos contínuos, não separados em partes diversas, que podem ser massa ou matéria ou ainda uma idéia abstrata e recebem o nome de não-contáveis: *oceano, vinho, bondade, beleza*. Estes não-contáveis constituem em geral os singularia tantum, isto é, habitualmente só se usam no singular (BECHARA, 1999: 114).

Segundo Roca-Pons (1960), são muito antigas e importantes as distinções que se fazem entre nomes concretos e abstratos, porém assegura não haver um critério uniforme para distinguir os nomes concretos e abstratos. Para ele, não existe um ponto de partida, de base formal ou semântica, que nos permita proceder com um verdadeiro rigor científico no estabelecimento da distinção entre as subclasses.

Blanche-Benveniste et al. (1964: 162) dão um tratamento especial aos nomes próprios, mas não tratam de nomes concretos e abstratos. Além disso, exemplificam os substantivos, colocando no mesmo rol nomes concretos, como *homem* e *céu*, e o abstrato *razão*.

Grevisse (1964: 166) define o substantivo como

a palavra que serve para designar, para nomear os seres animados e as coisas; entre esses últimos, inclui-se, em gramática, não somente os objetos, mas ainda as ações, os sentimentos, as qualidades, as idéias, as abstrações, os fenômenos etc.: *Louis, gato, mesa, entrega, cólera, bondade, insignificância, ausência, frio*.²

Ele faz uma observação sobre a *compreensão* e a *extensão* dos nomes. Entende por *compreensão* da idéia expressa pelo nome, o número mais ou menos grande de notas ou elementos que compreende esta idéia. E, por *extensão*, ou *amplitude* da significação do nome, o número mais ou menos grande aos quais a idéia pode-se aplicar.

Para o autor, do ponto de vista de sua extensão lógica, os nomes se dividem em *comuns* e *próprios*. E do ponto de vista da realidade, distinguem-se os nomes *concretos* dos nomes *abstratos*.

Para o Grevisse (1964: 168), “o nome concreto é aquele que designa um ser real (material ou imaterial), que tem uma existência própria: *pluma, rio, nuvem, navio, fumaça, oxigênio, anjo, alma*”.

O nome *abstrato* “é aquele que designa uma propriedade ou uma qualidade separada por nosso espírito do objeto ao qual ela está unida, e considerada como existente independentemente deste objeto: *paciência, lentidão, duração, intensidade, consternação*”.

Ele entende que

a **paciência**, a **lentidão**, por exemplo, são sempre, na natureza, inerentes a uma pessoa ou a uma coisa: **um senhor paciente, um lençol espesso**. Mas se meu espírito, considerando esse

² A tradução é de inteira responsabilidade da autora. No original, lê-se: *Lê mot qui sert à designer, à “nommer” lês êtres animés et lês choses; parmi ces dernières, on range, en grammaire, non seulement lês objets, mais encore lês actions, lês sentiments, lês qualités, lês idées, lês abstractions, lês phénomènes, etc.: Louis, chien, table, livraison, colère, bonté, néant, absence, gelée.*

senhor ou esse lençol, isola, tira à parte (abs-trahere) a qualidade de paciente ou aquela de **es-
pesso**, pode referir-se a esta qualidade como tendo uma existência própria, independente do
senhor ou do lençol ao qual ela pertence. A **paciência**, a **espessura** são portanto **seres da ra-
zão** (GREVISSE, 1964: 168).

Em forma de observação, o autor adverte que um “nome concreto pode, por metonímia,
ser empregado como nome abstrato, e vice-versa: *um mal de CABEÇA. Perder a CABEÇA.*
A DOÇURA de uma fruta. Aceite essas DOÇURAS (= doces). – *Ter uma CORRESPON-
DÊNCIA com alguém. Ler a CORRESPONDÊNCIA de alguém.*

Em nosso estudo, queremos ampliar essas noções apresentadas, a fim de evidenciarmos
outras características que favorecem a abstratização de nomes concretos, apontando as marcas
lingüísticas que efetivamente evidenciam o fenômeno.

Percorrendo algumas gramáticas escolares, observamos que a maior parte delas apresen-
ta os substantivos em listas desprovidas de uma análise morfo-sintático-semântica desses itens
lexicais.

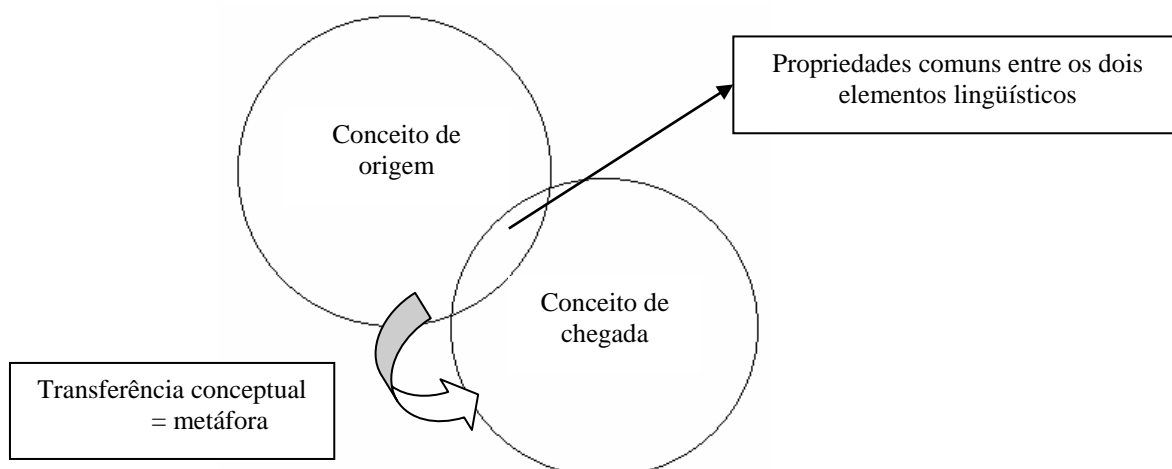
A TRAJETÓRIA DE ABSTRATIZAÇÃO

Adotando a concepção de língua como um sistema dinâmico, sempre em constituição, a
partir de usos efetivos dos itens lexicais, pretendemos investigar a trajetória de abstratização
dos nomes *abacaxi, laranja e pepino* em textos jornalísticos, a partir do referencial teórico da
lingüística funcional.

Essa teoria, dentre outras coisas, investiga a transferência semântica de um domínio de
origem para um domínio alvo, influenciada por necessidades comunicativas que levam o fa-
lante a valer-se de conceitos concretos para entender, explicar ou descrever fenômenos menos
concretos. Isso é o que Werner e Kaplan (1963, apud NEVES, 1997) chamam de “princípio
de exploração de velhos meios para novas funções”.

Nesse percurso, o significado de origem do elemento se abstratiza sem, contudo, perder
algumas propriedades básicas. A partir disso, as mudanças semânticas podem ser analisadas
com base numa leitura metafórica. Elementos com sentido concreto percorrem uma trajetória
de abstratização, sendo utilizados, em determinados casos, com o sentido menos concreto.

Segue uma tentativa de uma representação gráfica desse fenômeno:



Considerada, tradicionalmente, como uma figura de estilo, a metáfora não é exclusiva da linguagem literária. Ela é um instrumento cognitivo e a linguagem corrente está repleta de expressões metafóricas. No nível lexical, é um dos meios mais freqüentes de extensão semântica dos itens lexicais.

Dik (1989) afirma que a forma dos enunciados não é entendida independentemente de suas funções. Sendo assim, a teoria gramatical deve integrar o estudo da forma, do significado e do uso, de modo que tanto os traços lingüísticos formais, quanto os semânticos e os pragmáticos sejam abrigados numa perspectiva teórica mais geral, com inter-relacionamento entre análise dos dados e formação da teoria.

Nessa perspectiva, as formas da língua não são consideradas como um fim em si mesmas. Questões aparentemente restritas ao âmbito da palavra ou da oração encontram, na gramática funcional, um tratamento que incorpora a consideração de um componente discursivo.

Exemplos da língua escrita e falada mostram que a metáfora não é uma mera extensão (ou transferência) semântica de uma categoria isolada para outra categoria de um domínio diferente, mas envolve uma analogia sistemática e coerente entre a estrutura interna de dois domínios da experiência e, conseqüentemente, todo o conhecimento relevante associado aos conceitos e domínios em causa. Os mesmos exemplos mostram também que a metáfora tende a ser unidirecional: através dela, geralmente conceptualizamos domínios abstratos em termos de domínios concretos e familiares. O que quer dizer que a conceptualização de categorias abstratas se fundamenta, em grande parte, na experiência concreta cotidiana do indivíduo.

ANÁLISE DO CORPUS

O jogo entre o concreto e o abstrato permeia o processo de produção de sentido na categorização social das experiências vividas. A função contextual das palavras é que vai instaurar o grau de abstratização de itens lexicais.

O nome *abacaxi* consignado no dicionário de Borba et al. (2002), em sua primeira acepção, significa “infrutescência carnosa grande de sulcos simétricos”, é um nome concreto que ao ser empregado em determinados contextos pode adquirir um sentido mais abstrato, havendo com isso um deslizamento semântico em que *abacaxi* deixa de ser a *fruta* e passa a significar “coisa ou pessoa desagradável; coisa complicada ou trabalhosa”. Essa transferência de sentido é mais entendida em termos de metáfora.

O nome *abacaxi* no excerto (1)

(1)

“(…)

Estão no bufê pratos como peru à moda da Dadá, peixe ao molho de aspargos, bobó de camarão e Mistura da Dadá-espécie de risoto com mexilhões, camarões, **abacaxi**, páprica, cebola, alho, queijo e pimenta verde. Custa R\$ 75 e dá direito a uma garrafa de vinho branco chileno a cada duas pessoas”

(…) (grifo nosso) (FSP, *Para comemorar o Ano Novo*, 25/12/98).

está empregado como *infrutescência*, conceito de origem (uso mais concreto).

(2)

“(…)

Só pega bomba

Horácio Piva assume o conselho deliberativo do Sebrae-SP com um **abacaxi**. Há denúncias internas de irregularidades cometidas por diretores que deixaram a entidade. Dizem que a caixa-preta é similar à que herdou de Moreira Ferreira na Fiesp.

(...) (grifo nosso) (FSP, [...] *Na mosca; Só pega bomba; Relações perigosas; [...] 16/12/98*).

(3)

“(...)”

O governo federal não fiscaliza e não quer fiscalizar medicamentos. Não existe nenhuma auditoria desse trabalho nos Estados.

O Ministério da Saúde não quer responsabilidade e já se livrou do "**abacaxi**" da vigilância sanitária há anos, "delegando-a" para os Estados”

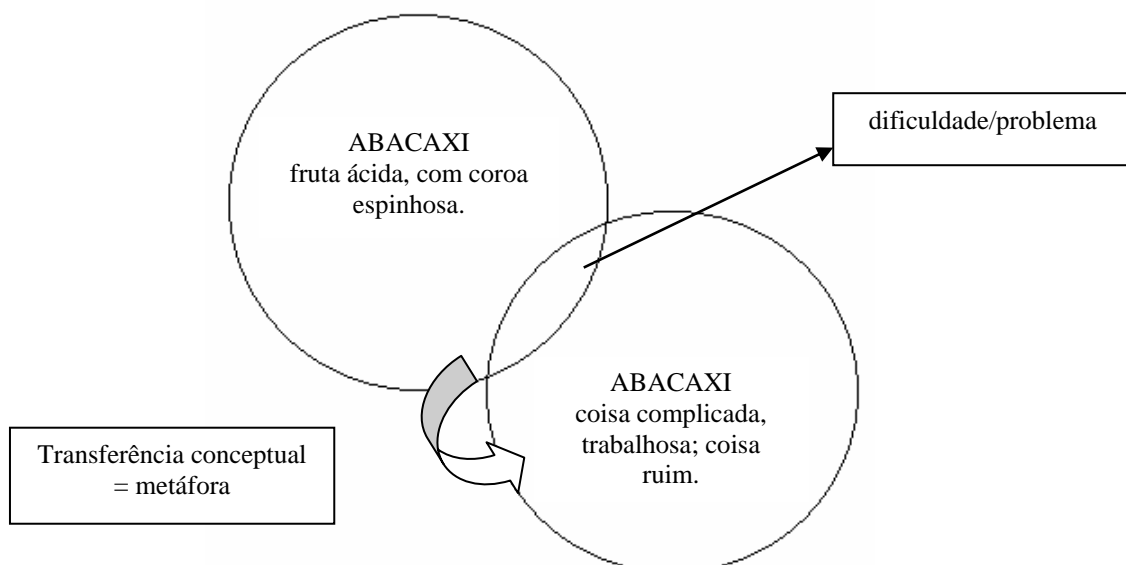
(...)(grifo nosso) (FSP, *Viagra: quem faz a receita médica?*, 18/06/98).

Nos exemplos (2) e (3), observamos a transferência do conceito do domínio de origem para o domínio alvo em que o substantivo *abacaxi* adquire um sentido menos concreto.

Ao partirmos do domínio de origem – *fruta* – para o domínio alvo – *problema* – há um traço que é mantido – *dificuldade* – uma vez que a fruta apresenta características tais como: dificuldade de ser descascada, segurada, etc. Manusear essa fruta é uma tarefa tão difícil, tão trabalhosa quanto resolver um problema.

Ao utilizarmos uma forma por outra, trazemos à tona o *frame* (modelo global, vinculado a um conceito central) desse domínio de origem para o domínio alvo em que podemos (re)significar o nosso dizer. Dessa forma, quando no texto da *Folha de S. Paulo*, o excerto em que diz “o novo presidente assume o Conselho Deliberativo com um **abacaxi**” faz com que o *frame* do domínio de origem de *abacaxi* – fruto com casca espinhosa, difícil de descascar, etc – seja transportado para o texto em questão. Isso mostra que a dificuldade que se tem para comer o fruto, pelas características que lhe são próprias, são transferidas para “assumir um **abacaxi**” que nada mais é do que “apropriar-se” de um problema. Toda a imagem de *dificuldade*, de *problema* é trazida para o repertório do leitor que, rapidamente associa o novo uso aos traços que a fruta tem. Por isso, a utilização de verbos como *enfrentar/resolver um abacaxi e livrar-se de um abacaxi*, que revelam a situação dificultosa com a qual se deparam aqueles que terão que *descascar o abacaxi*, expressão que significa “resolver um problema difícil, trabalhoso ou extenuante”.

Com o item *abacaxi* ocorre transferência de sentido, como podemos ver no esquema a seguir:



O nome *pepino*, em sua primeira acepção, significa “fruto alongado, verde ou rajado de verde, casca lisa ou com pequenas protuberâncias”. (BORBA et al., 2002). E é com esse sentido (mais concreto) que está empregado no excerto (1).

(1)

“(…)

Meio por acaso, pesquisadores da Universidade de Indiana (EUA) descobriram que um determinado gene era partilhado por centenas de plantas tão díspares quanto banana, café, pepino e seringueira. Analisando o achado, concluíram que a presença do gene só poderia ser explicada pelo que se chama de transferência lateral.

(…) (grifo nosso) (FSP, *Estudo vê risco em plantas transgênicas*, 24/11/98).

(2)

“(…)

Ao invés do nosso pouco habilidoso técnico atual ficar fazendo sua deselegante campanha difamando o nosso camisa 10 (apoiado por parte da imprensa), ele deveria estar preocupado em resolver os pepinos que temos pela frente. (...) (grifo nosso) (FSP, *Brasil procura um camisa zero*, 03/01/94).

(3)

“(…)

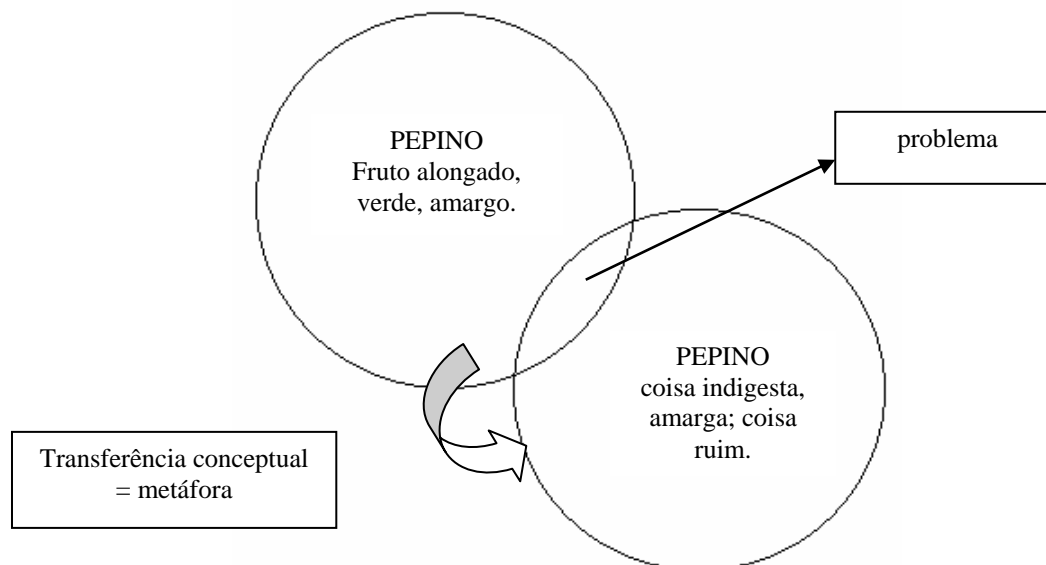
Das brasileiras, poucas já tentaram exportar suas franquias para o exterior. Uma das poucas que vem se dando bem é a Localiza Rent-a-Car. Porque encarou o negócio com seriedade e planejou cuidadosamente cada passo. Mesmo assim, seu presidente Salim Mattar nos confessou que a empresa precisou enfrentar muitos pepinos.

(…) (grifo nosso) (FSP, *Franchising não conhece fronteiras*, 10/01/94).

Já nos exemplos (2) e (3), há um deslizamento semântico em que o nome *pepino* está empregado com o sentido menos concreto. Com isso, há uma transposição de características de um domínio de origem, no caso *fruto alongado, amargo, indigesto*, para um domínio de chegada, *coisa difícil*.

Qual é a funcionalidade desse recurso? O efeito instaurado por meio do uso dessa metáfora parece apontar não apenas para um problema, mas para a dificuldade de lidar com o mesmo, visto que nesse caso, há no frame do domínio de origem características tais como: amargo, algo indigesto.

A trajetória de abstratização do nome *pepino* pode ser esquematizada como se segue:



O nome *laranja*, no exemplo (1), significa “fruto globoso, de casca grossa, polpa em gomos e suco ácido e adocicado”.

(1)

“(…)

A temperatura em elevação, com a conseqüente alta umidade do solo, favorece o desenvolvimento de culturas como milho, soja, cana, algodão, laranja e café.

(…)” (grifo nosso) (FSP, *Chuvas ajudam safras em SP*, 29/12/98).

(2)

“Rio de Janeiro - Um deputado oferece suborno a colegas em nome do filho do governador do Estado. As conversas são gravadas, a autenticidade das vozes é comprovada, o deputado sofre um processo e tem seu mandato cassado.

Das duas, uma: ou o deputado é um tremendo azarado e caiu numa armadilha ou trata-se de um "laranja" que está pagando sozinho um "pato" que não é só seu.

(…)” (grifo nosso) (FSP, *Cassados e bombardeados*, 18/12/98).

(3)

“(…)”

Normalmente, só tem acesso a esse contrato reservado o verdadeiro dono da empresa e o seu advogado. Para todos os efeitos, é sempre o "laranja" quem aparece para o público.

Embora a existência da CH, J & T, é bom reafirmar, nada prove contra o governo, trata-se de um primeiro passo para que seja realizada alguma investigação a respeito.

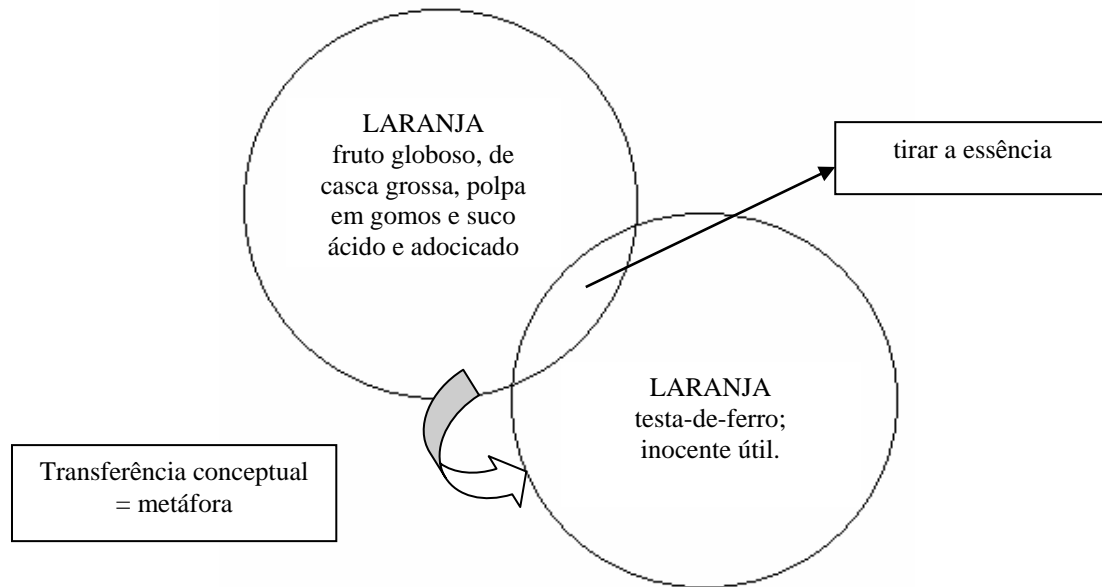
(…)” (grifo nosso) (FSP, *Empresa de suposta chantagem existe*, 11/11/98).

Nos exemplos (2) e (3), há também transferência semântica em que o nome *laranja*, *fruta*, em seu sentido mais concreto, passa a *laranja* que, em um dos seus sentidos menos concretos, significa “*agente intermediário que, no mercado financeiro, efetua por ordem de terceiros, transações geralmente irregulares e fraudulentas, ficando oculta a identidade do verdadeiro comprador ou vendedor*”.

A propriedade comum entre os elementos lingüísticos que os exemplos (2) e (3) guardam com o exemplo (1) é *tirar a essência*, uma vez que o que entra em jogo não é a dificuldade de lidar com a fruta, como no caso do abacaxi, nem mesmo o caráter amargo e indigesto do pepino, mas o modo como saboreamos a laranja, chupando-a.

Essa transferência metafórica é bastante funcional por duas razões: torna mais fácil o acesso a um conceito novo que se quer comunicar e possibilita a utilização de uma única palavra: *laranja*, em vez de um conjunto de características como se vê em: “*agente intermediário que, no mercado financeiro, efetua por ordem de terceiros, transações geralmente irregulares e fraudulentas, ficando oculta a identidade do verdadeiro comprador ou vendedor*”.

Esse nome segue a trajetória de transferência de sentido apontada no esquema a seguir:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que fenômenos lingüísticos devem ser estudados a partir da língua como instrumento de interação social, cuja estrutura serve a uma função cognitiva ou comunicativa. Foi exatamente por isso que analisamos os nomes *abacaxi*, *pepino* e *laranja* à luz do referencial teórico da Lingüística Funcional e em textos jornalísticos.

A análise realizada revelou-nos que a questão sobre a *oposição abstrato/concreto* não se resolve facilmente, tanto que o estudo desse fenômeno tem-se estendido ao longo da história do pensamento Lingüístico, sem que apontasse resultados mais definitivos. Apesar disso, podemos verificar que algumas questões que envolvem a identificação dos processos de abstratização e concretização dos nomes são comuns entre os estudiosos que se dedicaram, ou se dedicam, a esse assunto. E aqui fazemos referência a gramáticos e a lingüistas que abordam esse fenômeno, reconhecendo-o e procurando definir critérios para analisá-lo.

A nossa reflexão leva em conta o uso lingüístico, e, portanto, considera que o léxico não se define independentemente do contexto lingüístico. Sendo assim, não falamos em palavras abstratas ou palavras concretas, mas em uso abstrato ou uso concreto, a partir de certas combinatórias.

Reconhecemos também que o fenômeno de abstratização constitui, em lingüística, tema de riqueza inesgotável. O que atrai neste estudo se revela na multiplicidade de pontos de vista que a trajetória de abstratização faz vir à tona. E se para Robert Martin os nomes abstratos são inexistentes pouco nos importa: *por serem fantasmas eles não são menos um belo objeto de reflexão*, sobretudo porque em nossas práticas comunicativas diárias novos conceitos emergem de conceitos já existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BELLO, Andrés. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF, 1984.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire et al. *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris: Librairie Larousse, 1964.

BORBA, F. da S. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

CASTILHO, Ataliba T. de. A gramaticalização. In: *Estudos lingüísticos e literários*, n. 19, Salvador, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal da Bahia, março 1997.

COLLINS, William. *English grammar*. London: Harper Collins Publishers, 1997.

CUNHA, C. E CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Lúcia Maria Alves. Estabilidade e continuidade semântica e sintática. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIK, C. S. Functional grammar and its relevance to grammar writing. In: GRAUSTEIN, G; LEITNER, G. (Eds.). *Reference grammars and modern linguistics theory*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1989.

DUCROT, O. e TODOROV, T. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FERREIRA, A.B. de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. ver. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GIVÓN, T. Prototypes: between Plato and Wittgenstein. In: CRAIG, C. (Ed.). *Noun classes and categorization*. Nova York: Academic Press, 1986.

GREVISSE, Maurice. *Le bon usage: grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. 8.ed. Bélgica: J. Duculot, 1964.

HEINE, B. et al. From cognition to grammar – evidence from African languages. In: TRAUGOTT, E & HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. v. 1, Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1991.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago.

MARTIN, R. Le fantôme du nom abstrait. In: Actes du colloque de dunkerque, 1992, Ville-neuve d'Aseq (Nord). *Les noms abstraits: histoire et théories* (Paris): Presses Universitaires du septentrion, 1996. p. 323-336.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. A mudança lingüística. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; AREAS, Eduardo Kenedy. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTIN, R. Lê fantôme du nom abstrait. In: FLAUX, N.; GLATIGNY, M.; SAMAIN, D. *Les noms abstraits: histoire et theories*. Villeneuve d'Áscq (Nord), Presses Universitaires su Septentrion, 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

_____. Aspectos da gramaticalização em português. In: DUARTE, Lélia Parreira. **Para sempre em mim: homenagem à Professora Ângela Vaz Leão**. Belo Horizonte: Editora PUC-MINAS, 1999.

QUIRK, Randolph; GREENBAUM, Sidney. *A university grammar of english*. London: Longman Group Limited, 1973.

ROCA-PONS, J. *Introducción a la gramatica com especial referencia a la lengua española*. Barcelona: Teide, 1960.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 24ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

ROCHA, L. H. P. *Substantivos: fatores que favorecem a passagem do abstrato ao concreto*. 2003. 314f. TESE (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – UNESP, Araraquara, São Paulo.

TRAUGOTT, E. *Meaning-chance in the development of grammatical markers*. Language Science 2, 1980.

O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA PROMOÇÃO DO AUMENTO DA ACURÁCIA NA PRODUÇÃO E PERCEPÇÃO NA FALA EM L2

Márcia Cristina ZIMMER (UniRitter)

marciazimmer@ritterdosreis.br

INTRODUÇÃO

Pesquisas conduzidas no Brasil na área da aquisição da língua estrangeira¹ vêm chamando a atenção para a necessidade de um ensino voltado para a instrução formal de aspectos fonético/fonológicos da L2 (Zimmer 2004) e também comprovado, através de dados empíricos, a relevância dessa prática pedagógica pelo professor-pesquisador (Alves, 2004; Silveira, 2004). Com base nesses estudos, acredita-se na pertinência da instrução formal e explícita, ou seja, na prática pedagógica caracterizada pelo chamar a atenção do aprendiz para detalhes que possivelmente ainda não tenham sido percebidos. Nesse sentido, em função das necessidades dos aprendizes, deve haver momentos, sim, de sistematização dos detalhes da forma dentro da sala de aula de língua estrangeira. Tal sistematização se mostra pertinente não pelo mero fato de se estar contribuindo com uma possível diminuição do “sotaque” estrangeiro, mas, também, por impedir possíveis erros de compreensão do significado, decorrentes, justamente, da não-aquisição de tais aspectos fonéticos/fonológicos.

Antes, contudo, de se partir para uma discussão acerca dos ganhos dessa sistematização, faz-se necessário caracterizar o que se entende, no presente trabalho, por “instrução explícita”. Seguindo-se Alves (2004), o termo “instrução explícita” deve ser interpretado num sentido mais amplo, de modo a incluir não somente o trabalho de explicitação da questão lingüística *per se*, mas, sim, todos os passos pedagógicos que objetivam garantir aos alunos não somente a exposição, mas também o uso das formas lingüísticas em questão, em meio a um contexto comunicativo de ensino.

Neste sentido, a concepção de “instrução explícita” na qual o presente artigo se embasa abarca, além desse trabalho de sistematização, todo o procedimento pedagógico tomado pelo professor visando a chamar a atenção, ressaltar ou revisar aspectos da língua-alvo que possam passar despercebidos pelo aprendiz. Ainda que não seja o objetivo deste artigo discutir métodos de apresentação, prática, produção e *feedback* referentes à sistematização de tais aspectos fonéticos/fonológicos, julga-se pertinente mencionar Celse-Murcia, Brinton & Goodwin (1996), conforme também retomado em Silveira (2004), quando esses autores descrevem os cinco estágios que caracterizam um ensino de pronúncia de cunho comunicativo: a) descrição e análise; b) discriminação auditiva; c) prática controlada e *feedback*; d) prática guiada e *feedback*; e) prática comunicativa e *feedback*. Acredita-se que a etapa de descrição formal e

¹ Neste trabalho não se adota a distinção, feita por Krashen (1982), entre os termos ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’, seja em língua materna ou estrangeira. Esses termos serão usados de modo intercambiável, com o devido respaldo de Ellis (1994). Da mesma forma, os termos ‘língua estrangeira’ e ‘L2’ serão tratados aqui como sinônimos.

análise dos aspectos da L2, ainda que fundamental como primeiro passo do trabalho de intervenção pedagógica, se utilizada como única forma de ação pedagógica, não se mostraria suficiente para implicar a aquisição de tais aspectos. Dessa forma, todos os passos supracitados são abarcados pela concepção de instrução explícita aqui caracterizada.

Pode-se, então, situar a discussão sobre o efeito da instrução explícita num referencial teórico que leve em consideração o processamento cognitivo envolvido na aprendizagem da L2.

A TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA, A APRENDIZAGEM HEBBIANA E A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA

O fato de o cérebro ser estruturado de maneira a promover a transferência de informação neuronal tem conseqüências cruciais para a aprendizagem da língua estrangeira (doravante ALE). Tendo adquirido a língua materna na infância, o aprendiz já traz para a aprendizagem da língua estrangeira um sistema neurolingüístico muito bem organizado (MacWhinney, 2001). Inicialmente, a ALE é altamente influenciada pelas estruturas da língua materna, tanto no léxico como na fonologia (Bongaersts et al., 1997; Flege e Liu, 2001). Ao construir ligações diretas entre sons e significados na L2 e ao reestruturar conceitos já existentes na língua materna, o aprendiz vai, pouco a pouco, aumentando o acesso automático ao léxico e à estrutura gramatical e fonológica na LE sem recorrer à língua materna. Essa automaticidade forma uma barreira contra os efeitos da transferência da língua materna sobre a estrangeira. A reestruturação desfaz a forte associação inicial entre a L1 e a L2, embora algum grau de transferência entre as duas línguas esteja sempre presente, dada a natureza interativa do processamento cognitivo (MacWhinney, 2001).

A área da transferência do conhecimento fonético-fonológico² é uma das que mais vem atraindo os pesquisadores da ALE, provavelmente em virtude da dificuldade apresentada por aprendizes da L2 em superar os efeitos da ativação do conhecimento fonético-fonológico da L1 na fala em L2. Quando se está em contato com dois sistemas fonológicos diferentes, sendo que um deles corresponde à língua materna e o outro não, tende a haver um certo grau de transferência entre esses dois sistemas. Segundo Steinberg (1985), o conhecimento do sistema fonológico de uma língua estrangeira auxilia a comunicação com os falantes nativos daquela língua, mas somente com o domínio da estrutura fonética do idioma, ou seja, com a produção correta dos alofones, é que um aprendiz da língua estrangeira poderá falar de modo semelhante ao falante nativo.

Flege (2003) afirma que a produção da fala é fortemente limitada pela acuidade perceptual do falante. Seu Modelo de Aprendizagem da Fala (*Speech Learning Model*) parte de duas premissas básicas: a) os aprendizes da L2 não conseguem separar totalmente seus subsistemas fonéticos da L1 e da L2, pois os elementos fônicos que constituem esses subsistemas interagem num “espaço fonológico comum”; b) embora os mecanismos responsáveis pela aquisição da fala mantenham-se intactos durante toda a vida de um indivíduo, a “formação de categorias prototípicas dos sons da fala da L2 torna-se menos provável com o aumento da idade” (Flege, 2002, p. 11). De acordo com esse modelo, à medida que a percepção dos fones da L1 vai se desenvolvendo durante a infância e a adolescência, mais provável é a assimilação das qualidades fonéticas das vogais e consoantes da L2. Se determinadas produções de sons da fala da L2 continuarem sendo identificadas como instâncias de fonemas e alofones da L1, a formação de novas categorias de contrastes será bloqueada. É importante ressaltar, porém, que Flege afirma explicitamente que essas limitações na capacidade de percepção fonética categórica da

² O termo fonético-fonológico é utilizado para salientar a existência de uma gradiência e continuidade entre o fone físico e o fonema (Albano, 2002, 2001), visto aqui como sendo ativado de forma distribuída e em paralelo por unidades neuronais no cérebro.

fala em L2 advêm da experiência lingüística prévia com a língua materna, e não de um programa maturacional.

Assim como Flege, Best et al. (2001) sustentam que a discriminação dos sons da fala em L2 depende de como, ou se, esses sons são perceptualmente “assimilados” pelos fonemas da L1. O Modelo de Assimilação Perceptual (Best et al., 2001) prevê que a acuidade na discriminação pode ser influenciada pelo grau de semelhança fonético-articulatória entre os fones da L1 e os da L2. Desse modo, o modelo parte do princípio de que a percepção da fala é realizada por meio da percepção direta da informação fonética. Portanto, o sucesso na discriminação de fones da L2 é relacionado à maneira como um contraste da L2 é assimilado pelas categorias da L1. Instâncias de diferentes categorias da L2 que não forem perceptualmente assimiladas por nenhuma categoria da L1 serão bem discriminadas e, por conseguinte, produzidas corretamente. Isso significa que os adultos conseguem discriminar melhor os fones da L2 que são mapeados para diferentes categorias fonêmicas da L1 do que os fones que são mapeados para a mesma categoria da L1. Assim, esse modelo prevê que os fones e os alofones da língua estrangeira serão mais facilmente percebidos se diferirem daqueles produzidos na língua materna.

Na mesma linha de Best et al. (2001), o modelo denominado *Ímã da Língua Materna* (Kuhl e Iverson, 1995; Kuhl, 2000) formula a hipótese de que a percepção das propriedades dos sons da fala é definida pela experiência com os mesmos na primeira idade. O ILM postula que o mapeamento perceptual que os bebês fazem dos sons da fala presentes na linguagem do ambiente cria “uma rede ou filtro complexo através do qual a linguagem é percebida”. Essa sintonia perceptual com as categorias da L1 pode, mais tarde, moldar a discriminação dos fones produzidos na L2. A transferência pode surgir em virtude da dificuldade inerente em separar funcionalmente os mapeamentos das categorias da L1 e da L2, e porque um comprometimento neurológico com os mapeamentos categóricos da L1 influenciam o processamento posterior dos sons da fala da língua estrangeira (Flege, 2002; Flege, 2003). É importante ressaltar que tanto Flege como Kuhl e Iverson sugerem que as restrições à percepção dos sons da L2 advêm da experiência lingüística prévia, e não da perda de plasticidade resultante da maturação neuronal.

McClelland (2001) concorda com Kuhl (2000), afirmando que os adultos às vezes não conseguem distinguir fones da L2 por terem passado anos “esculpindo seu espaço fonológico de acordo com a estrutura da língua materna, e então os protótipos fonéticos da L1 atuam como ímãs ou (em termos de redes neuronais) atratores, distorcendo a percepção de itens próximos, tornando-os mais semelhantes aos protótipos da L1” (2001, p. 9). McClelland afirma que isso se deve à aprendizagem hebbiana, uma vez que a regra de Hebb postula que os mecanismos de modificação sináptica tendem a reforçar o padrão que um determinado input tenha ativado. Estudos sobre a potenciação de longo prazo sugerem que quanto mais forte a ativação desencadeada por um determinado input, mais forte será o efeito e mais tempo ele durará. O resultado, então, é um aumento na probabilidade de que um input subsequente e muito semelhante produza a mesma ativação. Se a ativação for adequada e útil, a aquisição e a manutenção das habilidades cognitivas desejáveis ocorrerão. Entretanto, se a ativação for inapropriada, o ajuste sináptico hebbiano tenderá a reforçar as tendências existentes, e não haverá progresso na aquisição do efeito desejado. McClelland (op. cit.) sustenta que a dificuldade em produzir uma fala sem sotaque na L2 pode advir de um reforço indesejável de ativações pré-existentes relacionadas à fala em L1.

É importante destacar que, no campo da ALE, os estudos e os achados desses quatro grupos de pesquisadores – Flege, Best, Kuhl e McClelland – estão em consonância com a afirmação de Wode (1978) de que é preciso haver uma semelhança crucial entre a língua alvo e a língua fonte para ocorrer a transferência. Esses estudos também parecem convergir quanto ao papel da experiência lingüística prévia do falante na moldagem da percepção e produção

dos fones da L2. Em particular, todos eles concordam com o fato de haver uma grande influência da percepção, mais especificamente a percepção categórica do sistema fônico da L1 sobre a produção da fala em L2. Parece, contudo, que McClelland (op. cit.) avança em direção a uma explicação para isso ao relacionar o fato de o sotaque ser uma das características mais marcantes e persistentes na aquisição da L2 a uma propriedade típica da aprendizagem hebbiana: a de que qualquer estímulo evocatório de um certo padrão irá reforçar tal padrão, seja esse reforço útil ou indesejado.

A rede conexionista implementada por McClelland (op. cit.) simula justamente essa tendência. Em seu trabalho sobre a dificuldade dos japoneses adultos em pronunciar o /l/ e o /r/, o pesquisador faz uma simulação extremamente bem sucedida da fossilização baseada na noção de aprendizagem hebbiana, em que não apenas replica resultados empíricos em relação à percepção e produção da distinção das líquidas do inglês por falantes japoneses, como também propõe um treinamento para a superação dessas dificuldades através da exposição dos aprendizes a um input sintetizado artificialmente com características acústicas exageradas, de modo a possibilitar a distinção entre os sons e o conseqüente processamento distinto entre eles.

Esse tipo de tratamento para melhorar a acurácia da produção oral em L2 parece ser corroborado por Iverson et al. (2003), cujos resultados empíricos sugerem que a transferência do conhecimento fonético-fonológico da língua materna para a estrangeira só pode ser superada mediante a exposição massiva ao input com características acústicas exageradas, para que o falante consiga ouvir os contrastes fonéticos da fala.

Sugere-se, assim, que o aprendiz tende a não notar a distinção entre padrões fonético-fonológicos da L1 e da L2, tanto no nível segmental como também no que diz respeito à estrutura silábica. De fato, há muitas vezes uma dificuldade do aprendiz em segmentar os sons da fala, que se apresentam para ele como componentes de um *continuum* sonoro inidentificável. Como não existe, nesse caso, nem a percepção em seu nível mais básico de identificação acústica, fica claro que a distinção entre os padrões dos dois sistemas não tem como ocorrer.

O experimento de McClelland (op. cit.) talvez seja um indicador de que a instrução explícita exerça, nos aprendizes, os mesmos efeitos exercidos pelo *input* distorcido na rede implementada na simulação desenvolvida no estudo em questão: possibilitar que o aprendiz não somente perceba em termos acústicos, mas também note as diferenças entre os padrões de ambos os sistemas. Através da instrução explícita, está se chamando a atenção do aprendiz para aspectos da forma que ele não notara anteriormente – e notar, aqui, significa bem mais do que perceber.³ A partir da noção de aprendizagem hebbiana, pode-se sugerir como o conexionismo vê o papel da instrução explícita no processamento do *input*. Numa abordagem conexionista da ALE, o *input* a que o aprendiz se expõe passa a ter um papel decisivo para a aquisição dos aspectos da segunda língua que foram explicitados. Assim, através da constante exposição ao *input* da L2, que a partir de então passa a ser notado, está-se possibilitando o processo de aquisição dos itens lingüísticos em questão.

O estudo de McClelland (2001) mostra-se relevante por fornecer evidências contra a perda de plasticidade, e a conseqüente capacidade de superação da fossilização de aspectos fonético-fonológicos na fala em L2. É importante mencionar, entretanto, que McClelland, Fiez e McCandliss (2002) afirmam que o postulado de Hebb não é suficiente por si só para dar conta das condições em que acontece o aprendizado. Os dados empíricos do trabalho em questão evidenciam que um grupo de sujeitos que, além do treinamento com *input* exagerado, recebeu *feedback* a respeito do grau de acuidade de suas respostas quanto à distinção entre os

³ Para um maior esclarecimento em relação às diferenças implicadas pelos termos “perceber” e “notar” em estudos que levem em consideração o papel da atenção e da consciência do aprendiz na aquisição de segunda língua, ver Alves e Zimmer (2005).

sons, apresentou maiores índices de aprendizagem. Tal constatação leva os autores a inferir que o *feedback* também pode exercer um efeito decisivo no resultado do aprendizado.

E o que é o *feedback* fornecido ao grupo de aprendizes senão um recurso de explicitação das formas tidas como alvo, uma vez que se caracteriza como um meio pedagógico de se chamar a atenção para a diferença entre as formas semelhantes ao item-alvo? Confirma-se assim, através das constatações baseadas em dados empíricos verificadas no trabalho de McClelland, Fiez e McCandliss (2002), o papel da instrução explícita de propiciar o processamento das distinções fonético-fonológicas entre o *input* da L1 e o L2, o que possibilita o início do processo gradual de consolidação do detalhe lingüístico a ser aprendido.

DADOS EMPÍRICOS

Estudos conduzidos no Brasil também indicam que a instrução explícita da pronúncia na aula de língua estrangeira deve ser encarada com seriedade. Alves (2004) estudou a aquisição dos encontros consonantais finais dos verbos contendo a marca “-ed”, focalizando o papel da instrução explícita referente à produção oral dos verbos que contêm a marca de passado simples/particípio passado do inglês, encerrados por um segmento plosivo coronal final [t/d].

Para facilitar a análise e possibilitar uma melhor verificação dos resultados, tomando-se os verbos encerrados por seqüências consonantais finais, realizou-se a divisão desses verbos em dois grupos. O grupo A foi composto por verbos caracterizados por codas complexas cujo penúltimo segmento não é permitido, no PB, em posição de coda. Exemplos: *lived* [lɪvd], *stopped* [stɔ:pt], *laughed* [læ:ft]. Os verbos do grupo B, por sua vez, continham codas complexas cujo penúltimo segmento é permitido, em posição de coda, pela L1 (/L, R, N, S/). Exemplos: *missed* [mɪst], *traveled* [trævəld], *remembered* [rɪmembərd].

A análise de Alves (2004) mostrou que, logo no período pré-instrucional, os sete participantes da pesquisa, aprendizes adultos de inglês, já se mostravam capazes de produzir as seqüências consonantais finais garantidas pela forma ortográfica, como, por exemplo, a seqüência [kt] em palavras como *fact* e *act*, ainda que, em palavras contendo a marca “-ed”, fosse produzido um segmento final interconsonantal, como em *worked* [wɜrkɪd], cuja seqüência consonantal final da forma-alvo é também [kt], a mesma de *act* e *fact*. A comprovação de que a epêntese do segmento vocálico em posição interconsonantal advém da influência da forma grafada já havia sido apontada por Zimmer (2004), que atribuiu a isso a transferência grafo-fônico-fonológica⁴ da L1 para a L2. Esse tipo de transferência aparece também no estudo de Alves (2004), em que formas cuja primeira consoante que compõe a seqüência consonantal final é permitida no PB em codas simples, como em *missed* (alvo [mɪst]), cuja epêntese após o segmento [s] pareceria injustificável, caso se considerasse apenas os padrões silábicos das duas línguas. Assim, chegou-se à conclusão de que a epêntese interconsonantal em formas como *lived* e *missed* eram decorrentes não de uma não-aquisição dos padrões silábicos da língua estrangeira, mas sim em função da forma escrita, de modo que os aprendizes produzissem tal segmento vocálico [ɪ] conforme a forma grafada. Uma evidência para tal afirmação

⁴ Zimmer (2004) investigou a transferência do conhecimento grafo-fônico-fonológico em um estudo em que pôde verificar tal fenômeno não somente através de dados empíricos, mas também por meio de uma simulação conexionista. A autora afirma que não é apenas a diferença entre sistemas fonológicos que subjaz à transferência durante a recodificação leitora, mas também os princípios dos sistemas alfabéticos da língua-fonte e da língua-alvo. Nesse sentido, ainda que o português e o inglês façam uso de sistemas alfabéticos, a relação entre a escrita e a produção dos sons da língua é diferente em cada um desses sistemas. Conforme explica a autora, há uma tendência, durante a leitura, de atribuir aos grafemas que compõem as palavras da L2 a mesma ativação fonético-fonológica que tais grafemas reforçariam durante a leitura oral na L1.

encontra-se no fato de que a epêntese em formas como [mɪst], em posição interconsonantal, não deveria estar seguindo o primeiro segmento do verbo do grupo B, uma vez que esse é permitido, nessa posição, pelo padrão silábico do Português Brasileiro.

Entretanto, no período pré-instrucional nunca eram produzidas seqüências de dois segmentos não permitidos em posição final pela L1, uma vez que a vogal interconsonantal decorrente da transferência grafo-fônico-fonológica da L1, como em [lɪvɪd], constituía o padrão silábico unanimemente produzido. A ausência de produções semelhantes à fala da língua-alvo, no período anterior à instrução explícita, pode ter ocorrido em função da não-percepção das formas-alvo. Além disso, de acordo com a noção de aprendizagem hebbiana, as próprias produções desviantes das formas-alvo, que eram produzidas por todos os aprendizes pertencentes ao grupo pesquisado, podem ter sido reforçadas, conforme pode ser observado na tabela I, abaixo.

TABELA I – Produção das estruturas silábicas no período anterior à instrução explícita

	Fala Espontânea		Leitura	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
Pré-instrução				
Codas Complexas [lɪvd] [mɪst]	0% (0/0)	35% (14/40)	0% (0/0)	27,78% (5/18)
Epênteses Mediais [lɪvɪd] [mɪstɪ]	100% (10/10)	65% (26/40)	100% (12/12)	72,22% (13/18)

Pareceu evidente, em vista dos dados acima, que a instrução explícita contribuiria para a compreensão de que os verbos em questão não podem ser produzidos com a vogal interconsonantal que caracteriza a sua forma escrita, mas sim produzidos como uma seqüência de consoantes.

Assim, no que diz respeito à primeira coleta de dados pós-instrucionais, pode-se afirmar que o trabalho de intervenção pedagógica exerceu efeitos bastante positivos, uma vez que formas semelhantes ao alvo, além de serem produzidas, passaram a constituir o padrão silábico predominante, conforme se observa na tabela II.

TABELA II – Comparação dos dados obtidos nas coletas anterior e posterior à instrução explícita

	Pré-Instrução				Pós-Instrução 1			
	Espontâneo		Leitura		Espontâneo		Leitura	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Codas Complexas	0%	35%	0%	27,78%	35,72%	63,41%	57,25%	80,46%
Epênteses Mediais	100%	65%	100%	72,22%	57,14%	31,70%	39,52%	14,94%

Verifica-se um aumento considerável no índice de estruturas caracterizadas por uma seqüência final de consoantes, o que permite sugerir que a instrução explícita prestou uma contribuição significativa. Cabe ressaltar que o aumento no índice de produções de codas complexas se deu tanto no teste de uso espontâneo da língua como no de leitura.

A predominância de produções semelhantes às formas-alvo aumentou ainda mais na segunda coleta de dados após a instrução explícita, o que leva a supor um gradual aumento no

índice de produções semelhantes ao alvo, após a intervenção pedagógica, como se pode observar na tabela III.

TABELA III – Comparação dos dados obtidos nas duas coletas posteriores à instrução explícita

	Pós-Instrução 1				Pós-Instrução 2			
	Espontâneo		Leitura		Espontâneo		Leitura	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Codas Complexas	35,72%	63,41%	57,25%	80,46%	57,14%	60%	67,77%	74,44%
Epênteses Mediais	57,14%	31,70%	39,52%	14,94%	28,57%	36%	25,62%	14,44%

Verifica-se que as formas exibindo codas complexas continuam mostrando-se como as predominantes independentemente de os verbos pertencerem aos grupos ‘A’ ou ‘B’. Além disso, as produções exibindo as seqüências consonantais finais foram predominantes tanto no teste de uso espontâneo da língua como no de leitura. Dadas essas observações, sugere-se que o trabalho de instrução explícita tenha exercido efeitos duradouros, esperando-se que, com o passar do tempo, tais formas passem a ser produzidas com maior acurácia pelos aprendizes, havendo uma contínua diminuição dos índices de produção das formas diferentes das tidas como alvo.

CONCLUSÃO

Sugere-se⁵ que, após o trabalho pedagógico realizado, os alunos em questão passaram a perceber as formas caracterizadas pela seqüência consonantal final, produzidas não somente pelo professor, mas pelos falantes nativos da língua. O conhecimento formal de como tais estruturas eram produzidas pelos falantes nativos propiciou que essas formas fossem notadas e fez surgir, já na primeira coleta pós-instrucional, formas semelhantes ao alvo. Mostra-se evidenciada, assim, a necessidade de explicitação de detalhes fonéticos cuja saliência fonético-perceptual se mostra baixa, pois sem um trabalho que chame a atenção dos alunos para tais formas, tais detalhes possuem pouca probabilidade de serem percebidos.

O objetivo deste trabalho foi salientar, a partir da noção de aprendizagem hebbiana, a relevância da instrução formal e explícita de aspectos fonético-fonológicos dos itens-alvo mais problemáticos para o aprendiz brasileiro da língua inglesa. Foi apresentada evidência empírica para aquilo que tanto McClelland (2001) como Iverson et al. (2003) há haviam comprovado em seus estudos: os efeitos positivos da explicitação e sistematização desses aspectos sobre a acurácia da produção oral de aprendizes da L2. É possível relacionar, então, dados da psicolingüística e da simulação computacional com os achados advindos de experimentos em que a instrução explícita funcione como um tratamento para os desvios que eram – e, em mui-

⁵ Usa-se o verbo “sugerir” pelo fato de que, no estudo de Alves (2004), testes de percepção não foram aplicados aos informantes. Mesmo não tendo havido tal confirmação de caráter empírico, a explicação aqui colocada encontra forte sustentação nos estudos conexionistas citados. Reconhecendo-se a limitação do estudo em questão, ressalta-se, novamente, a necessidade de estudos que evidenciem empiricamente os efeitos da instrução explícita, também, sobre a percepção dos aprendizes. Isso foi observado no estudo sobre a aquisição de segmentos consonantais finais do inglês realizado por Silveira (2004), e no experimento longitudinal feito sobre a relação entre o tratamento da consciência fonológica de aprendizes de inglês e o incremento das habilidades de *listening comprehension* (Aquino e Zimmer, 2005).

tos casos, ainda são - classificados como fossilizados. Ressalta-se, assim que a investigação sobre a aprendizagem da L2 pode e deve relacionar conhecimentos advindos de diferentes áreas de estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade. Pelotas: Dissertação de Mestrado, UCPel, 2004.

ALVES, Ubiratã K. e ZIMMER, Márcia C. Perceber, notar e aprender: uma visão conexionalista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 3, n. 5, 2005. [www.revelhp.cjb.net]

AQUINO, Adriana e ZIMMER, Márcia C. Phonological awareness and the development of listening skills for Brazilians learners of English. Livro de Anais da ABECAN, 2005 (no prelo).

BEST, Catherine T., McROBERTS, G. e GOODELL, E. Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *Journal of the Acoustical Society of America*, 109, p. 775-994, 2001.

CELSE-MURCIA, Marianne, BRINTON, D.; GOODWIN, J. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press, 1996.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP. 1994.

FLEGE, James E. Interactions between the native and second-language phonetic systems. In: Burmeister, P., Pirske, T. e Rhode, A. *An integrated view of language development: papers in honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, p. 217-243, 2002.

_____. Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In Meyer, A. e Schiller, N. *Phonetics and phonology in language comprehension and production: differences and similarities*. Berlin, Mouton, 2003a.

_____. Factors affecting degree of foreign accent in a second language. *Palestra proferida no Department of Psychology*, Carnegie Mellon University, 10 de fev., 2003b.

KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUHL, Patricia K. A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Science*, n. 97, p. 11850-11857, 2000.

KUHL, Patricia K. e IVERSON, Paul. Linguistic experience and the “perceptual magnet effect”. In: STRANGE, W. *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Baltimore: York Press, p. 121-154. 1995.

IVERSON, Paul; KUHL, Patricia; YAMADA, Reiko; DIESCH, Eugen; TOHKURA, Yoh; KETTERMAN, Andreas; SIEBERT, Claudia. A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes. *Cognition*, n. 87, p. B47-B57, 2003.

McCLELLAND, James L. Failures to learn and their remediation: a Hebbian account. In: McCLELLAND, J. L.; SIEGLER, R.S. *Mechanisms of cognitive development: behavioral and neural perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 97-121.

_____.; FIEZ, Julie; McCANDLISS, Bruce. Teaching the /r/ - /l/ discrimination to Japanese adults: behavioral and neural aspects. *Physiology & Behavior*, n. 77, p. 657-662, 2002.

SILVEIRA, Rosane. *The influence of pronunciation instruction on the perception and the production of English word-final consonants*. Florianópolis: Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

ZIMMER, Márcia Cristina. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexional*. Porto Alegre: Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

WODE, Henning. Developmental sequences in naturalistic SLA. In: Hatch, E. *Readings in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 1978.

CRUZAMENTOS VOCABULARES COMO CONSTRUÇÕES MORFOLÓGICAS

Margarida BASILIO (PUC-RIO)

O cruzamento vocabular é uma construção morfológica interessante, em que se forma uma nova palavra a partir de dois vocábulos, com perda ou alteração de material fonológico, mas acumulação semântica. Construção tradicionalmente desprezada em descrições / proposições morfológicas ou lexicais, o cruzamento vocabular, processo indubitavelmente produtivo na formação de palavras, não pode, entretanto, ser descrito por regras lineares que não levem em conta os diferentes ângulos de sua produção.

Neste trabalho pretendo abordar o cruzamento vocabular como um processo produtivo de formação de palavras dentro da ótica das formações de unidades lexicais resultantes de combinações de palavras. Ao mesmo tempo, tento definir sua especificidade frente aos compostos. Nos cruzamentos vocabulares bem sucedidos, como *sofressor* e *showmício*, há uma sensação de desvio, resultante de uma (re) construção vocabular em que uma das partes predica ou caracteriza a palavra básica ou hospedeira, frequentemente de um modo inesperado e um tanto insólito.

Também conhecido como palavra-valise, contaminação, ou amálgama, o cruzamento vocabular pode ser considerado como um tipo de composição, na medida em que o processo correspondente forma uma nova palavra cujo significado e forma final decorrem diretamente da combinação de duas palavras. De fato, como em outros casos de composição, ou mais ainda, o produto de um cruzamento vocabular é diretamente determinado pela composição fonológica e semântica dos dois elementos vocabulares envolvidos. No entanto, o próprio termo "cruzamento vocabular" (ou qualquer uma das alternativas terminológicas) sinaliza a necessidade de focalizarmos as construções em pauta como um fenômeno distinto da composição em geral.

O processo vem despertando a atenção dos estudiosos de português e morfologia há algum tempo. Por exemplo, Alves considera que na formação de palavras-valise "duas bases são privadas de parte de seus elementos para constituírem um novo item léxico" (1990:69); Monteiro (2002:195) aponta a tênue distinção entre o fenômeno da acrossemia e o amálgama lexical, definido por Azeredo (2000)¹ como o "tipo de composição em que se misturam de forma arbitrária e imprevista dois ou mais lexemas"; Sandmann (1991:39) arrola inúmeros exemplos do fenômeno, além de apontar outros termos, como fusão vocabular, palavra cabide e composição haplológica.²

Nos dicionários de termos linguísticos, no entanto, os verbetes relativos a este processo são muito raros; alguns dos termos relacionados, tais como contaminação, fusão e analogia, ocorrem mas são definidos apenas em suas concepções históricas. A única referência direta ao processo, ao que eu saiba, ocorre em Lewandowski (1992), que, no verbete "contaminación" define o processo como um tipo de formação de palavras pelo qual, por influência mútua entre duas palavras, se forma uma nova unidade, na qual se fundem apenas partes das duas palavras de origem.

¹ Apud Monteiro (2002)

² Mais recentemente, o fenômeno passou a despertar um interesse maior entre os linguistas no Brasil, sobretudo na UFRJ, UFSC e PUC-RIO.

Kemmer (2003), em artigo sobre o fenômeno em inglês, numa abordagem cognitivista, adota para os cruzamentos vocabulares a definição de Bauer (1988), segundo o qual o "blend", ou cruzamento vocabular, é "um novo lexema formado de partes de dois ou mais lexemas" e propõe um tratamento em termos de esquemas, entendidos como padrões gerais depreendidos de relações lexicais de forma e significado.

Segundo Kemmer, cruzamentos são cognitivamente relacionados a palavras pré-existentes que são então co-ativadas quando o cruzamento é usado; em grande parte, as palavras-fonte de cruzamentos partilham material fonológico; do mesmo modo, muitos cruzamentos envolvem a substituição de parte de um lexema-fonte por outro lexema integral. Para Kemmer, os cruzamentos combinam partes de palavras fonte, em oposição a composições, mas nesta combinação somente as propriedades fonológicas são relevantes, em detrimento da estrutura morfológica, que não teria relevância.

Que as propriedades fonológicas das palavras envolvidas num cruzamento vocabular são de extrema relevância é ponto pacífico. Entretanto, embora pareça característico dos cruzamentos utilizar partes de palavras, devemos observar que um contingente considerável de cruzamentos abrevia apenas uma das palavras envolvidas, utilizando a totalidade da outra. Assim, a diferença entre cruzamentos e composições se reduz, sobretudo se considerarmos as composições de base presa.

Assim, poderíamos adotar, como alternativa à definição de Bauer e outros, a idéia de que o cruzamento vocabular é um tipo de composição que se caracteriza por ter pelo menos um de seus elementos sem expressão fonológica plena. Ou seja, um cruzamento vocabular poderia ser interpretado como uma composição truncada.

Talvez seja bom chamar a atenção para alguns pontos na discussão que normalmente se desenvolve sobre cruzamentos vocabulares. Em primeiro lugar, como já apontado em outros trabalhos sobre o tema e na introdução desta sessão, o cruzamento vocabular não é considerado como uma construção legítima em abordagens gerativas e é tratado como processo marginal em abordagens tradicionais. Entretanto, trata-se de um processo produtivo em larga escala. Dada a necessidade de descrevê-lo, que surge com mais urgência em abordagens cognitivas, levanta-se a problemática tanto da classificação, daí a preocupação de se distinguir cruzamento de composição, mas, sobretudo, a questão da definição (ou não) de padrões.

Embora de modo preliminar, pretendo neste trabalho abordar ambos os pontos, a partir da análise de cerca de 40 construções, tomadas aleatoriamente em jornais, textos literários e levantamentos feitos em trabalhos anteriores. São eles: *aborrescente*, *adultescente*, *apertamento*, *bebemorar*, *boilarina*, *brasiguai*, *brutuguês*, *burrocracia*, *chafé*, *chocolatra*, *chocotone*, *chocolícia*, *cariocatura*, *crilouro*, *democradura*, *detonauta*, *framburger*, *gayroto*, *globalitário*, *hackademia*, *lacanagem*, *lambaeróbica*, *lexicopédia*, *mãedra*, *maracajuva*, *mentaliptus*, *mobiqutous*, *petelho*, *pilantrópicas*, *portunhol*, *paulistério*, *pitboy*, *presidengue*, *privataria*, *salritar*, *showmício*, *sofressor*, *tortuguês*, *tortográfico*, *tristemunho*.

Minha proposta difere de propostas anteriores no sentido de que eu pretendo questionar a definição do cruzamento vocabular, e até mesmo a denominação. Pretendo mostrar que a característica essencial dessas formações não é a de uma construção formada de partes de duas palavras pré-existentes, ou resultante de uma combinação ou fusão de duas palavras pré-existentes, de "modo imprevisto ou imprevisível", como querem alguns, mas uma formação estruturada de tal modo que a superposição de uma outra palavra sobre outra, com finalidade predicativa, resulta na evocação do significado da palavra superposta como predicação incorporada na palavra hospedeira.

Mais exatamente, do lado fonológico, temos a superposição de um outro significante sobre o significante da palavra base hospedeira, mas de tal maneira que se atinge, na realidade, não apenas uma superposição, mas um entranhamento. Do lado do significado, temos uma forte evocação do significado da palavra superposta, de fato interposta, como predicação que passa a integrar o sentido da palavra base.

Assim, o objetivo do chamado cruzamento vocabular é uma interferência predicativa incorporada no significado da palavra base. Por exemplo, em *burrocracia*, tomamos o predica-

do *burro* e o superpomos e incorporamos à palavra hospedeira *burocracia* com o objetivo de predicar *burocracia* como sendo burra.

O êxito da formação depende das possibilidades fonológicas de incorporação, que podemos formular da seguinte maneira:

A incorporação predicativa será tanto mais feliz quanto menor for a interferência fonológica na palavra básica, a qual deve garantir, no entanto, a evocação do significado predicativo acoplado ao significado da palavra base.

No caso de *burrocracia* temos êxito pleno, dado que a predicação "burro" mantém a estrutura morfológica da composição e estabelece uma alteração fonológica mínima na palavra *burocracia*, que permite o reconhecimento da predicação sem nenhum prejuízo da continuidade fonológica que representa a palavra *burocracia* em seu sentido básico. Ou seja, *burrocracia* não corresponde e não é interpretado como um poder burro, mas como a afirmação de que toda burocracia é burra.

Na análise deste caso, já podemos observar que propostas que afirmam que o cruzamento vocabular se caracteriza por formações com partes de palavras não é satisfatória. Poderíamos, por acaso, dizer que apenas o R forte representa "burro"? Claro que não. Poderíamos dizer que "cracia" é uma parte? Também não, pois neste caso, teríamos uma composição, com o significado de "poder dos burros".

Vejamos um outro caso, este bastante antigo, o de *apartamento* – que surgiu, na realidade, quando se tornaram mais comuns os primeiros apartamentos, que eram, na ocasião, por óbvio, menores do que as casas que vieram substituir. Novamente temos uma base, *apartamento*, sobre a qual uma mudança mínima – troca de uma vogal – permite o reconhecimento da sequência *aperto* em sua forma nominalizada, que se super/interpõe sobre *apartamento*, de tal modo que integramos o predicativo "aperto" – ou mesmo algo como "efeito do ato de apertar ou ser apertado" – na própria denominação do imóvel. Novamente, é óbvio neste caso que não se trata de uma formação com partes de palavras, mas de uma integração de significados e significantes integrais para uma formação em que há a interferência de uma predicação numa forma designadora ou predicadora que se incorpora na palavra básica.

Situações análogas ocorrem com construções do nosso corpus, tais como *aborrescente*, em que *aborrecer* predica *adolescente*; *boilarina*, em que *boi* predica *bailarina*; *chafé*, em que *chá* predica *café*; *cariocatura*, em que *carioca* predica *caricatura*; *crilouro*, em que *louro* predica *crioulo*; *gayroto*, em que *gay* predica *garoto*; *lacanagem*, em que *sacanagem* predica *Lacan*; *pilantrópicas*, em que *pilantra* predica *filantrópica*; e assim por diante. A esses dados, poderíamos acrescentar alguns que, em trabalho anterior (Basilio 1997), considerei como formados pelo mecanismo de analogia proporcional, como *enxadachim* (interposição de *enxada* a *espadachim*) e *chuvoentos* (interposição de *chuva* a *nevoentos*); e outros, como *inutensílio* (interposição de *inútil* a *utensílio*).

Existem, entretanto, outros casos, embora menos numerosos, em que parece haver, realmente, uma combinação de partes de palavras para a formação de outra que corresponderia a uma combinação de ambas. Parece ser este o caso de formações parcialmente objetivas, como *lambaeróbica*, *portunhol*, *brasiguaio*, *chocólatra*, *chocotone*, *maracajuva*, *mentaliptus*, ou retóricas, como *paulistério*, *democradura*.

Alguns desses casos se enquadrariam em casos de abreviação. Por exemplo, *choco* parece já se ter firmado como abreviação de chocolate e o mesmo se poderia dizer de *-liptus* para *eucaliptus*. Mas este grupo realmente traz problemas, dado que cada caso apresenta uma estrutura de corte diferente: em *lambaeróbica* temos a supressão, de certo modo previsível, do final *-ada* de *lambada*, enquanto a segunda parte ocorre integral; já em *portunhol* temos a substituição da última sílaba da primeira palavra pela última sílaba da segunda palavra. Em *brasiguaio*, suprime-se da primeira parte apenas o *-l* final, e adiciona-se a sílaba final da

segunda parte. E em *maracajuva*, há um certo grau de interposição, dado que a estrutura consonantal do primeiro elemento permanece, servindo às vogais do segundo, que por sua vez se aglutina ao terceiro.

Constatamos, então, que existem dois processos diferenciados. O primeiro é um processo de interposição predicativa, através do qual podemos incorporar ao significado de uma palavra uma predicação através da interposição de seu significante ao significante da hospedeira, sendo a possibilidade da construção determinada pelo grau de semelhança fonológica entre as duas, medida pela possibilidade da transformação fonológica evocar a segunda sem provocar a ausência da primeira.

O segundo é um processo de combinação de partes de palavras, talvez da ordem de uma composição truncada, em que se juntam partes de duas ou mais palavras para formar uma outra palavra que designa algo combinando o significado das partes componentes. Vemos portanto, tanto em termos de processo, quanto em termos de função e de previsibilidade, temos dois casos diferentes; o termo cruzamento vocabular, portanto, seria enganoso, no sentido de nos levar a confundir processos inteiramente diferentes no que tange à formação de palavras; e inadequado, já que nem todas as formações normalmente abarcadas por este nome derivam de partes de palavras.

Para concluir, minha proposta é de considerar que temos em português um processo de formação de palavras que eu chamarei de interposição, ou fusão vocabular, com as características que já descrevi: interposição de uma forma sobre outra com função predicativa, na qual uma alteração fonológica mínima permite ativar ambas, a hospedeira e a predicativa simultaneamente, daí resultando uma força expressiva maior na predicação. As condições de produtividade deste processo são definidas.

Existem, além deste processo, outras possibilidades de formação que constituem processos diferentes, que não deviam ter o mesmo nome e não deviam ser tratados em conjunto, e dos quais não me ocuparei aqui.

Finalmente, não posso deixar de observar que, em ambos os casos, trata-se de formação de palavras, e, portanto, trata-se de processos morfológicos, correspondentes à estrutura interna de palavras. Tais processos, tais como a sufixação, a prefixação e a composição, apresentam aspectos fonológicos e semânticos postos a serviço das estruturas morfológicas utilizadas na formação de novas palavras e interpretação das já existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. *Neologismo. Criação Lexical*. Editora Ática, São Paulo, 1990.

BASILIO, M. O princípio da analogia na constituição do léxico: regras são clichês lexicais. *VEREDAS*, Vol.I, n. 1: 9-21. Editora da UFJF, Juiz de Fora, 1997

MONTEIRO, J. L. *Morfologia Portuguesa*. Editora Pontes, Campinas, 2002.

SANDMANN, A. J. *Competência Lexical*. Editora da Universidade Federal do Paraná, 1991.

LEWANDOWSKY, T. (1992) *Diccionario de Linguística*. Editora Catedra, Madrid, 1992

KEMMER, S. Schemas and Lexical Blends. In: H.Cuickens et alii (Orgs.). *Motivation in Language*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2003.

TRANSITIVIDADE EM CONSTRUÇÕES COM O VERBO “PEGAR”

Maria Alice TAVARES (UFRN)

INTRODUÇÃO

O verbo PEGAR expressa significados variados. Alguns exemplos do português brasileiro: levar; mexer; tocar; agarrar, prender, segurar, tomar com a mão; agarrar-se, fixar-se; colar, grudar, unir; colar-se, ficar aderente; ser contíguo; brigar, contender; lançar ou criar raízes; apegar-se a, agarrar-se com alguém; surpreender; apanhar, contrair (doença); generalizar-se, difundir-se; firmar-se, estabilizar-se; começar; entender; dar a partida (automóvel). PEGAR faz também parte de construções lexicalizadas como *pegar sol*; *pegar ônibus*, *pegar avião*, etc; *pegar poeira*; *pegar chuva*; *pegar no pé*; *pegar canal de TV*; *pegar serviço*, etc. (fontes: *Corpus Discurso & Gramática* e *Dicionário Houaiss*)

Dentre essa miríade de usos, interessa-me especialmente aquele que é o mais recorrente em minha amostra de dados (cf. seção 2), em que o verbo PEGAR é pleno,¹ e significa aproximadamente ‘retirar algo/alguém de algum lugar e segurar esse algo/alguém (com as mãos ou com outro instrumento)’ ou, simplesmente, ‘retirar X de algum lugar e segurar X’, como se verifica em (1):

(1) O gato foi encontrado morto na beira da estrada, sujo, mais sem ferimentos nenhum, o homem pegou o gato e enterrou no cemitério. (C, 3º grau)

Para este estudo, considero também outros dois usos de PEGAR, selecionados por manifestarem certas similaridades em termos estruturais relativamente a ocorrências como a transcrita em (1). Observem-se:

(2) mas ele tem medo de enfrentar... de encarar a realidade... de pegar o seu direito de voto e dizer assim: “eu vou usar essa arma”... (G, 3ª grau)

(3) porque mui/ muitos amigos fazem aniversário ... faz a festinha ... convida ... a ... o cara é legal ... num sei quê ... bom me convidam ... pego e vou ... uma reca assim ... um bando ... arrastão pra festa ... por isso que eu digo que essa foi a melhor coisa que aconteceu assim ... pra mim ... (V, 8ª série)

O que há de comum entre as construções destacadas em (1), (2) e (3)? Nelas, há dois verbos, o primeiro dos quais é PEGAR, e a presença da conjunção *e*, que interliga as duas metades de cada construção. Pode-se esquematizá-las, grosso modo, da seguinte forma (cf. seção 2):

- (i) [(SN) PEGAR (SNj)] (E) [(SN) V2 (SNj)], como no exemplo (1)
- (ii) [(SNi) PEGAR (SNj)] (E) (SNi) V2 (SNj)], como no exemplo (2)
- (iii) [SN PEGAR (E) V2 (SN/SP)], como no exemplo (3)

¹ Verbo pleno ou lexical é aquele que possui significado lexical/referencial (isto é, que faz referência ou descreve coisas do universo físico, social e cognitivo). Por exemplo, *correr* em *poderia ter corrido*, *falar* em *começou a falar*, *refletir* em *vou refletir*. Opõe-se a verbo auxiliar, que possui significado gramatical (indicando tempo, aspecto, modalidade, etc), como *poder*, *ter*, *começar a* e *ir* nos mesmos exemplos.

Tenho por hipótese que essa similaridade estrutural pode ser tomada como indício de que há relações do tipo FONTE > ALVO em um processo de gramaticalização² entre as três construções com PEGAR ora sob enfoque.³ Tal processo de gramaticalização não é o foco deste artigo, que visa tão somente descrever e analisar aspectos semântico-pragmáticos e morfo-sintáticos que caracterizam o emprego de PEGAR nessas construções em textos falados e escritos da fase contemporânea do português do Brasil. O objetivo principal é a busca de semelhanças e diferenças no plano da transitividade entre os tipos oracionais distintos dos quais participa o verbo em questão, desempenhando funções variadas – em (1), verbo pleno; em (2), híbrido entre verbo pleno e auxiliar; em (3), verbo auxiliar. Em etapas futuras deste estudo, tais similaridades e distinções serão avaliadas como evidências dos estágios da trajetória de gramaticalização de verbo pleno a verbo auxiliar percorrida por PEGAR.

A análise é levada a cabo de acordo com pressupostos teórico-metodológicos do funcionalismo lingüístico norte-americano (com destaque para estudos de Givón, Hopper, Thompson, Traugott, Heine, entre outros), com base em dados de fala e escrita extraídos do *Corpus Discurso & Gramática - a língua falada e escrita na cidade do Natal* (FURTADO DA CUNHA, 1998), composto por depoimentos de vinte informantes. Cada um deles produziu cinco tipos distintos de textos orais e, a partir destes, cinco textos escritos, para assim garantir a comparabilidade entre as modalidades falada e escrita da língua, o que totaliza duzentos registros. Os tipos de textos são: (a) narrativa de experiência pessoal; (b) narrativa recontada; (c) descrição de local; (d) relato de procedimento; (e) relato de opinião.⁴

O artigo possui a seguinte organização: a seção 1 aborda conceitos importantes para o desenvolvimento deste estudo, dentro da perspectiva teórica do funcionalismo norte-americano; a seção 2 traz a descrição das três construções com o verbo PEGAR citadas acima, bem como a análise dessas construções do ponto de vista da transitividade; por fim, seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

1. GRAMÁTICA, CONSTRUÇÕES E TRANSITIVIDADE

O tratamento funcionalista à língua fundamenta-se na aceitação, em maior ou menor grau, do meta-princípio da iconicidade, segundo o qual as estruturas lingüísticas tendem a refletir e a ser pressionadas por funções (GIVÓN, 1990). Se algo é posto em uso, o é por conta de algum papel que desempenha no discurso. A iconicidade não implica, porém, a existência de correspondências biunívocas e não arbitrárias do tipo representado pela fórmula 1:1 (isto é, para cada forma há uma função). Formas e funções estão sempre em mobilidade, havendo não raro mais de uma forma para cada função e mais de uma função para cada forma. A iconicidade que caracteriza a língua reside no fato de que as formas são usadas sob influência de um conjunto de motivações funcionais.

² A gramaticalização é o processo de rotinização pelo qual estratégias lingüísticas freqüentemente utilizadas no discurso tornam-se habituais, e, portanto, gramaticais (cf. HEINE *et al.*, 1991; HOPPER; TRAUGOTT, 1993; HEINE, 2003).

³ Segundo Traugott (2003), a gramaticalização acontece em certas construções morfo-sintáticas altamente especificáveis e sob condições pragmáticas especificáveis. Semelhantemente, Lehmann (1992, p. 406) afirma que “a gramaticalização não apenas atinge uma palavra ou morfema... mas toda a construção formada pelas relações sintagmáticas do elemento em questão.” Ou seja, o desenvolvimento de funções gramaticais é modelado pelas construções morfo-sintáticas em que as formas lingüísticas ocorrem, e, portanto, no estudo de trajetórias de mudança, é preciso levar em conta propriedades dos usos fontes e alvos não apenas no que diz respeito a uma forma isolada (por exemplo, o verbo PEGAR, que migrou de usos como verbo pleno para usos como verbo auxiliar), mas também em termos das construções – sintagmas, orações e mesmo trechos maiores do discurso – em que essa forma figura.

⁴ O Grupo de Pesquisas Discurso & Gramática é inter-institucional, possuindo sedes nas seguintes universidades: UFRN, UFRJ, UFF e UERJ.

Para o funcionalismo, a gramática – um processo dinâmico e emergente – é resultante de regularidades advindas das pressões de uso. A organização gramatical é fruto da negociação e da adaptação, no discurso, entre a intenção do falante e a interpretação do ouvinte, com base em suas experiências particulares com a língua e em sua avaliação do quadro de interação em que estão engajados no momento (HOPPER, 1987). A necessidade de ajuste das diferentes experiências leva à negociação de estratégias de construção do discurso à medida que a troca comunicativa avança. Como consequência das adaptações que sempre se fazem necessárias, podem surgir estratégias inovadoras que, se forem freqüentemente repetidas, fixam-se como construções gramaticais.⁵

Nessa ótica, a gramática abrange desde fonemas, morfema, a construções maiores, como a composta por “verbo *ir* + verbo no infinitivo” para a indicação de tempo futuro (por exemplo, em *vai cantar*) e mesmo expressões idiomáticas e provérbios (HOPPER, 1987; TRAUGOTT, 2003). Podemos, portanto, considerar como gramaticais construções dos tipos esquematizados em (i), (ii) e (iii) acima, das quais o verbo PEGAR é parte integrante. O que define uma fórmula como gramatical é ser uma porção lingüística identificável, recorrente, rotinizada, fixa. Tabor e Traugott (1998, p. 255), fazendo coro com Fraser (1988), afirmam que elementos de alta freqüência, sintática e entoacionalmente restritos, devem ser considerados “parte da gramática de uma língua”.

Segundo Givón (1998, 2001), a língua tem duas “mega-funções”: a de *representação* do conhecimento e a de *comunicação* do conhecimento representado. O sistema de comunicação pode ser dividido em dois sub-sistemas: o sistema de representação cognitiva e o sistema de código comunicativo. O sistema de representação cognitiva é composto por três níveis interligados concetricamente: o léxico conceitual, a informação proposicional, o discurso multi-proposicional. O sistema de código comunicativo possui dois instrumentos de codificação distintos: o código sensorio-motor periférico e o código gramatical.

O léxico humano é um repositório de conhecimento acerca de nosso universo mental (interno), sócio-cultural e físico (externo), repositório que é relativamente estável e socialmente partilhado. No nível da informação proposicional, conceitos (‘palavras’) são combinados em forma de informação proposicional (‘orações’) sobre estados e eventos em que entidades tomam parte. Esses estados ou eventos podem pertencer seja ao mundo externo, interno ou mediado sócio-culturalmente, ou a várias combinações destes. No nível do discurso multi-proposicional, orações individuais denotadoras de evento ou estado são combinadas no discurso coerente. O discurso é predominantemente multi-proposicional, e sua coerência transcende os limites das orações componentes. A gramática codifica de forma articulada a informação da semântica proposicional e da pragmática-discursiva, sinalizando a coerência da informação dentro de um contexto mais amplo, inter-oracional, situacional, cultural. (GIVÓN, 1998, 2001)

Nessa perspectiva, a transitividade não deve ser estudada apenas quanto a seus efeitos no nível da semântica proposicional, pois exerce funções no âmbito do discurso. Começamos, no entanto, pelo primeiro nível. Definida como transferência de uma atividade de um agente para um paciente, a transitividade é um fenômeno gramatical complexo que envolve componentes semânticos e sintáticos. O evento transitivo prototípico é definido pelas seguintes propriedades semânticas: agentividade (há um participante, o agente, tipicamente animado, que inicia uma ação, e é capaz de agir volitivamente), afetação (há um participante, animado ou

⁵ As estratégias de construção do discurso surgem de recortes feitos sobre padrões lexicais e/ou gramaticais já existentes, relativamente rotinizados ou fixos, que são adaptados, para fins comunicativos, de modo distinto do usual. Esses novos modos de recortar a língua, de inicialmente criativos e expressivos, podem tornam-se habituais por aparecerem com freqüência em certo tipo de contexto interacional, adentrando, assim, a gramática. No entanto, dos novos modos de constituição do discurso, apenas uns poucos de fato passam por esse processo: os mais “vivos”, mais em uso pelos falantes (cf. THOMPSON, 1993, p. 231).

não, que sofre o efeito de uma ação, frequentemente passando por alguma mudança de estado) e perfectividade (há um evento concluído, fechado, puntual). Essas três propriedades são, a princípio, uma questão de grau. Já as propriedades sintáticas das orações transitivas podem ser assim sintetizadas: “Orações e verbos que possuem um objeto direto são sintaticamente transitivas. Todas as outras são sintaticamente intransitivas” (GIVÓN, 2001, p. 109). Tais propriedades semânticas e sintáticas se sobrepõem: boa parte das orações que são semanticamente transitivas também são sintaticamente transitivas. Desse modo, em uma relação de iconicidade entre os níveis lingüísticos em questão, se uma oração codifica um evento semanticamente transitivo, o agente e o paciente do evento são, respectivamente, o sujeito e o objeto direto dessa oração.

Abordemos agora o nível do discurso multi-proposicional. A manifestação discursiva de um verbo potencialmente transitivo depende de fatores pragmáticos, como a perspectiva a partir da qual o falante interpreta o evento narrado. Hopper e Thompson (1980) e Thompson e Hopper (2001) formulam a transitividade como uma noção contínua, escalar, não categórica. Para esses autores, não há necessidade da ocorrência dos três elementos – sujeito, verbo, objeto – para que uma oração seja transitiva. A transitividade é concebida como um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes, que focalizam diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção diferente da oração (cf. quadro a seguir). Cada um desses parâmetros contribui para a ordenação escalar de orações, de acordo com o grau de transitividade que manifestam (de dez a zero pontos). Assim, é toda a oração que é classificada como transitiva, e não apenas o verbo.

Quadro 1: parâmetros de transitividade

TRAÇOS	TRANSITIVIDADE ALTA	TRANSITIVIDADE BAIXA
1. Participantes	dois ou mais	um
2. Cinese	ação	não-ação
3. Aspecto do verbo	perfectivo	não-perfectivo
4. Punctualidade do verbo	punctual	não-punctual
5. Intencionalidade do sujeito	intencional	não-intencional
6. Polaridade	afirmativa	negativa
7. Modalidade da oração	modo <i>realis</i>	modo <i>irrealis</i>
8. Agentividade do sujeito	agentivo	não-agentivo
9. Afetamento do objeto	afetado	não-afetado
10. Individuação do objeto	individuado	não-individuado

Para Hopper e Thompson (1980) e Thompson e Hopper (2001), a transitividade é um universal lingüístico associado a uma função discursiva: o maior ou menor grau de transitividade de uma oração reflete a maneira como o usuário da língua estrutura seu discurso para atingir seus propósitos comunicativas. A universalidade do complexo de transitividade parece residir no fato de que os parâmetros que o compõem estão relacionados ao evento de ação prototípico, que é definido como um evento em que um agente animado causa intencionalmente uma mudança física perceptível de estado ou locação em um paciente por meio de um contato físico direto. Há, portanto, uma correlação entre os traços que caracterizam o evento de ação prototípico e os parâmetros que identificam a oração transitiva canônica. Desse modo, por refletirem elementos salientes, ligados ao modo pelo qual a experiência humana é apreendida, os parâmetros da transitividade assinalam elementos salientes no discurso.

A transitividade no nível da semântica proposicional, portanto, está relacionada a uma função no nível da pragmática discursiva. O modo como o usuário da língua organiza seu

texto é determinado, em parte, pelos seus objetivos comunicativos e, em parte, pela sua percepção das necessidades do seu interlocutor. Nesse sentido, o texto apresenta uma distinção entre o que é central e o que é periférico. Para que a comunicação se processe satisfatoriamente, ou seja, para que os interlocutores possam partilhar a mesma perspectiva, o emissor orienta o receptor a respeito do grau de centralidade e de periferia dos enunciados que constituem seu discurso. Em termos de estrutura de texto, ou de *planos discursivos*, a divisão entre central e periférico corresponde à distinção entre *figura e fundo*. O grau de transitividade de uma oração reflete sua função discursiva característica, de modo que orações com alta transitividade assinalam porções centrais do texto, correspondentes à figura, enquanto orações com baixa transitividade marcam as porções periféricas, correspondentes ao fundo. Há, portanto, uma correlação forte entre a marcação gramatical dos parâmetros da transitividade e a distinção entre figura e fundo. Ou seja, a transitividade não é apenas uma forma de descrição das relações semânticas e sintáticas passíveis de se manifestarem entre um verbo e seus argumentos. Ela tem um papel discursivo fundamental na codificação do ponto de vista do falante/autor acerca do que é mais e menos relevante em seu texto.

2. CONSTRUÇÕES COM PEGAR

2.1 [(SN) PEGAR (SNj)] (E) [(SN) V2 (SNj)]⁶

(4) o homem caiu e a moça pegou o revólver ... daí ... daí a mulher pegou o revólver e entregou pro rapaz ... daí depois eles começaram a fugir e ainda o rapaz não sabia que tinha dinheiro na mala (S, 4ª série)

(5) ele passou ligeiro por dois casal num hotel que tava sentado num:: num:: banco de praça ... ai pegou o casaco da mulher ... vestiu ... aí foi pegar o metrô ... ele disse ... aí tava na fila ... aí todo mundo olhando pra ele ... ele disse ... “é a nova moda” ... (L, 8ª série)

Segundo Givón (2001), em uma oração transitiva prototípica, temos verbos que expressam mudanças rápidas e perceptíveis no estado, condição ou localização espacial do objeto, isto é, codificam ou a ação física, ou a mudança física, ou o movimento espacial desse participante. Os verbos transitivos prototípicos podem ser classificados de acordo com os tipos de mudança sofrida pelo paciente/objeto. Givón propõe as seguintes categorias: (i) criação física de um objeto que não existia previamente (como em “Ele construiu uma casa.”); (ii) destruição física de um objeto previamente existente (“Eles demoliram a casa.”); (iii) mudança considerável nas condições físicas do objeto (“Ele ampliou o *living-room*.”); (iv) mudança na localização do objeto (“Eles moveram o celeiro.”); (v) mudança nas condições de superfície do objeto (“Ele lavou a camisa.”); (vi) mudança nas qualidades visíveis do objeto (“Ele esquentou uma caneca de sopa.”). PEGAR, em (4) e (5), encaixa-se na categoria (iv), mudança na localização do objeto.

Em (4), há dois eventos representados por duas orações diferentes em relação de coordenação, ambas com alto grau de transitividade: há, em cada uma, um sujeito agente intencional, um verbo de ação e um objeto paciente afetado, o revólver, que sofre as ações de ser pego

⁶ Nos esquemas das construções, temos as seguintes correspondências: SN anterior a um verbo (PEGAR ou V2) = *sintagma nominal sujeito*; SN posterior a um verbo = *sintagma nominal objeto direto*; SP posterior a um verbo = *sintagma preposicional objeto indireto*; V2 = *o segundo verbo da construção* (o primeiro verbo é PEGAR). Uma letra minúscula (i, j) relaciona dois sintagmas nominais quando o referente de ambos é idêntico. Os itens entre parênteses podem aparecer codificados lingüisticamente (por exemplo, em “A mulher pegou o revólver e ela entregou ele pro rapaz” ou podem estar elípticos (por exemplo, em “A mulher pegou o revólver e entregou pro rapaz”, “pegou o revólver e entregou pro rapaz”, “a mulher pegou o revólver... entregou”, “pegou... entregou”, entre outras combinações possíveis).

e ser entregue, o que configura uma situação de transitividade prototípica. Semelhantemente, em (5), há dois eventos representados por duas orações com alto grau de transitividade (o sujeito é agente e o objeto é afetado – o casaco é pego e é vestido), salientando-se, porém, uma diferença: as orações não são coordenadas e sim justapostas (isto é, não há uma marca explícita de coordenação, caso da conjunção *e* em (4)). Nos dois casos, temos construções polipredicativas, isto é, cada uma de suas orações predica um evento. Nelas, PEGAR é verbo pleno, e significa aproximadamente ‘retirar X de algum lugar e segurar X’.

Esse uso de PEGAR como parte integrante de construções compostas por duas orações coordenadas é o mais freqüente do verbo em questão no *corpus* aqui considerado. Contabilizei ao todo 233 ocorrências de PEGAR, 160 com o significado de ‘retirar X de algum lugar e segurar X’ e 73 com outros significados (incluindo lexicalizações do tipo *pegar sol*, *pegar ônibus*, *pegar no pé*, *pegar amizade*, *pegar poeira*, etc). Dos 160 dados significando ‘retirar X de algum lugar e segurar X’, 120 aparecem em estruturas coordenadas através da conjunção *e* (o que representa a maioria dos casos, e pode ser exemplificada por *pega a laranja e descasca*) ou por justaposição (com a presença de pausa entre uma oração e outra); um exemplo: *daí ele pegou o picolé... jogou na cabeça do homem*).

2.2 [(S_{Ni}) PEGAR (S_{Nj}) (E) (S_{Ni}) V2 (S_{Nj})]

(6) a água vai correr no meio dessa bacia... é como se fosse:: pegasse uma piscina... no comprido da piscina e inclinasse a piscina assim ... como se fizesse um funil (G, 2º grau)

(7) mas ele tem medo de enfrentar... de encarar a realidade... de pegar o seu direito de voto e dizer assim: “eu vou usar essa arma”... (G, 3ª grau)

Quanto a (6), primeiro a piscina é pega, depois é inclinada? Em (7), primeiro o direito de voto é pego, depois se diz algo sobre ele? Faria mais sentido interpretarmos *pegar a piscina e incliná-la* como se referindo a um evento isolado, isto é, ‘inclinando a piscina’, assim como *pegar o seu direito de voto e dizer assim* – ‘dizer assim sobre o seu direito de voto’? Ou seja, a construção estaria se referindo a um único evento, podendo ser parafraseada pelo segundo verbo. Diferentemente, em (4) e (5), o contexto esclarece que dois eventos distintos são referidos: primeiro, o revólver é pego e depois entregue, e o casaco é vestido após ter sido pego.

Se considerarmos que, em (6) e (7), a primeira oração não traz uma afirmação distinta da afirmação feita pela segunda, então estamos diante de casos similares àqueles comentados por Hopper (2001) com base em dados do inglês: o predicado complexo TAKE+NP+AND, conforme os exemplos (8) e (9). Cumpre, então, definir *predicação complexa*. Segundo Givón (2001), *predicação complexa* refere-se ao uso simultâneo de dois verbos que partilham a carga funcional do complexo verbal.

(8) They took the same design as before and enlarged it by including a library and a gymnasium.⁷

Eles pegaram o mesmo design de antes e o ampliaram com a inclusão de uma biblioteca e de um ginásio.

(9) He was also saying I'm going to take that rational mind and hide it.

Ele também estava dizendo que eu vou pegar essa mente racional e escondê-la.

Como no caso do inglês, o efeito de construções como [(S_{Ni}) PEGAR (S_{Nj}) (E) (S_{Ni}) V2 (S_{Nj})] parece ser o de uma construção verbal transitiva em que o verbo lexical e seu objeto estão em diferentes orações, isto é, o objeto está na primeira e o verbo está na segunda. Nessa segunda oração, o SN objeto é repetido integralmente, retomado por anáfora pronomi-

⁷ As traduções dos dados do inglês para o português são de minha responsabilidade.

nal ou permanece elíptico – em *pegasse uma piscina e inclinasse a piscina* temos a repetição literal do SN; em *pegar seu direito de voto e dizer assim* temos elipse.

PEGAR funcionaria, nesses casos, como uma espécie de auxiliar verbal que introduz o objeto do verbo pleno imediatamente subsequente, mas que nem por isso deixa de ser transitivo, já que é complementado pelo objeto. O predicado complexo é, então, composto, em sua primeira metade, pelo verbo PEGAR que, embora não se comporte como pleno, é ainda assim transitivo, e, em sua segunda metade, por um verbo transitivo. PEGAR não remete a um evento distinto, apenas ressalta o objeto desse segundo verbo, tomando-o como seu argumento.

Caso similar é da predicação complexa na língua africana yatye, exemplificado por Givón (2001) com o dado transcrito em (10), em que o verbo *awa* (*pegar*) destaca *nutsi* (*porta*) como detentor do papel semântico de paciente, objeto do verbo *iku* (*fechar*). Em (11), temos mais um caso, do baule, em que o verbo que *fà* (*pegar*) introduz o objeto direto (*í swa* – *sua casa*) do verbo que se segue, *klè* (*mostrar*) (AIKHENVALD, 2001):

- (10) iywi awa nutsi iku
 boy took door shut
 garoto pegou porta fechou
 the boy shut the door
 o garoto fechou a porta

- (11) 0-à-fà í swa n à-klè mi
 he-ANT-take his house DEF ANT-show me⁸
 ele-ANT-pegar sua casa DEF ANT-mostrar me
 He has show me his house
 Ele me mostrou sua casa / Ele me mostrou a casa dele

Como se trata de uma construção monopredicativa, [(S_{Ni}) PEGAR (S_{Nj}) (E) (S_{Ni}) V2 (S_{Nj})], além da referência a um único evento, caracteriza-se por envolver dois verbos que têm o mesmo tempo, aspecto e modo, e pelo fato de o sujeito desses verbos ser o mesmo. Essas propriedades são verificadas nas ocorrências (6) e (7). Em contraste, quando PEGAR é usado como verbo pleno em estruturas polipredicativas (como em (4) e (5)), sujeitos diferentes podem aparecer – por exemplo, “*João* pegou a panela e *Maria* a encheu.”

Entretanto, se em (6) e (7) há apenas um evento em jogo, por que apresentar em uma parte da construção o objeto e, em outra, o verbo pleno? Dentre os efeitos pragmáticos que construções como (6) e (7) podem apresentar, destacam-se: (i) simplificação – ao se dividir a oração em duas partes, cada uma delas passa a deter um pedaço da informação e o ouvinte pode processá-la mais facilmente ao recebê-la em partes; (ii) manutenção da atenção do interlocutor por mais tempo – a estratégia de uso de dois verbos ao invés de um e de retomada do SN depois do segundo verbo aumentam consideravelmente a extensão do turno do falante; (iii) acentuação da importância da informação transmitida através de sua distribuição em duas unidades prosódicas.

Segundo Hopper, na construção TAKE NP AND, *take* apenas introduz o objeto do verbo que vem a seguir, sem trazer em si traços semântico-pragmáticos mais específicos, isto é, não faz indicações a nenhum tipo de evento que se distinga do evento reportado pelo segundo verbo e não acrescenta traços aspectuais. Todavia, em alguns casos, observamos haver a idéia de uma espécie de seleção, de escolha, de distinção de um referente face a outros possíveis. Vejamos alguns exemplos fornecidos pelo autor:

- (12) We take that concept and apply it
 Nós pegamos esse conceito e o aplicamos

⁸ ANT = anterior, DEF = definido.

(13) Other times I'd maybe take half the class and assess them at one task and the other half on a different task later on.

Em outras épocas, talvez eu pegasse metade da turma e os avaliasse em uma tarefa e a outra metade em uma tarefa diferente mais tarde.

Conforme Hopper, *nós pegamos esse conceito e o aplicamos* corresponde à paráfrase *nós aplicamos este conceito* e a diferença é que, na estrutura de predicado complexo ([(SNi) PEGAR (SNj) (E) (SNi) V2 (SNj)]), o objeto de *aplicar* recebe uma introdução mais marcada, aparecendo na primeira oração e sendo retomado anaforicamente na segunda. PEGAR não seria, nesse caso, verbo pleno e não faria referência a um evento distinto do de *aplicar*.

No entanto, é possível perceber que PEGAR pode trazer, no exemplo em discussão, a idéia de seleção/distinção: *selecionamos esse conceito e o aplicamos*. A idéia de seleção também pode ser notada em (13): de uma turma de alunos, o professor escolhe ('pega') a metade e faz com ela uma avaliação. Obviamente, essa interpretação de PEGAR como 'selecionar' não envolve o significado 'retirar X de um lugar e segurar X' no plano físico, no mundo concreto, facilmente observável em *João pegou a panela e a encheu*. Em ocorrências como (12) e (13), PEGAR estaria denotando um processo cognitivo: 'pega-se' (seleciona-se, distingue-se) mentalmente pessoas, coisas, idéias.

Nessa possibilidade de leitura, está envolvido um só evento ou dois? Primeiro se pega/ escolhe/ distingue mentalmente um objeto, depois se faz algo (mental ou fisicamente) com esse objeto? Ou seria PEGAR tão ligado semanticamente ao segundo verbo que não aparece isolado deste (isto é, a oração em que está PEGAR 'selecionar'/'distinguir' não faria sentido sem a oração posterior)? Na amostra de dados utilizada, observei haver ocorrências isoladas de orações nucleadas por PEGAR 'retirar X de um lugar e segurar X' no plano físico, sem a necessidade de complementação via uma oração coordenada subsequente, como no exemplo a seguir. Isso indica que o ato de pegar algo no plano físico pode ser apresentando no discurso independentemente de um evento subsequente, o que não parece ser possível no caso de pegar algo no plano mental.

(14) quando os pacientes chegam ... minha filha ... aí que o trabalho aumenta ... porque um quer água ... aí lá vai eu pegar água ... outro quer café ... lá vai eu fazer café ... uma pessoa só pra várias funções ... né? (R, 2º grau)

De qualquer forma, quando PEGAR envolve retirar algo de um lugar, o objeto do verbo é afetado fisicamente (é movido de um lugar a outro), o indivíduo referido pelo SN sujeito atua fisicamente sobre o objeto e o evento é codificado através de uma estrutura transitiva prototípica. Em contraste, quando PEGAR envolve um processo que se dá na mente de alguém, o paciente não é afetado e o indivíduo referido pelo SN sujeito não age fisicamente, o que acarreta graus menores de transitividade, considerando-se os parâmetros de transitividade de Hopper e Thompson (1980) e Thompson e Hopper (2001).

Cumpramos lembrar também que, em casos como (7) e (9), a idéia de seleção/distinção não parece estar presente, e podemos ter uma construção em que apenas um evento é referido. Há, portanto, necessidade de um estudo mais aprofundado de casos como (6), (7), (8), (9), (12) e (13), inclusive para obterem-se evidências mais claras quanto ao *status* gramatical de PEGAR nessas ocorrências: trata-se de um verbo pleno? de um verbo auxiliar? de um verbo híbrido, que manifesta propriedades de verbo pleno e auxiliar ao mesmo tempo?

2.3 [(SN) PEGAR (E) V2 (SN/SP)]

(15) quando ela entrou e queria fazer a entrevista um homem num deixou... daí a mulher pegou... subiu onde o homem tava trabalhando (S, 4ª série)

(16) aí ele ficou revoltado... aí foi falar né? pro... pro dito cujo... aí... ele pegou e acreditou no amigo... era um amigo de vários anos de amizade... ele num ia... é:: duvidar... né? (R, 2º grau)

Em (15) e (16), temos uma oração que predica um único evento. Ou seja, PEGAR não denota um evento diferente do de *subir* e do de *acreditar*, e sim, perdendo sua autonomia e somando-se à conjunção *e*, funciona como indicador aspectual, semanticamente inseparável do verbo principal (em (15), *subir*, e, em (16), *acreditar*). PEGAR assume, portanto, o papel de adjunto gramatical deste. Como tal, não está sujeito em si à aplicação do parâmetro de transitividade, pois deixou de ser um verbo de ação, passando a ser verbo auxiliar.

A perífrase em [(SN) PEGAR (E) V2 (SN/SP)] tem valor aspectual. O aspecto é uma categoria gramatical que distingue o *status* dos eventos em relação a períodos específicos de tempo, envolvendo noções como início, duração ou finalização do evento referido. No caso de [(SN) PEGAR (E) V2 (SN/SP)], o aspecto em questão é o inceptivo, aquele que expressa um evento considerando o seu estado inicial de desenvolvimento:⁹ a construção em questão indica que o evento a que o verbo principal se refere teve um início instantâneo, imediato, brusco. Essa construção é, portanto, um predicado complexo composto por um verbo aspectualizador (PEGAR) + a conjunção *e* (que tem uso facultativo) + um verbo principal, que traz o significado referencial de todo o composto verbal.

Para observar o caráter de instantaneidade que advém desse emprego de PEGAR, comparemos (17) e (18) (exemplos criados por mim):

(17) Lúcia pegou e pulou na piscina. / Lúcia pegou e chorou. / Lúcia pegou e disse que discordava de tudo.

(18) Lúcia pulou na piscina. / Lúcia chorou. / Lúcia disse que discordava de tudo.

Em (17), a interpretação é, respectivamente, que Lúcia repentinamente pulou do muro, repentinamente chorou e repentinamente disse que discordava de tudo. Em (18), Lúcia apenas pratica as ações de pular, chorar, dizer, sem que nada seja acrescentando a respeito de como tais ações se iniciaram (se subitamente ou não).

É importante salientar que o predicado complexo presente em [(SN) PEGAR (E) V2 (SN/SP)] pode fornecer à oração, adicionado aos traços aspectuais, um sobretom subjetivo, na forma de indicações atitudinais e/ou avaliativas por parte do falante, dentre as quais se destacam a surpresa, a frustração ou a irritação frente ao evento inesperado, súbito.

Bechara (2004, p. 216-218), com base em Coseriu, descreve a categoria aspectual denominada *visão*, “segundo a qual o falante pode considerar a ação verbal em seu todo ou parcialmente, em fragmentos, entre dois pontos de seu curso”. O autor afirma que há, na língua portuguesa, expressões para acentuar a visão global, quais sejam as perífrases aditivas com *tomar*, *pegar*, *agarrar*: *pego e escrevo*, *agarro e escrevo*, *tomo e escrevo*. O autor menciona ainda que a *visão global* “acompanha-se de todas as significações “enfáticas” do modo de falar, como “de fato”, “com efeito”, “rápido”, “inesperado”, “surpreendente”, “decidido”, “terminantemente”. Para ilustrar a categoria *visão*, Bechara apresenta o seguinte esquema:

⁹ Nas palavras de Castilho (2002, p.96), “O imperfectivo inceptivo expressa uma duração de que se destacam os momentos iniciais.”

<p>pego e escrevo (não-cursiva) não-parcializante = global</p>	<p>escrevo neutral</p>	<p>estou escrevendo (cursiva) parcializante</p>
---	-----------------------------------	--

Nessa perspectiva, a construção [(SN) PEGAR (E) V2 (SN/SP)] indicaria aspecto global, e não inceptivo. No entanto, ainda de acordo com Bechara (baseado em Coseriu), dentro da categoria aspectual denominada *fase* (que traduz a “relação entre o momento da observação e o grau de desenvolvimento da ação verbal observada”) temos a *fase inceptiva*, responsável por marcar o ponto inicial da ação. A fase inceptiva é indicada, segundo Bechara, pela combinação léxica pura *começar a*, e por várias perífrases verbais que põem ênfase ora na velocidade ora no repentino da ação: *pôr-se a*, *meter-se a*, *pegar a (de)*, e também por construções aditivas: *ele agarrou e foi-se embora*.

Portanto, à semelhança da perífrase *agarrar e* na classificação apresentada por Bechara, *pegar e* pode, a princípio, ser considerado como exemplo tanto de perífrase indicadora de visão global quanto de perífrase indicadora de fase inceptiva. No momento, opto por considerá-la uma perífrase codificadora de aspecto inceptivo, restando averiguar, em fases posteriores de investigação, se o que está em jogo na construção [(SN) PEGAR (E) V2 (SN/SP)] é, na verdade, o aspecto global, ou se existe a possibilidade de haver usos globais da construção ao lado de usos inceptivos, ou mesmo usos globais sobrepostos aos inceptivos – uma vez que se trata de categorias distintas, uma referindo-se à visão, outra à fase, talvez possa haver sincretismo entre ambas (mas se um evento é apresentado como global, pode ter ao mesmo tempo sua fase inicial destacada?). A própria validade da categoria “visão global” merece discussão.

Embora PEGAR aspectualizador não esteja sujeito à aplicação dos parâmetros de transitividade, costuma ser empregado em construções com alto grau de transitividade, em que há, se não um objeto afetado, ao menos um sujeito agente, conforme os dados considerados neste estudo. Hopper e Thompson (2001) associam o conceito de transitividade à questão da distribuição das informações no discurso: as orações mais transitivas se correlacionam à figura (apresentação de informação central ao texto), ao passo que as orações menos transitivas correspondem ao fundo (apresentação de informação que contextualiza a informação central). Podemos esperar, então, que as orações do tipo [SN PEGAR (E) V2 (SN/SP)] predominem em contextos de figura. Corroborar ainda com essa hipótese a conclusão de Hopper (2001), segundo o qual os predicados complexos tendem a ser utilizados com a finalidade de pôr em figura a oração que os contém, re-orientando o discurso ao apresentar um evento como digno de nota. No caso de [SN PEGAR (E) V2 (SN/SP)], seu próprio papel de aspectualizador inceptivo, ligado às idéias de imediatismo, instantaneidade, surpresa, favorece seu aparecimento em contextos de destaque no discurso, especialmente no ápice de narrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrevi e analisei, do ponto de vista da transitividade, três construções, cada uma delas tendo em comum, entre outros aspectos, a presença do verbo PEGAR. PEGAR, como verbo pleno da primeira oração de um par coordenado ou justaposto (em [(SN) PEGAR (SNj)] (E) [(SN) V2 (SNj)]), tende a aparecer em contextos de alta transitividade: dois eventos são representados por duas orações coordenadas, ambas com alto grau de transitividade: há, em cada

uma, um sujeito agente, um verbo de ação e um objeto paciente afetado pela ação do sujeito (o paciente é pego, tem sua posição espacial modificada).

Quando indica seleção/distinção mental, PEGAR aparece em contexto de menor transitividade, pois o paciente não é afetado e o sujeito não age fisicamente (em [(S_{Ni}) PEGAR (S_{Nj}) (E) (S_{Ni}) V2 (S_{Nj})]). Quando introduz o objeto a ser recuperado anaforicamente pelo segundo verbo da construção (também em [(S_{Ni}) PEGAR (S_{Nj}) (E) (S_{Ni}) V2 (S_{Nj})]), é transitivo no sentido de ser complementado por um objeto direto, embora haja um esvaziamento do significado do verbo. Haveria, então, transitividade no sentido sintático, da complementação do verbo por um objeto direto, mas não no semântico, pois o objeto direto (S_{Nj}) não sofre a ação de ser pego, apenas é posto em destaque no discurso ao ser introduzido na primeira oração. A segunda oração o retoma e, aí sim, há, ao lado da transitividade marcada estruturalmente, a semântica, pois o objeto direto sofre a ação denotada pelo verbo (V2). Finalmente, quando PEGAR atua como aspectualizador (em [SN PEGAR (E) V2 (SN SN/SP)]), não é um verbo pleno transitivo, e sim um verbo auxiliar. Ainda assim, parece ser utilizado em construções com bom grau de transitividade, em que há ao menos um sujeito agente.

PEGAR, em cada uma das estruturas das quais é parte integrante, desempenha funções distintas. Todavia, seus usos na indicação de seleção/distinção cognitiva e no destaque ao objeto a ser retomado anaforicamente pelo segundo verbo podem, a princípio, ser representados pela mesma construção, [(S_{Ni}) PEGAR (S_{Nj}) (E) (S_{Ni}) V2 (S_{Nj})]. As ocorrências identificadas com essa estrutura não raro envolvem o fenômeno da sobreposição, sendo então difícil precisar se há seleção/distinção cognitiva ou a mera introdução do objeto, e, mesmo nos casos mais claros de expressão de seleção/distinção cognitiva, é difícil dizer se há referência a um ou a dois eventos (quando o que está em jogo é a introdução do objeto a ser retomado na segunda oração, parece ocorrer referência a um evento somente).

Portanto, não é claro se a construção [(S_{Ni}) PEGAR (S_{Nj}) (E) (S_{Ni}) V2 (S_{Nj})] representa apenas um dos usos de PEGAR em língua portuguesa (com dados que se conformam mais ou menos a certas propriedades definidoras) ou se representa dois usos diferentes. Talvez esse fenômeno de sobreposição, um sintoma típico da mudança lingüística, possa ser futuramente explicado considerando-se a questão da gramaticalização.

Para finalizar, destaco alguns dos próximos passos a serem seguidos como desdobramentos deste estudo: (i) busca de indícios dos estágios da trajetória de gramaticalização de PEGAR como aspectualizador em [SN PEGAR (E) V2 (SN/SP)]; (ii) refinamento da análise da transitividade nas construções das quais PEGAR é parte integrante, aplicando-se os critérios estipulados por Hopper e Thompson (1980) e Thompson e Hopper (2001) para mapear tipos mais e menos prototípicos em cada uma delas; (iii) averiguação mais detalhada relativamente à natureza do traço aspectual codificado por PEGAR na construção [SN PEGAR (E) V2 (SN/SP)] (inceptivo? global?); (iv) aprofundamento da análise dos casos ora descritos como pertinentes à construção [(S_{Ni}) PEGAR (S_{Nj}) (E) (S_{Ni}) V2 (S_{Nj})]; (v) verificação da distribuição das três construções com PEGAR relativamente à modalidade da língua (oral e escrita) e aos tipos de discurso controlados pelo *Corpus Discurso & Gramática* (narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento, relato de opinião, etc).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIKHENVALD, Alexandra Y. (2003). Serial verb constructions. RCLT. Disponível em <<http://www.latrobe.edu.au/rclt/workshops/2003/position%20paper.pdf>> Acesso em: nov. 2004.

BECHARA, Evanildo (2004). Moderna gramática portuguesa. 37^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

CASTILHO, Ataliba T. (2002). Aspecto verbal no português falado. In: ABAURRE, Maria Bernadete; RODRIGUES, Ângela C. S. (Orgs). Gramática do português falado. v. VIII. Campinas, São Paulo: UNICAMP. p. 445-477.

FRASER, Bruce (1988). Types of English discourse markers. *Acta Lingüística Hungarica* v.38, p.19-33.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (Org). (1998). *Corpus Discurso & Gramática - a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN.

GIVÓN, Talmy (2001). *Syntax*. v. 1. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

_____. (1998). The functional approach to grammar. In: TOMASELLO, Michael (Ed). *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. p. 41-66.

_____. (1995). *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

_____. (1990). *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

HEINE, Bernd (2003). Grammaticalization. In: JANDA, Richard; JOSEPH, Brian (Eds). *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers. p. 624-647.

_____. et al. (1991). *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press.

HOPPER, Paul J. (2001). Hendiadys and auxiliation in English. In: BYBEE, Joan; HAIMAN, Joseph; NOONAN, Michael (Eds). *Complex sentences in grammar and discourse: a festschrift for Sandra Thompson*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. p. 145-174.

_____. (1987). Emergent grammar. *BLS* 13, p. 139-157.

_____; TRAUGOTT, Elizabeth C. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEHMANN, Winfred P. (1992). *Workbook for historical linguistics*. Dallas: SIL/University of Texas.

_____; THOMPSON, Sandra A. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language LSA* v. 56, n. 2.

TABOR, Whitney; TRAUGOTT, Elizabeth C. (1998). Structural scope expansion and grammaticalization. In: RAMAT, Anna G.; HOPPER, Paul J. (Eds). *The limits of grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. p. 229-272.

THOMPSON, Sandra (1993). O discurso e a gramática. *Entrevista de Rosália Dutra. D.E.L.T.A.* n. 9, v. 2, p. 217-236. 1993.

_____; HOPPER, Paul J. (2001). Transitivity, clause structure, and argument structure: evidence from conversation. In: BYBEE, Joan; HOPPER, Paul J. (Eds). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. p. 27-60.

TRAUGOTT, Elizabeth C. (2003). Constructions in grammaticalization. In: JANDA, Richard; JOSEPH, Brian (Eds). The handbook of historical linguistics. Oxford: Blackwell Publishers. p. 624-647.

O ESTATUTO TRANSITIVO DOS VERBOS DE ENUNCIÇÃO

Maria Angélica Furtado da CUNHA (UFRN/CNPq)

Este artigo aborda o discurso reportado, com o fim de investigar o estatuto da oração complemento dos verbos de enunciação. Em particular, interessa-me responder as seguintes perguntas: a oração que representa a citação pode ser analisada como um complemento objeto do verbo *dicendi*? Quais são as propriedades sintáticas, semânticas e prosódicas desses verbos que evidenciam tal tratamento? Os dados empíricos correspondem a doze narrativas conversacionais¹ extraídas do *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal* (Furtado da Cunha 1998) e consistem de 349 citações, das quais 167 (48%) ocorrências representam discurso direto e 182 (52%) exemplificam discurso indireto. A análise segue uma perspectiva funcionalista do estudo da língua.

O discurso reportado é um formato cognitivo universal, uma construção utilizada em grande número de línguas quando se quer reportar o discurso (ou pensamento) de outra pessoa considerado em um tempo diferente do tempo de fala. Embora a função de citação seja bastante difundida, os recursos gramaticais para a codificação do discurso reportado diferem de uma língua para a outra, conquanto sejam todos marcados. Não apenas a transitividade das construções com verbos de enunciação varia translinguisticamente, mas também há diferenças com relação aos padrões de discurso reportado – direto, indireto, indireto livre – que uma língua distingue.

Parece haver, na literatura, uma tendência geral para considerar os verbos de enunciação como intransitivos. Enquanto algumas línguas permitem que esses verbos ocorram com uma citação codificada como objeto oracional, em outras os verbos *dicendi* exibem características de verbos intransitivos. In Quechua, por exemplo, os complementos dos verbos de enunciação são não-marcados, enquanto os complementos de outros verbos tomam o marcador de acusativo ‘-ta’ (Hintz 2004). Munro (1982) argumenta que em inglês, por exemplo, a intransitividade dos verbos de dizer é muito mais aparente quando o verbo é usado em discurso direto do que quando ele introduz discurso indireto ou outros complementos oracionais.

Essa postura é menos do que consensual, todavia. Romaine e Lange (1991) apontam um diferença sintática entre discurso direto e indireto. Elas argumentam que no discurso direto a citação é um enunciado sintaticamente independente, marcado na língua escrita por aspas. No discurso indireto, contudo, a citação está subordinada ao verbo *dicendi*, tornando-se uma oração dependente introduzida pelo complementizador ‘que’. Klewitz e Couper-Kuhlen (1999) observam que em inglês tanto a citação direta quanto a indireta podem ser consideradas complemento do verbo *dicendi*, e assim constituem uma oração subordinada que é o objeto direto desse verbo. No discurso indireto, a subordinação sintática a um verbo *dicendi* é assinalada pelo uso de ‘that’ como complementizador.

Além dessas distinções, as citações direta e indireta também diferem em termos de entonação, quando se analisa língua produzida em interação. Assume-se que a citação direta sempre é separada do verbo de enunciação por uma pausa, o que não acontece com a citação indireta. Klewitz e Couper-Kuhlen (1999), entretanto, defendem que a marcação prosódica

¹ O termo ‘narrativa conversacional’ se refere a narrativas em que há tomada de turno, mas o narrador mantém o turno a maior parte do tempo.

não se restringe ao discurso direto, mas ocorre também no discurso indireto. Essas autoras mostram que a marcação prosódica da citação indireta em dados conversacionais não é rara, particularmente em conversas com alto grau de envolvimento.

O argumento de que os verbos de enunciação são intransitivos geralmente se baseia no fato de que os complementos desses verbos se comportam de modo diferente de outros tipos de argumentos objeto direto. O comportamento desviante das orações reportadas é apresentado como evidência de que a oração introduzida por um verbo *dicendi* desempenha alguma outra função que não a de objeto direto, embora essa função não seja claramente identificada na literatura.

Antes de prosseguir, uma breve revisão das noções de ‘complementação’ e ‘encaixamento’ se faz necessária. Uma oração complemento prototípica é usualmente definida como uma oração que funciona como um argumento de um predicado que toma complemento (*complement-taking predicate*, em inglês), de modo que os complementos exibem uma relação gramatical com seus predicados, a de sujeito ou objeto (cf. Givón 1980, Noonan 1985, Payne 1997, Dixon 2002). Em outras palavras, uma oração complemento é encaixada na oração principal. Se uma oração complemento funciona como objeto direto de um predicado, como parece ser o caso das orações reportadas, presumivelmente ela ocupa a mesma posição dentro da oração principal que o argumento objeto direto. Como o português do Brasil é uma língua SVO, espera-se que a oração complemento dos verbos de enunciação siga imediatamente o verbo. Nos dados analisados, não houve nenhuma ocorrência de inversão, em que a citação precede o verbo *dicendi*.

As orações complemento são geralmente descritas em termos das propriedades que elas apresentam. Dois aspectos são normalmente apontados como centrais na avaliação da natureza dependente/independente da oração complemento: a possibilidade de expressar seu próprio tempo e aspecto, e a possibilidade de expressar seu próprio sujeito. A noção de independência (“poder ficar sozinha”) parece ser crucial na determinação da categoria sintática da citação, seja ela direta ou indireta. Contudo, no domínio do discurso reportado, parece haver um descompasso entre os conceitos de complementação/encaixamento, por um lado, e independência semântica-sintática, por outro. Do ponto de vista do encaixamento, verbos de enunciação são largamente considerados como verbos de matriz típicos para orações complemento, o que significa que a citação é um argumento (objeto direto) do verbo *dicendi*. Da perspectiva da independência sintático-semântica, a citação é considerada como independente da oração matriz, e então não parece manter qualquer relação gramatical com o predicado da oração principal. Vou sugerir que ‘encaixamento’ e ‘status independente’ não são critérios úteis ou decisivos na avaliação dos papéis sintático-semânticos desempenhados pelas citações. Ao contrário, a natureza dessas orações pode ser melhor explicada pela noção de ‘projetabilidade’ (Ford & Thompson 1996, Tanaka 1999). Essa noção é aplicada principalmente na investigação de como, numa conversação, as pessoas são capazes de perceber pontos potenciais de encerramento do turno antes que qualquer encerramento real ou pausa tenha se dado. Três aspectos estão envolvidos na projeção do fim de uma unidade de turno: completude entonacional, sintática e pragmática.

Vejam algumas das propriedades comumente apontadas como indicadoras do caráter intransitivo da citação: marcação de subordinação, entonação e afetamento. Munro (1982) demonstra que em várias línguas a citação relacionada a um verbo *dicendi* aparece completamente não-marcada, mesmo nos casos em que todos os outros verbos que tomam complementos oracionais requerem marcação subordinativa explícita, ou ao menos a sua possibilidade, como no inglês. Noonan (1985) observa que a função de um complementizador é identificar a entidade com a qual ele se associa como um complemento. Em português, o complementizador *que* não pode aparecer antes de uma citação direta (1), mas é obrigatório em citações indiretas (2):

(1) aí ela **disse**: < quer sair comigo >?

(2) o médico **disse** < que ela não podia se machucar >.

Logo, a presença de um complementizador antes da citação não pode ser tomada como decisiva para provar o status de objeto direto da citação, a menos que o discurso indireto seja tratado diferentemente do direto com relação a sua natureza gramatical.

A entonação é tida como um fator importante na avaliação da integração de orações, de modo que a ausência de uma quebra entonacional entre duas orações é um indicador confiável de que uma delas está integrada à outra (Lehmann 1988). Vários linguistas alegam que a presença de pausa entre um verbo *dicendi* e a citação é evidência de que a citação não é dependente do verbo. Noonan (1985) observa que quase todas as línguas distinguem discurso direto de indireto por meio de entonação: enquanto tipicamente há uma pausa antes e/ou depois da citação direta, do ponto de vista da entonação a citação indireta é tratada como qualquer outro complemento oracional. Aqui, outra vez, o discurso direto se comporta de modo diferente do discurso indireto. Contudo, o critério da entonação não é útil para decidir sobre a natureza (in)transitiva da citação no português do Brasil, visto que na fala não apenas é possível uma pausa separando *dizer* e a citação direta, mas também entre a citação indireta (3), por um lado, e entre qualquer verbo transitivo e seu objeto direto, por outro (4):

(3) e **disse**: < que ela era uma prostituta >.

(4) eles **descobriram**: o local lá, né?

Logo, no PB os verbos *dicendi* e seus complementos nominais/oracionais podem estar na mesma unidade entonacional, ou podem estar separados, sem nenhuma razão sintática aparente.

Na formulação de transitividade de Hopper e Thompson (1980), dois parâmetros caracterizam um objeto altamente transitivo: afetamento e individuação². Hopper (1985) enfatiza a importância do grau de afetamento do objeto na mensuração da transitividade prototípica. Ele reconhece, além disso, que é impossível atribuir uma propriedade semântica unitária, invariável à relação verbo-objeto, porque alguns objetos não são transformados, e sim criados, pela ação do verbo. Hopper chama esses casos de objetos efetuados. Objetos afetados e efetuados compartilham a propriedade gramatical de ocupar a mesma posição sintática reservada para os objetos, mas eles se distinguem em outros traços gramaticais, como: (i) sua contribuição para o grau de transitividade oracional (objetos efetuados são menos transitivos do que objetos afetados), e (ii) a referencialidade do objeto (objetos efetuados geralmente são não-referenciais). De acordo com Hopper, os verbos *dicendi* formam o maior grupo de verbos efetuados em inglês e, presumivelmente, em qualquer língua. Há, portanto, uma correlação entre Efetramento e Intransitividade: a oração efetuada será sempre menos transitiva do que a oração afetada.

Deste modo, os parâmetros ‘afetamento’ e ‘individuação’ do objeto direto não se aplicam totalmente aos complementos dos verbos *dicendi*. Por um lado, a citação não tem individuação pois não é própria, animada, concreta, singular, contável e referencial; por outro lado, embora não seja estritamente afetada, a citação é efetuada pelo ato de dizer executado por um sujeito-agente volicional, exibindo, portanto, algum grau de transitividade. Em resumo, não discarto a

² O parâmetro ‘afetamento’ diz respeito à mudança de estado ou localização do objeto implicada pelo significado do verbo. O parâmetro individuação distingue grupo de pessoas (–individuo) de referentes singulares (+individuo).

transitividade de verbos *dicendi*; ao contrário, admito que eles não são prototipicamente transitivos, na medida em que um objeto efetuado é menos transitivo do que um afetado.

Passemos, agora, às características transitivas que se aplicam aos verbos de enunciação: tipo morfológico de verbo, ordenação dos vocábulos e número de argumentos. Munro (1982) destaca as restrições sobre possíveis objetos de verbos de enunciação como uma característica intransitiva da citação. Assim, algumas línguas permitem que *dizer* tome uma citação como um objeto oracional, mas não um objeto pronominal como ‘it’ ou um SN mais concreto. No português do Brasil, contudo, *dizer* pode ocorrer tanto com um objeto pronominal (5), quanto com um SN (6), como em:

(5) foi a única palavra que eu **disse**.

(6) a gente não **disse** o nome dela.

Diferenças na ordenação dos vocábulos entre citações e outros objetos oracionais são frequentemente apontadas como uma característica intransitiva dos verbos *dicendi*: (i) em muitas línguas, orações citadas podem ser precedidas e seguidas simultaneamente pelo verbo *dicendi*, enquanto outros verbos não permitem esse tipo de construção “emoldurada”; (ii) algumas línguas permitem a extraposição de objetos oracionais, mas não da citação.

O português do Brasil não exhibe diferenças de ordenação entre discurso direto, discurso indireto, complementos no infinitivo e outros tipos de complementos oracionais. Embora rara, a inversão é possível com SNs objetos de *dizer* (7) e, em geral, em orações S-V-OD (8):

(7) tudo que eu faço, **digo** a ela.

(8) o filme, eu **assisti** no cinema.

No português, os verbos *dicendi* podem ser usados como um predicado de três argumentos, com o recipiente do ato de fala expresso em um sintagma oblíquo (SPrep) na oração matriz. Essa codificação é possível quer o objeto direto seja um SN (9), ou um complemento oracional (10).

(9) você **diz** uma coisa pra mim, você acha que eu vou acreditar?

(10) às vezes eu **dizia** pra minha mãe < que tinha aula no sábado >.

A codificação explícita do destinatário é mais comum no discurso indireto (n=21) do que no discurso direto (apenas uma ocorrência). Em 8 casos, o objeto indireto da oração matriz também desempenha a função de sujeito na oração citada, o que demonstra a integração entre a oração principal e a citação:

(11) ele sempre **disse** pra mim < que eu era muito fria, assim, calculista >.

O compartilhamento de elementos – predicados, tempo e aspecto, participantes – entre a oração principal e a citação reflete seu entrelaçamento semântico e sintático (Lehmann 1988). Além disso, complementos oracionais objetos que têm o mesmo sujeito que a oração principal são considerados mais dependentes do que orações com sujeitos diferentes. Em meus dados, o discurso direto se opõe ao indireto com relação à identidade de tempo. No discurso direto, em 24% das ocorrências a oração principal e a citação estão no mesmo tempo, enquanto no discurso indireto a porcentagem sobe para 89%. Quanto à identidade do sujeito, contudo, ambos

os tipos de discurso exibem o mesmo padrão: no discurso direto, o sujeito da oração principal e da citação é idêntico em 10% dos casos, enquanto no discurso indireto a percentagem de sujeitos idênticos é 28%. Resulta, então, que nenhum desses parâmetros é útil para determinar a transitividade dos verbos *dicendi* no português do Brasil, se quisermos propor um tratamento unificado para o discurso direto e o indireto.

Em muitas línguas, as citações de discurso direto não têm o mesmo estatuto que SNs objetos de verbos de enunciação, e portanto elas não se enquadram nas categorias de ‘objeto’ ou ‘complemento’. Além disso, várias línguas restringem a complementação desses verbos ao discurso direto, o que as posiciona longe do centro transitivo. Como vimos, por um lado, o português não distingue objetos oracionais de objetos nominais como complemento dos verbos de enunciação, seja em termos de marcação sintática, seja em termos de prosódia; por outro lado, tanto o discurso direto quanto o indireto são usados. Além disso, a fronteira entre o discurso direto e o indireto é sempre nítida, contrariamente ao que acontece em muitas línguas (cf. Tannen 1989, Holt 1996, Rocha 2000).

Uma diferença importante entre o discurso direto e o indireto tem a ver com o caráter de (in)dependência da oração citada. Em que medida podemos assumir que as citações indiretas podem se manter sozinhas, uma vez que elas são obrigatoriamente introduzidas por um complementizador no português? Logo, não parece convincente tratar as citações indiretas como orações independentes. Com relação às citações diretas, por outro lado, elas têm todos os traços de orações completas, estruturalmente independentes, tais como sujeito diferente do sujeito da matriz e verbo flexionado em um tempo distinto do tempo do verbo de enunciação, ou seja, elas podem se manter sozinhas. Em oposição à citação indireta, na citação direta não há marcação sintática que mostre sua dependência do verbo *dicendi*: ela não é codificada como um constituinte. Contudo, de uma perspectiva semântica e pragmática as citações diretas são estreitamente ligadas ao verbo de enunciação, representando eventos reportados. Isso nos leva à noção de projetabilidade.

A produção de um verbo *dicendi* em uma narrativa fornece uma forte indicação do que vem a seguir. Em outras palavras, o uso de um verbo *dicendi* projeta ou antecipa, a partir de sua enunciação, um “formato de citação”, isto é, um tipo de esquema construcional que emerge de sua frequência de ocorrência na fala espontânea, e que orienta os participantes do ato discursivo. Nesse sentido, a oração reportada, seja ela direta ou indireta, é, de alguma maneira, dependente do verbo da matriz. Logo, embora as citações diretas tenham todos os traços de orações completas, estruturalmente independentes, elas exibem, não obstante, uma forte ligação semântica e pragmática com a oração que contém o verbo de enunciação. Sob essa perspectiva, a construção de relações de dependência entre orações não está necessariamente ligada à presença de conjunção específica. Haveria, portanto, vários graus de dependência entre orações, resultantes do uso de conectivos, e múltiplas relações de dependência criadas a partir da justaposição de orações sem conectivo. Assim como muitas outras categorias lingüísticas, o discurso reportado não é uma entidade discreta. No caso do português do Brasil, há uma distinção clara entre o *status* subordinado das orações citadas, o que aponta para um tratamento gradiente da complementação no discurso reportado. As citações diretas exibem o menor grau de dependência e de integração sintática com o verbo da oração matriz. As citações indiretas, por outro lado, não podem ficar sozinhas, porque elas são obrigatoriamente introduzidas por um complementizador que estabelece uma relação de dependência entre as orações matriz e complemento. No nível semântico e pragmático, todavia, ambos os tipos de citação são estreitamente relacionados ao verbo *dicendi* da oração matriz. Vele lembrar, contudo, que um objeto oracional, como as citações reportadas direta e indireta, por não representar unidades específicas, e sim uma proposição, seria naturalmente um objeto direto atípico.

Os fatos apresentados evidenciam que no português do Brasil, embora a citação não seja um objeto direto prototípico, ela é efetuada pelo ato de dizer. Em outras palavras, os verbos

dicendi criam seu objeto, que são produzidos pelo próprio dizer. Nesse sentido, esses verbos projetam o que está por vir, de tal modo que a citação pode ser adequadamente considerada como o complemento objeto do verbo da matriz. Se o termo ‘complemento’ implica completude (Payne 1997), um verbo *dicendi* não expressa uma proposição completa até que a citação seja produzida. Assim, a relação sintática que se estabelece entre a oração matriz e a oração reportada, no discurso direto, não é nem de coordenação, nem de subordinação, mas de interdependência, marcada pela pausa e por aspectos semânticos e pragmáticos. A questão que se coloca, neste ponto é: qual seria o papel sintático da citação no discurso direto, se não a classificarmos como objeto direto do verbo de enunciação?

Uma outra alternativa de análise seria considerar que o verbo de enunciação e seu complemento, juntos, formam um predicado complexo que é usado para reportar um evento. Resta investigar se o discurso reportado apresenta um único evento ou dois eventos distintos, em cujo caso pode-se falar de complementação. Como os verbos *dicendi* variam com relação ao tipo de ato de fala que reportam, do mais pragmaticamente neutro (com *dizer*), ao mais altamente lexicalizado (com *pedir*, *perguntar*, por exemplo), a escolha de um deles representa uma opção comunicativa importante. Parece-me, pois, que se perde informação semântica e pragmática específica se considerarmos que o verbo *dicendi* forma um todo único com a oração citada.

Em resumo, embora a função discursiva dos verbos de enunciação seja clara – atribuição de uma citação a sua origem – a investigação do papel sintático da oração reportada faz surgir questões interessantes no que diz respeito à gramática da complementação. Mais especificamente, chama a atenção para a complexidade e maleabilidade de um sistema lingüístico em situações reais de uso e para a inconveniência de se rotular categoricamente uma relação de natureza contínua e gradual, na medida em que as construções lingüísticas estão a serviço da gramática das relações discursivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIXON, R. M. W. *Complementation in typological perspective*. (Position paper), 2002. ms.
- FORD, C. E.; THOMPSON, S. A. Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. In OCHS, E.; SCHEGLOFF E. A.; THOMPSON, S. A. (eds.). *Interaction and grammar*. (Studies in Interactional Sociolinguistics 13). Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 134-184.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRRN, 1998.
- GIVÓN, T. The binding hierarchy and the typology of complements. *Studies in language*, 4: 333-377, 1980.
- HINTZ, D. M. *Characteristics of complements in Quechua*. Santa Barbara: UCSB, 2004. (ms).
- HOLT, E. Reporting on talk: The use of direct reported speech in conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 29: 219-245, 1996.
- HOPPER, P. J. Causes and affects. *CLS*, 21: 67-88, 1985.

HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56: 251-299, 1980.

KLEWITZ, G. e COUPER-KUHLEN, E. Quote-unquote? The role of prosody in the contextualization of reported speech sequence. *InList*, 12: 1-32, 1999.

LEHMANN, C. A typology of clause linkage. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. A. (eds.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: Benjamins, 1988, p. 181-225.

MUNRO, P. On the transitivity of 'say' verbs. In: HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. (eds.). *Studies in transitivity*. New York: Academic Press, 1982, p. 301-318.

NOONAN, M. Complementation. In: SHOPEN, T. (ed.). *Language typology and syntactic description. Complex constructions*. Vol. II. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 42-140.

PAYNE, T. E. *Describing morphosyntax. A guide for field linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ROCHA, L. F. M. Processos cognitivos de mesclagem no discurso reportado: o caso do discurso direto em textos jornalísticos escritos. *Veredas*, 7, 2000.

ROMAINE, S. e LANGE, D. The use of 'like' as a marker of reported speech and thought: A case of grammaticalization in progress. *American Speech*, 66: 227-279, 1991.

TANAKA, H. *Turn-taking in Japanese conversation. A study in grammar and interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

TANNEN, D. *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

O HUMOR NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA CRÍTICA DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Maria Aparecida Resende OTTONI
(ESEBA/UFU e UnB)

INTRODUÇÃO

Entendo que descrever e explicar gêneros discursivos (GDs) relativamente às representações, relações sociais e identidades neles construídas e por eles constituídas é útil e necessário, uma vez que no discurso, e por meio dele, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem. Porém, o que tenho observado no contexto escolar, especificamente no Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a série, é que alguns GDs são colocados na ‘berlinda’; eles aparecem nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) apenas como uma forma de demonstrar que estes estão de acordo com o proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998). Dentre esses GDs, estão os gêneros discursivos humorísticos (GDHs), os quais, não se pode negar, têm estado cada vez mais presentes nos LDLP. Contudo, têm sido utilizados basicamente só como pretexto para o estudo de tópicos gramaticais, em exercícios que apenas requerem que alunos/as identifiquem pronomes, verbos, substantivos etc., ou em partes isoladas dos livros, intituladas “Divirta-se”, “Para rir um pouco”, sem qualquer tratamento aprofundado acerca dos sentidos ali construídos.

Por isso, a partir de um trabalho de leitura e interpretação de um GDH específico: *a charge*, desenvolvido com e por alunos/as de 7^a. série, de uma escola pública de Uberlândia, proponho-me, aqui, a apresentar uma análise de discurso crítica de duas das charges selecionadas e discutidas pelos/as alunos/as, voltando-me, especialmente, para a constituição de identidades. Na minha opinião, a leitura e análise de diferentes gêneros, com os quais temos contato na vida social, inclusive dos GDHs, é fundamental no ensino para a formação de sujeitos leitores críticos.

A escolha do gênero discursivo *multimodal*,¹ a charge, deu-se muito em função de observar o quanto ele tem despertado o interesse dos/as alunos/as e por ter sido escolhido pelas professoras da série para iniciar o desenvolvimento desse trabalho com alguns GDHs. As duas charges escolhidas foram publicadas no jornal Folha de S. Paulo, na segunda dezena do mês de maio de 2004, e se encontram em anexo. A 1^a é de autoria do chargista Angeli, e a 2^a, de Jean. Elas foram selecionadas por tratarem de uma mesma temática em questão na época: (a) a reportagem do jornalista Larry Rohter, que havia fotografado o presidente Luis Inácio Lula da Silva tomando cerveja, publicada no jornal *The New York Times*, na qual se fazia referência a uma possível ‘estreita relação’ do presidente com ‘bebidas alcoólicas’, associando sua imagem pública e pessoal a de um ‘provável alcoólatra’; (b) a reação de Lula à matéria. Este decretou a expulsão do jornalista americano de nosso país, o que foi considerado como uma “decisão cretina”, por um dos jornais de maior circulação nacional, e de “monumental estupidez”, por outro.

¹ Sobre multimodalidade, ver, por ex., Kress (1996), Kress & van Leeuwen (1996 e 2001) etc.

Considero que a charge, assim como outros GDHs, é um interessante objeto de estudo por aquilo que mostra e diz de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Sua temática, em geral, versa sobre o cotidiano – questões sociais que afligem, irritam, desgostam, confundem. Essas questões focalizam os universos de referência do público, registrando perplexidades, apontando falhas, satirizando pontos de vista, desvelando motivações ocultas e introduzindo questionamentos. Como afirma Flôres (2002:10), “a charge constitui-se, em sua face visível, de um amálgama de sentidos, de intenções, de crenças, permitindo-nos captar a dinâmica do encontro entre a população e os ‘dizeres e pensares’ coexistentes no entorno social”. Flôres argumenta ainda que sua importância, enquanto texto, decorre não só do seu valor como documento histórico, como repositório das forças ideológicas em ação, mas, também, como corrente de comunicação subliminar, que ao mesmo tempo projeta e reproduz as principais concepções sociais, pontos de vista e ideologia em circulação.

Uma vez que o humor pode ser considerado tanto um instrumento de contestação, de denúncia, de questionamento da ordem estabelecida, atuando como um *elemento de resistência*, quanto um instrumento de reprodução de preconceitos e discursos discriminatórios, atuando como um *elemento de alienação*, ele pode influenciar negativamente na constituição de identidades de alunos/as, caso não haja uma abordagem crítica aos diferentes GDHs. Assim, entendendo que uma abordagem crítica das charges, como dos demais GDs, no contexto institucional escolar, é necessária e fundamental, pois neles podem se constituir diferentes identidades socioculturais, as quais podem ser incorporadas às práticas dos sujeitos leitores. E, como Fairclough (2003) define, os *textos* são elementos dos eventos sociais concretos e, como tal, *têm efeitos causais e sociais*². Isso significa que *provocam mudanças mais imediatas em nosso conhecimento, crenças, atitudes, valores, etc; e, a longo prazo, podem contribuir para moldar as identidades das pessoas*. Esses efeitos sociais dos textos, conforme Fairclough explica, dependem dos processos de construção de sentido. Por isso, defendo que esses processos devem ter um viés crítico.

Para a realização deste estudo, então, baseio-me em Fairclough (2001a – trad., b e c, e 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999), Wodak & Meyer (2001); em estudos sobre gêneros discursivos, tais como: Bakhtin (trad., 1997), Swales (1990), Martin (1997) *in* Christie & Martin (1997), Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*) e Fairclough (2003), e em diferentes estudos sobre a constituição das identidades socioculturais e sobre as charges e o humor.

A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: TEORIA E MÉTODO

A ADC – enquanto teoria e método - é de grande interesse para esta investigação por vários motivos. Primeiro, a ADC tem um interesse particular na relação entre linguagem e poder, linguagem e constituição de identidades, e tem como um de seus objetivos ‘desmistificar’ os discursos ao desvelar ideologias (cf. Wodak *in* Wodak & Meyer, 2001). Em segundo lugar, a ADC estabelece um diálogo, cada vez mais estreito e consistente, com a Linguística Sistêmico-Funcional - LSF - (Halliday, 1994), o qual vem sendo cada vez mais reforçado por Fairclough (2001b, c e 2003). Isso porque este autor entende que a LSF é profundamente preocupada com a relação entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida social, e sua abordagem para a análise linguística de textos é sempre orientada para o caráter social dos textos. Fairclough (2001c: 33) argumenta que precisamos de uma teoria da linguagem, tal como a de Halliday, que enfatiza sua multifuncionalidade, que vê qualquer texto como simul-

² Grifos nossos.

taneamente desempenhando o que este autor chama de funções “ideacional”, “interpessoal” e “textual” da linguagem. Tais funções são importantes na análise de discurso porque nos permitem perceber a linguagem presente num texto como representante da realidade, das relações sociais e construtora de identidades sociais. Em terceiro lugar, a ADC nos interessa porque, de acordo com Chouliaraki & Fairclough (*op. cit.*) e Fairclough (2003), ela traz no bojo de sua concepção uma postura emancipatória, que se empenha para tentar produzir transformações sociais (Wodak, *op.cit.*; Scollon *in* Wodak & Meyer, 2001; Rajagopalan, 2003), o que considero indispensável no trabalho com o humor na escola, enquanto uma esfera pública.

Nessa perspectiva teórica e metodológica, – ADC como teoria e método (Chouliaraki & Fairclough, *op. cit.*; Fairclough, 2001b e 2003) – entende-se que *a vida social é feita de práticas*³ e o discurso/linguagem é entendido como um dos elementos⁴ da prática social que, ao mesmo tempo em que constrói outros elementos dessa prática, dialeticamente, é constituído por eles. A relação entre esses diferentes elementos das práticas sociais é dialética (cf. Harvey, 2000): cada elemento em um sentido contém ou internaliza o outro e a linguagem (mais amplamente ‘semioses’) é um elemento do social em todos os níveis. Chouliaraki & Fairclough (*op. cit.*) ressaltam que é fundamental compreender o momento discursivo das práticas sociais, pois isso significa observar como os sujeitos podem posicionar-se dentro dessas práticas, re-produzindo uma ordem discursiva⁵ ou (re)articulando as (redes de) práticas, as quais são mantidas pelas relações de poder. Como Magalhães (2003:24) ressalta, seguindo Fairclough (trad., 2001a), é preciso considerar o poder em sua dialética: como local de poder e como afirmação de poder. É devido a essa dialética que a ADC deve ser reflexiva em sua postura institucional, pois a “teoria é ela própria uma prática” (Chouliaraki & Fairclough, *op. cit.*: p. 29). A reflexividade é, pois, um aspecto inerente às práticas sociais, de suma importância, e funciona ideologicamente.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS⁶ E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES

Dentre os teóricos da Análise de Gêneros, considero alguns fundamentais para uma discussão sobre os gêneros discursivos. São eles: Bakhtin (trad., 1997), com sua teoria dialógica; Swales (1990), cuja teoria é voltada para o ensino da produção textual de gêneros acadêmicos, em especial o “paper”; Martin *in* Christie & Martin (1997), para quem os gêneros estão relacionados a processos sociais, em que os princípios para relacionar esses processos, uns aos outros, têm a ver com a textura; Fairclough (trad.,2001a), Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), cuja principal contribuição refere-se aos gêneros híbridos. Porém, em fun-

³ As práticas sociais, de acordo com Fairclough (2003), definem modos particulares de agir. Elas são encadeadas de modos particulares, e *mutáveis*, e podem ser vistas como articulações de diferentes tipos de elementos sociais, os quais são associados a áreas particulares da vida social, como, p.ex., a prática social de sala de aula.

⁴ Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*) falam de 04 elementos das práticas sociais: *atividade material; relações sociais e processos (relações sociais, poder e instituições); fenômenos mentais (crenças, valores e desejos); e discurso*; já Fairclough (2003) argumenta a favor da *articulação* de cinco elementos: *ação e interação; relações sociais; pessoas (com crenças, atitudes, histórias etc); o mundo material; e o discurso*.

⁵ De acordo com Fairclough (2003), uma ordem de discurso é uma rede de práticas sociais em seu aspecto lingüístico. Os seus elementos são o tripé principal desta obra: *discursos, gêneros e estilos*, os quais são, correspondentemente, categorias que permeiam a divisão entre lingüístico e não-lingüístico, o discursivo e o não-discursivo (*idem, ibidem*, p.24-5).

⁶ Consideramos que o conceito de gênero textual está implícito no de gênero discursivo, porque os gêneros são constituídos de textos, mas são atrelados a uma prática social.

ção da limitação de espaço para este artigo, apresento, a seguir, apenas a definição de GD proposta por Bakhtin e uma síntese da discussão tecida por Fairclough (2003).

Para Bakhtin (*op. cit.*), os enunciados são compreendidos em uma teia de relações; assim, todo enunciado é considerado heterogêneo, uma vez que engendra, articula e transforma, de alguma forma, outros enunciados. Contudo, esse movimento dialógico possui certos limites impostos por cada época e circunstâncias sociais particulares. Esses limites concretizam-se na forma de *gêneros discursivos*. Estes são por ele conceituados como sendo *organizações relativamente estáveis de enunciados ligados às diversas esferas de atividade humana, as quais apresentam uma determinada 'estrutura composicional', ligada a uma ocasião particular*. Portanto, as limitações para a constituição dos GDs são históricas e sociais e, como categorias históricas, eles são sujeitos a um processo de transformação contínua e a sua estabilidade relativa é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as coerções genéricas. Essa visão de Bakhtin é básica ao estudo de gêneros discursivos.

De fundamental importância, também, é a atual e relevante discussão tecida por Fairclough (*op. cit.*, a partir da p. 68) sobre as dificuldades com o conceito de gênero. Sinteticamente, ele destaca as dificuldades de os GDs poderem ser definidos em *diferentes níveis de abstração*. A *narrativa*, por exemplo, é por ele considerada uma categoria com um nível alto de abstração, pois transcende redes particulares de práticas sociais. Desse modo, Fairclough defende que, se dizemos que um gênero está ligado a uma prática social particular, ou rede de práticas, devemos chamar a Narrativa de *'pré-gênero'*, conforme sugere Swales (*op. cit.*). Quanto a categorias menos abstratas, como a entrevista, que também transcendem redes particulares de práticas, ele argumenta que nelas há o envolvimento de um processo sócio-histórico, chamado por Giddens (1991), de *'desencaixe'*⁷. Assim, para Fairclough, a entrevista é considerada um *gênero desencaixado*, ao passo que uma entrevista de pesquisa etnográfica é um *gênero situado*. Além disso, ele aponta complicações adicionais à questão dos GDs: eles podem *misturar diferentes gêneros* de formas originais e há ainda a questão da *relação hierárquica de gêneros* em um mesmo texto, em que podemos ter um *'gênero principal'* e *'sub-gêneros'*. Este pesquisador discute, por último, a definição de um gênero em termos dos propósitos da atividade. Para ele, há problemas em privilegiar muito o propósito na definição de gênero, pois um GD pode ter vários propósitos, os quais podem ser hierarquicamente ordenados e podem estar relativamente explícitos ou implícitos. Outrossim, muitos GDs não são claramente ligados a propósitos sociais amplamente reconhecidos. *Sua proposta, então, é que evitemos centrar nossa visão de gênero no propósito sem, contudo, deixar de vê-lo como relevante para os gêneros.* (p.72).

Enfim, essas discussões aqui sintetizadas, mesmo que sem aprofundamento, evidenciam que há ainda muito para se investigar acerca dos GDs. E, uma vez que nos diferentes GDs podem se constituir diferentes identidades socioculturais, considero fundamental investigar a relação GD/identidades. Segundo Hall (2001:103), a identidade deve ser compreendida como um ato performativo em que os indivíduos como sujeitos se constituem nos discursos e as identidades são construídas discursivamente nos eventos discursivos. Ela é, pois, uma construção social, fruto da interação, e as identidades sociais de classe, gênero, raça, idade, profissão, etc., são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas. Os sujeitos são, portanto,

⁷ Isto é, gêneros sendo, por assim dizer, *'desencaixados'* de redes particulares de práticas sociais em que eles inicialmente se desenvolveram, e se tornando disponíveis como um tipo de *'tecnologia social'* que transcende as diferenças entre redes de práticas e diferenças de escala. Entrevista, por ex., abarca muitos tipos diferentes que são especializados para práticas sociais particulares (entrevista de emprego, entrevista com celebridade na TV, entrevista política, etc.), conforme Fairclough (2003).

produtos de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e ao mesmo tempo a várias casas; são “indivíduos híbridos” (cf. Bhabha, 1998).

Pode-se dizer que, na sociedade pós-moderna, a auto-identidade das pessoas é construída reflexivamente através de um processo de negociação. E, nesse processo, o qual envolve relações de poder, tanto a identidade quanto a diferença – produtos culturais e sociais – devem ser questionadas e problematizadas (Silva, 2000) e não simplesmente respeitadas e toleradas, como proposto nos PCNs (1998).

ANALISANDO O GÊNERO DISCURSIVO HUMORÍSTICO CHARGE E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NESSE GÊNERO.

Antes de iniciar a análise propriamente, é preciso esclarecer alguns detalhes de como a atividade foi desenvolvida em sala de aula. Primeiramente, os/as alunos/as tiveram contato com as charges veiculadas em sites da internet, mais particularmente no www.charges.com.br, no Laboratório de Informática da Escola. Em seguida, as professoras solicitaram aos/as alunos/as que escolhessem uma charge de revista, jornal, livro ou outra fonte desejada e respondessem às seguintes questões, em folha separada, para posterior apresentação, em sala de aula, e entrega às professoras: 1) assunto focalizado; 2) elementos que compõem o desenho; 3) visão crítica; 4) fonte.

Como tive a oportunidade de assistir às apresentações, durante a análise utilizei trechos dos trabalhos escritos, das falas dos/as alunos/as ao apresentarem os trabalhos e das anotações feitas em diário de campo. Vou nortear minha análise pelas categorias propostas por Fairclough (2003), como uma forma de colocar em prática o que ainda é muito novo e, confesso, requer de minha parte exercício e reflexão. Tomo como ponto de partida os ‘níveis’ de análise e a relação entre esses ‘níveis’, conforme Fairclough (*op. cit.*: p. 35), em uma ‘abordagem relacional à análise textual’: *nível das relações externas* (contexto social - eventos, práticas e estruturas sociais), *nível das relações interdiscursivas* (do discurso) e o *nível das relações internas* (o texto em si). Como a análise desses níveis, muitas vezes, se mistura e se entrecruza, aqui eles não serão apresentados separadamente, mas interligados, tentando-se formar um todo. Contudo, por uma questão didática, importa-me tratar, primeiramente, da análise *dos eventos e práticas sociais* (nível das relações externas).

Os *eventos sociais*, segundo Fairclough, são situações concretas em que os textos estão presentes. Eles têm princípio, meio, fim e participantes. Assim, pode-se dizer que as charges em estudo fizeram parte do evento social ‘*aula de Língua Portuguesa*’, o qual tem princípio, meio e fim e cujos/as participantes foram alunos/as, professora e eu, como pesquisadora. Um evento social, conforme o autor, pode englobar mais de um GD, e, no caso do evento ‘aula’, considero que é possível dizer que englobou GDs como a ‘*exposição dos trabalhos pelos/as alunos*’, o ‘*debate sobre as charges apresentadas*’ e as *próprias charges*, é claro. Além disso, pode-se falar em uma *cadeia de gêneros*, uma vez que a reportagem publicada no jornal *The New York Times (NYT)* e o discurso de Lula sobre a matéria, bem como sua reação a ela, transformaram-se em charges diversas, como as que analiso aqui, e, possivelmente, em outros GDs também. Da mesma forma, tem-se uma *cadeia de eventos gerados a partir da leitura da reportagem publicada no NYT*, que inclui as discussões em torno da matéria publicada no exterior, da postura nada democrática de Lula e da questão da retratação por parte do jornal – ‘vedetes’ dos meios de comunicação de massa.

Quanto à *prática social ou rede de práticas sociais*, é possível dizer que os eventos sociais são referentes, por um lado, à *prática social midiática de produção e consumo de matérias jornalistas e de charges relativas a essas reportagens*; e, por outro lado, às práticas de leitura, escrita e apresentação oral no contexto escolar. Como Fairclough (*op. cit.*: p.30) expli-

ca, a mediação dos textos pelos meios de comunicação de massa é, em muitos casos, um processo complexo que envolve o que ele chama de ‘cadeias’ ou ‘redes’ de textos. No que diz respeito ao *corpus* em análise, essas ‘cadeias’ ou ‘redes’ englobam os textos que geraram as charges e os gerados a partir da leitura delas, como: conversas sobre as charges, comentários eletrônicos, produção de outros textos jornalísticos ou não, produção de um artigo científico no qual se faz uma ADC das charges etc.

No tocante à questão dos *propósitos* dos GDs, pode-se dizer que as duas charges têm mais de um *propósito*, mesmo que relativamente explícito ou implícito. A princípio, há o propósito de entreter, uma vez que é um texto de humor, e, além desse, as charges em análise têm precipuamente o propósito de denunciar e criticar problemas sociais, principalmente políticos, existentes na sociedade. Conforme argumenta Cláudio de Oliveira, no texto “O trabalho do chargista”, publicado em 30/12/04, no jornal popular *Agora*, de São Paulo, e divulgado no site <http://chargistaclaudio.zip.net/>, um dos aspectos essenciais do trabalho do chargista é o *criticismo*. O artista não tem o direito à crítica, mas sim o *dever de crítica*. Também tratando dos objetivos de crítica, denúncia e contestação do discurso humorístico, Leite (2001:116) ressalta que:

“o humor pode ser considerado uma *voz de resistência*, na medida em que ele faz a crítica social nas entrelinhas, seja através da caricatura, da piada, da charge, do cartum, etc. Portanto, o humor nunca é apolítico. Ao divertir também denuncia, alerta, contesta, faz refletir sobre uma dada situação social. Assim, ele é constitutivamente polifônico, invadido por vozes entrecruzadas, estrategicamente ambíguo. O impacto desse discurso está na sua capacidade de provocar o riso, de tornar o leitor cúmplice dessa ambigüidade, que multiplica sentidos, pela compreensão das astúcias dessa prática discursiva, permeada por implícitos e subentendidos, em que se representam o trágico, o bizarro, o grotesco, o ridículo por meio de um olhar bem-humorado, instaurando o cômico”.

No caso da charge 1, percebe-se que, por meio do discurso humorístico, denuncia-se e critica-se a postura de Lula, enquanto presidente, relativa ao que havia sido publicado no jornal NYT a seu respeito. E, na charge 2, há uma referência à possível retratação que o jornal faria, a pedido do presidente brasileiro, com relação à matéria publicada pelo jornalista americano, Rohter. Ao usar o título “RETRATAÇÃO DO THE NEW YORK TIMES”, na charge 2, o chargista Jean cria no/a leitor/a a expectativa de que apresentará tal retratação; mas, como estratégia típica do discurso humorístico, há uma ironização dessa ação e uma ruptura nessa expectativa. O que se vê é a figura do presidente, sério, com ar de irritado (*veja os seus olhos e a posição das mãos sobre a mesa*), um cenário característico do ambiente de um gabinete oficial (*veja bandeira nacional ao lado da cadeira do presidente*), e a figura de um secretário. Pela pergunta indireta que este faz a Lula “ESTÃO PERGUNTANDO SE O SR. PREFERE EM LETRAS GARRAFAS...”, pode-se inferir que ele está falando ao telefone com alguém do jornal NYT que, *ironicamente*, *questiona sobre o formato das letras na retratação e não sobre o conteúdo desta*. Há que se ressaltar a omissão do/s agente/s da ação de perguntar. Isso pode levar ao entendimento de que, para o presidente, não importa quem vai fazer a retratação; importa, sim, que ela seja feita.

A ironia, na charge 2, está centrada no *vocabulário*, mais especificamente, na possibilidade de mais de uma leitura do adjetivo “GARRAFAS”, neste contexto, assim como na forma de representação visual desse vocabulário: caixa alta e sublinhado. Segundo interpretação dos/as próprios/as alunos/as, ‘garrafais’ aqui remete tanto à letra maiúscula quanto à garrafa, neste caso, de bebida alcoólica. Um/a aluno/a acrescentou, ainda, que isso pode estar relacionado a uma crítica de que “*quando Lula bebe, ele não vê letra pequena, só grande*”. Por isso, a ironia com relação à necessidade de se usar letras maiúsculas na retratação, caso ela acontecesse, para que Lula conseguisse lê-la, uma vez que se parte do pressuposto de que ele estará bêbado, quando for fazer tal leitura.

Se isoladamente lida, essa charge permite a inferência de que há uma disposição do jornal de fazer a retratação, mesmo com a presença da ironia na pergunta. Porém, é preciso deixar claro que não houve, efetivamente, uma retratação por parte do NYT, como versão oficial do governo apontara. Isso é mostrado, por exemplo, no seguinte trecho da matéria de Luiz Weis, publicada no site Observatório da Imprensa, em 18/05/04: “(...) os jornais (...) destacaram que a nota em que o NYT se manifesta ‘muito satisfeito’ com o desfecho do caso considerou ‘correta’ a reportagem, como o editor-chefe Bill Keller (...) deixou explícito que de nada tinha a se desculpar ou a retratar.”

A seguir, passo à análise das identidades constituídas no GDH charge. De acordo com Fairclough (*op. cit.*), os estilos são o aspecto discursivo de modos de ser, as identidades. Quem você é é parcialmente uma questão de como você fala, escreve, assim como uma questão corporal, de postura – como você olha, se posiciona, movimenta, etc. Os estilos estão ligados à identificação (como as pessoas se identificam e como são identificadas pelos outros) e às identidades. Os *estilos/identidades* podem ser percebidos nas duas charges tanto por meio de recursos verbais quanto de não-verbais, ou seja, pela *multimodalidade* (Kress e van Leeuwen, 2001) característica desse gênero. O componente lingüístico é co-responsável, juntamente com os componentes gráfico e imagético, pelo grau de informatividade e poder argumentativo e persuasivo do texto. E, como alertam Kress e van Leeuwen (1996), nem sempre o aspecto lingüístico pode evidenciar o estereótipo ou a discriminação, mas o visual pode apresentar-se carregado de conteúdo discriminador. Por isso, é ressaltada a necessidade de uma análise conjunta, tanto com categorias verbais quanto visuais, de forma integrada. É o que tento aqui fazer.

A charge 1, de Angeli, é constituída pela figura de “um Lula que parece gorileSCO”, devido à desproporção entre seu corpo e suas mãos e devido aos pêlos nas mãos. Esse desenho aparece na posição central da charge e a impressão que se tem, a partir do recurso visual, é a de que o presidente não está satisfeito com os acontecimentos, está preocupado, irritado (*veja sua face, a expressão de sua boca e os traços acima de sua cabeça*). Já na parte superior da charge 1, está a palavra **PODER**, em negrito, caixa alta, e fonte maior, e, na parte inferior, a frase “**APRECIE COM MODERAÇÃO**”, também em negrito, caixa alta; porém, em fonte menor.

É importante esclarecer que essa charge foi divulgada em uma 6ª. feira, um dia após a divulgação da decisão de expulsar o jornalista americano e que, abaixo dela, foi publicado um texto de um colunista da Folha de S. Paulo, que fez o seguinte epitáfio dos homens do presidente: “*Se foi alguém do círculo íntimo de Lula [quem instigou a decisão], é rezar para que peça demissão, porque visivelmente não serve nem para passar pela calçada de um palácio de governo. Vale idêntico raciocínio para todos os que não se opuseram. Que horror*”. Como se pode ver, neste texto, há uma crítica explícita à decisão divulgada e a todos/as que compactuaram com ela. Essa crítica é também evidenciada por meio da análise da charge, em sua multimodalidade. Fazendo-se uma leitura conjunta do verbal e do visual, percebe-se que há uma relação direta e de complementaridade entre os dois recursos. Vejamos:

GRÁFICO-VISUAL + VERBAL

- (1) A faixa e o terno – ao mesmo tempo em que remetem à posição de presidente da república, remetem ao PODER inerente a quem ocupa essa posição.
- (2) A posição gráfica da palavra PODER – parte superior da charge e acima da cabeça do presidente – pode produzir os seguintes efeitos de sentido: a) o poder sempre ‘fala’ mais alto; b) depois de assumir a presidência, o poder ‘subiu mais do que à cabeça de Lula’, transformando-o literalmente.
- (3) A figura gorileSCA, monstruosa – ao mesmo tempo em que atua como uma crítica negativa à atitude do governo em relação ao jornalista, também nos possibilita construir o sentido

de que se o presidente não souber fazer uso do poder que lhe é/foi conferido, terá sérios prejuízos, assim como poderá causar danos ao país. Esta última interpretação é possível pela associação da figura de Lula à de um gorila – animal considerado agressivo, rude, perigoso – e ao recurso verbal que aparece na parte inferior da charge “APRECIE COM MODERAÇÃO”.

A *intertextualidade* estabelecida com as propagandas de bebidas alcoólicas, especialmente de cervejas, por meio do emprego desta última frase, e a ‘aparente’ incongruência que se pode criar pela associação de *presidente da república – monstro/gorila – bebida alcoólica* atuam, aqui, tanto na construção de uma identidade que pode ser entendida, pela maioria dos/as leitores/as, como negativa para o presidente quanto como um recurso para a produção do humor (cf. Raskin, 1987). Também corrobora com essa construção a *relação interdiscursiva* estabelecida, na qual se entrelaçam as *ordens de discurso política e da propaganda*. Na charge 1, ao se estabelecer essa relação, a meu ver, coloca-se o poder e o próprio presidente como mercadorias, uma vez que figuram como o produto divulgado, levando-se em consideração o *script* das propagandas de cervejas. Essa representação pode ser vista também como negativa e até pejorativa. O poder e o presidente Lula, como figura ‘monstruosa’, nesse sentido, podem ser comprados e vendidos, e quem estiver de posse deles, deve apreciá-los com moderação, pois podem causar efeitos maléficos.

Contudo, é de grande relevância destacar que, na discussão em sala de aula, houve posicionamentos favoráveis e desfavoráveis a essa construção negativa, por parte dos/as alunos/as leitores/as, o que considero muito importante como resultado de um trabalho inicial de leitura e interpretação das charges. Vou exemplificar esses diferentes posicionamentos, com argumentos apresentados pelos/as próprios/as alunos/as, relativos à charge 1, coletados dos trabalhos escritos e por meio de anotações em diário de campo:

- (4) ‘O assunto focalizado é o presidente bêbado’; ‘Na charge, aparece o Lula bêbado, fortão, o poder e a propaganda da cerveja’;
- (5) quanto à visão crítica: “o presidente faz uso constante de bebidas alcoólicas para exercer o seu papel no poder; ele só tem poder, se ele beber”;
- (6) um aluno explica que Lula estava no Sul, em uma festa da cerveja; então, não tinha como ele estar bebendo outra coisa que não fosse cerveja.

Quanto à parte verbal dessa charge, especificamente, ‘**PODER**’ e ‘**APRECIE COM MODERAÇÃO**’, gostaria de destacar alguns dos diferentes dizeres apresentados durante a discussão em sala:

- (7) “Aprecie com moderação” = “Aprender a governar”
- (8) “Apreciar enquanto ele (Lula) está no poder, porque ele pode sair”
- (9) “Desde que ele entrou, as pessoas falam que ele não sabe governar, por isso a associação com a bebida. Não sabe também usar a bebida”
- (10) Professora: “a reportagem que o jornal NYT publicou ‘sujou a imagem do Brasil’”; “usou a frase da bebida (‘Aprecie com moderação’) porque é popular, conhecida, para aproveitar o momento, o que estava acontecendo. A charge é de 14/05. O que houve depois da foto ser tirada e publicada pelo jornalista?”
- (11) Alunos/as: “Lula expulsou o repórter”; “Isso é abuso de poder”; “É o que a charge mostra – Abuso”; “Se alguém mostra a verdade, ele tem que ser punido?”
- (12) Alunos/as: “Eu penso que não é só porque ele é presidente que ele não pode tomar cerveja!”; “Se ele estivesse bebendo outra coisa, ninguém diria nada. Isso tudo é porque cerveja é de pobre!”

- (13) Professora: “Estão vendo como um textinho dá margem a tantas leituras? Vejam que a charge de Angeli fica na página de editoriais (profa. pega o jornal Folha de S. Paulo para mostrar a localização da charge); são textos de opinião.”

O argumento (4) e os dizeres (7), (9) e (11), especialmente, reforçam uma imagem negativa de Lula, construída por grande parte da mídia na época. Porém, os exemplos (6) e (12) são, de certa forma, um tipo de defesa à figura do presidente e são contrários à construção de sentido: “Lula alcoólatra”. Além disso, há um questionamento das pré-concepções que se tem para as diferentes posições de sujeito na sociedade e para as diferentes classes sociais. Há uma associação implícita à origem do presidente da república (operário, oriundo de classe pobre), a qual é contrária à dos presidentes anteriores, e uma atitude de contestação em relação a isso em (12), pois a leitura feita é de que todo o ‘alarido’ foi em função do tipo de bebida alcoólica – cerveja – que Lula estava bebendo e não devido ao fato de ele estar bebendo. Os/as alunos/as, aqui, percebem uma atitude discriminatória associada ao nível social, ou seja, aos pobres (“cerveja é de pobre”). Há também um questionamento importante em (11), pois o/a aluno/a questiona o fato de alguém ter que ser punido só porque disse a verdade. Afinal, não somos ensinados e não ensinamos a dizer sempre a verdade?

É certo que alguém pode contra-argumentar que Lula poderia simplesmente participar da festa, mas não ser dado à bebida alcoólica, o que talvez fosse mais próximo a uma imagem idealizada que se possa ter de uma figura pública tal como a de um presidente da república. Todavia, em (12), o/a aluno/a admite uma representação menos idealizada, segundo a qual Lula tem todo o direito de tomar cerveja, mesmo sendo o presidente da república. Isso nos faz perceber e valorizar a posição contestadora de alguns/mas aluno/as quanto ao que considero ter sido construído como senso comum: *os estilos/identidades de/para um presidente da república*. Essa postura crítica é fundamental, na minha opinião, no contexto escolar como um todo. E, no tocante ao conteúdo da charge 1, em específico, bem como de outros GDHs, essa postura deveria ser encorajada, uma vez que o conteúdo da charge “desnuda a reação ao *status quo*: a aquiescência, a convivência, o conflito, o choque, a rejeição, a oposição, o contraditório.” (Flôres, 2002:11). Ela é, por natureza, polêmica; ela mostra e conta, ao mesmo tempo, os conflitos sociais, contendo, assim, grande potencial de questionamento crítico e de confronto de opiniões a respeito da organização social, dos arranjos políticos e da disputa pelo poder.

Enfim, as diferentes leituras que foram construídas pelos sujeitos leitores na sala de aula são uma mostra de como pode ser produtivo o trabalho de leitura de GDHs, se se explorar esse potencial de questionamento crítico e o confronto de opiniões. Muito mais do que apenas provocar risos, o humor pode ser “uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais e culturais que nos cercam e, assim, desmontar falsos equilíbrios” (Travaglia, 1990:55). Isso ilustra a relevância de se desenvolver atividades de leitura dos GDHs na instituição escolar.

Quanto às identidades constituídas, entendo que a reação de Lula à reportagem, a atitude tomada com relação ao jornalista, a sua representação gorilesca na charge 1, a imagem de ‘nervosismo’ na charge 2, marcada pela posição das mãos sobre a mesa, e a própria atuação de seu secretário, que pode ser considerada ingênua ou incompetente, contribuem para a construção de uma *identidade pessoal e social* negativa para o presidente Luís Inácio Lula da Silva. Por certo, não eram essas a imagem e a reação esperadas da parte de Lula, e consideradas equilibradas, pela maioria dos/as seus/suas eleitores/as, bem como não são as esperadas de um presidente, conforme representação legitimada pela ideologia dominante.

Felizmente, essa identidade pessoal e social negativa foi contestada em alguns momentos pelos sujeitos leitores na sala de aula.

Penso que essa construção de identidade para o presidente, nas charges, constitui o inverso do que Fairclough (2003:183) destaca como característico das sociedades pós-modernas: a *'esteticização das identidades públicas'*, pois esta envolve a preocupação com a imagem, com o *design* visual do local de onde se fala, com a forma como o próprio local e a pessoa pública é centralmente focalizada, com a postura, gestos, expressões faciais, movimento da cabeça e mãos etc.. Isso não acontece com a imagem pública de Lula na charge, ao contrário do que se tem visto sobre ele na vida real. E essa inversão na *'esteticização'* de sua identidade pública, nesse GDH, pode ser considerada como um recurso para a produção do humor; há, portanto, uma inversão na ordem pré-estabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, esta breve análise possibilitou-nos perceber que, no GDH charge selecionado, há, por um lado, uma crítica ao presidente Lula e às suas ações, atuando como *uma forma de resistência, uma voz de confronto ao que está no poder*. Por outro lado, constroem-se identidades social e pessoal para Lula que podem ser consideradas negativas, o que remete ao humor enquanto *instrumento de reprodução de estereótipos* (Todo político é...) e *de discriminação* (em relação ao pobre, por exemplo).

Foi possível verificar que a leitura e interpretação de GDHs pode auxiliar no desenvolvimento de uma visão mais crítica dos textos e de seus efeitos, por parte dos sujeitos leitores. Pode ajudá-los, também, a contestar a ideologia dominante e a tentar criar outras possibilidades, outros sentidos, outras visões de mundo que não sejam as hegemônicas. Isso aponta para a necessidade de nós, educadores/as, procurarmos caminhos para que se desenvolva a leitura dos diferentes GDs que circulam na sociedade, inclusive dos GDHS, pois as pessoas estabelecem suas identidades e diferenças também por meio das diversas formas pelas quais interpretam os textos, e, mais geralmente, incorporam-nas em suas próprias práticas. Por isso, um trabalho de cunho crítico, que priorize a *reflexividade*, é importante para que os/as alunos/as possam tentar perceber a circulação e oposição de diferentes discursos, analisá-los, posicionar-se, explorando o papel da linguagem nas lutas de poder e buscando construir uma consciência crítica.⁸

Enfim, com este breve estudo, gostaria de auxiliar na tentativa de transformar a realidade, no que diz respeito à forma como o humor, especificamente, é tratado na sala de aula, para que ele possa ser útil para uma reflexão acerca das relações sociais e identitárias. Concordo com Rothery e Stenglin *in* Christie e Martin (1997:262), quando defendem que uma orientação crítica abre possibilidades para leituras resistentes e desafiadoras e que o GD também pode ser explorado para subverter práticas culturais de modo que os/as leitores/as tornem-se conscientes de uma série de papéis dos/as participantes em seqüências de atividades que desafiam o *status quo* na cultura. Sei, entretanto, que contribuir para uma mudança na prática social não é nada fácil e não há garantias de que possa acontecer. Mas entendo que isso não é motivo para que sequer tentemos. E, confesso, as minhas tentativas têm me mostrado que vale a pena investir nisso.

⁸ Entenda-se por consciência crítica o processo pelo qual as pessoas tornam-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas. (Fairclough, 2001b, p.120)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. M. E. G. Pereira. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Trad. M. Ávila, e L. Reis, G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa - Brasília: MEC/SEF, 1998.*

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. *Genre and institutions*. Londres e Nova York: Continuum, 1997.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Org., revisão da trad., prefácio à ed. bras. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

_____. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: Wodak, R.; Meyer, M. (Eds.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage Publications, 2001b: 121-138.

_____. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: C. Magalhães. (org.) *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001c: 31-81.

_____. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

FLÔRES, O. *A leitura da charge*. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

GIDDENS, A. *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press, 1991.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. 6^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. Trad. A. U. Sobral e M. S. Gonçalves. 9^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: E. R. Pedro (ed.). *Discourse analysis. Proceedings of the first international conference on discourse analysis*. Portugal: Edições Colibri: APL, 1996: 367-386.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres e Nova York: Routledge, 1996.

_____. *Multimodal discourse*. Londres: Arnold, 2001.

LEITE, M. R. B. Bombril e Ratinho: as vozes da sedução. In: Gregolin, M.R.; Baronas, R. (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, S.P.: Claraluz, 2001, pp. 108-124.

MAGALHÃES, I. Análisis crítico del discurso e ideologia de gênero em la Constitución brasileña. In: L.Berardi (Org.). *Análisis crítico del discurso: perspectivas latinoamericanas*. Santiago, Chile: Frasis Editores, 2003, p. 17-50.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RASKIN, V. Linguistic heuristics of humor: a “script”-based semantic approach. In: *International Journal of the Sociology of Language*. Mouton de Gruyter, Amsterdam (65): 11-25, 1987.

SILVA, T. T, da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

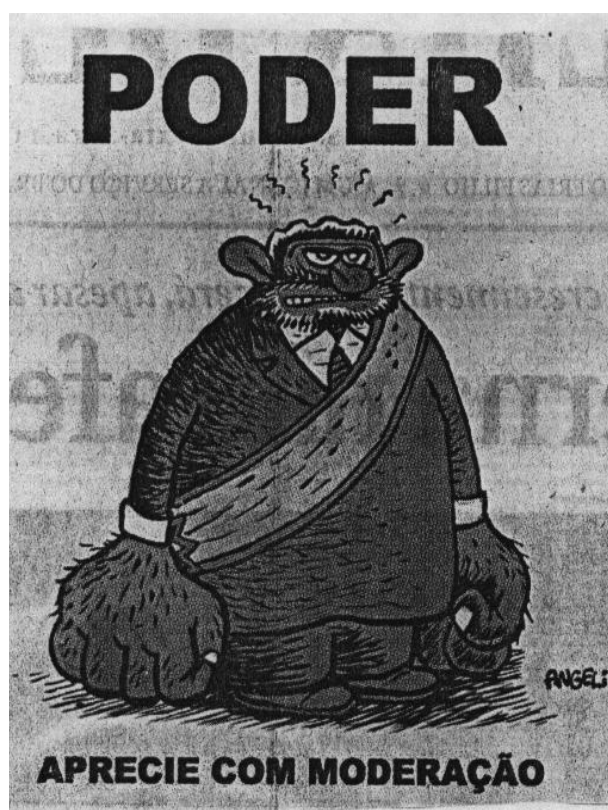
SWALES, J.M. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, L.C.. Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística. *Delta* 6(1): 55-82, 1990.

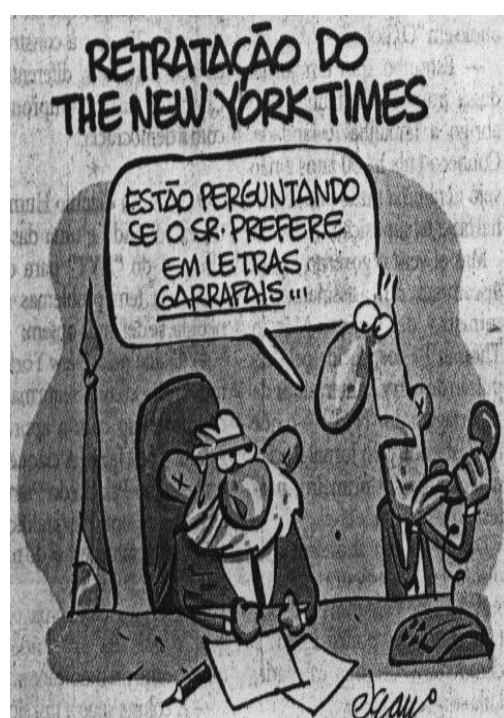
WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage Publications, 2001.

ANEXOS

1. Charge 1, de Angeli.



2. Charge 2, de Jean.



A CONTRIBUIÇÃO DO INCONSCIENTE NA PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS CRUZAMENTOS VOCABULARES.

Maria Clara Queiroz CORRÊA¹

RESUMO: Interessado em detectar a lógica geral das distintas formações sintomáticas (sonhos, chistes, atos falhos, etc.), Freud reiteradamente se debruça sobre *cruzamentos vocabulares*. Este trabalho aborda em especial *cruzamentos vocabulares* ‘chistosos’, indicando a colaboração entre a ‘1ª. pessoa’ (produtor) e a ‘3ª. pessoa’ (receptor), para os efeitos do prazer e do riso.

Palavras-chave: inconsciente; cruzamentos vocabulares; prazer e riso.

“The contribution of the unconscious to the production and interpretation of blends”

Interested in detecting the general logic behind distinct symptomatic formations (dreams, wits, *parapraxis* etc.), Freud repeatedly focuses on *blends*. This paper addresses the “witty” blends, indicating the collaboration between the first person (producer) and the third person (receptor) to the effect of pleasure and laughter.

Key words: unconscious, blends; pleasure and laughter.

Ao longo de sua obra Sigmund Freud busca descrever detalhadamente o que diferencia a lógica do inconsciente da lógica do pré-consciente. É dentro desta perspectiva mais ampla que devemos inscrever as abundantes descrições lingüísticas por ele praticadas. O trabalho com a linguagem constitui um dos núcleos mais preciosos de sua investigação, na medida em que se valeu essencialmente de sua intuição lingüística, de falante nativo do alemão, não recuando diante de formações sintomáticas produzidas nas outras línguas que conhecia, como o francês, o inglês e o italiano. Atualmente, este é um foco privilegiado de nossas investigações: observar a intuição lingüística de Freud à luz de algumas conclusões da lingüística contemporânea. Assim, o presente trabalho se inscreve, segundo minhas intenções, na interface psicanálise/lingüística, visando ao adensamento de uma fronteira cujo ganho penso ser de alto valor para ambos os campos.

Abordarei o tratamento dado aos *cruzamentos vocabulares* em um texto datado de 1905 – **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. *Amplamente*, o propósito desta obra é buscar uma lógica única para as distintas formações psíquicas afetadas pelo modo de funcionamento do sistema do inconsciente; para isto, Freud recorre aos pressupostos estabelecidos para a elaboração onírica, expostos anteriormente, em 1900, na obra **A interpretação dos sonhos**.

Estritamente, o estudo de 1905, sobre as formações chistosas, procura: 1) organizar em categorias os processos lógicos e lingüísticos subjacentes a estas produções; 2) descrever os mecanismos que permitem ao produtor derivar prazer de sua produção; e 3) desvendar os processos que induzem o ouvinte ao riso. Na medida em que articula questões econômicas, de dispêndio ou despesa psíquica, com questões distintivas das lógicas da linguagem inconscien-

¹ Psicanalista. Mestre em Lingüística (PUCRJ). Doutora em Teoria Psicanalítica (UFRJ). Pós-doutoramento em Lingüística (PUCRJ). Professora do Mestrado em Psicologia/Psicanálise do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.

Psychoanalyst. Master’s Degree in Linguistics (PUCRJ). Doctor’s Degree in Psychoanalytic Theory (UFRJ). Post-Doctor’s Degree in Linguistics (PUCRJ). Faculty member of the Master’s Degree in Psychology / Psychoanalysis of Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.

te e da linguagem pré-consciente, podemos afirmar ser esta obra um exemplar feliz do programa freudiano de teoria e de clínica.

Os *cruzamentos vocabulares* constituem uma dentre as diferentes técnicas pelas quais os chistes são produzidos; além disso, tais *cruzamentos* não são exclusivos das formações chistosas, podendo ser rastreados com frequência notável nos sonhos. Então, os *cruzamentos vocabulares* incluem-se entre as técnicas dos chistes mas as ultrapassam.

É por um *cruzamento vocabular* que Freud inaugura a análise dos processos de produção de chistes. A formação, produzida originariamente em alemão, funciona felizmente em nossa língua. Citamos Freud, então, na versão brasileira *das Obras Psicológicas Completas*. Um pobre agente de loteria se jacta de suas relações com um rico banqueiro: “E tão certo como Deus há de me prover todas as coisas boas, Doutor, sentei-me ao lado de Salomon Rothschild e ele me tratou como um seu igual – bastante *famíliarmente*.” (FREUD, 1905, P. 29) Freud nomeia “*condensação com formação de substituto*” ou “*condensação com formação de palavra composta*”² à técnica que permitiu a produção.³ Numa segunda categoria, que nomeia “*condensação com modificação*”, traz ainda um outro *cruzamento vocabular* muito interessante quanto à questão dos limites da palavra. Um juiz eminente, conhecido por seus chistes, declara quanto a um companheiro de trem: “Viajei com ele *tête-à-tête*.” (Op. cit. 39) Quanto à ordenação dos chistes em categorias, Freud afirma:

“Temos apenas que estudar a peculiaridade de forma de expressão para captar o que se pode denominar técnica verbal ou expressiva desse chiste, algo que deve estabelecer íntima relação com a essência do chiste, já que, substituída por qualquer outra coisa, o caráter e o efeito do chiste desaparecem.” (Op. cit. p. 30)⁴

Como se forma um chiste? Freud falará em “*dragagem pelo inconsciente*”. A expressão indica a ruptura da gramaticalidade pré-consciente e a exibição de uma estranheza peculiar às formações do inconsciente. Tal *dragagem* é um processo *regressivo*, expressão técnica, não pejorativa. Uma de suas marcas é a *compressão* (termo freudiano).

Freud considera haver, em *famíliarmente*, duas frases subjacentes: a primeira afirmando a familiaridade; a segunda restringindo tal familiaridade à que se pode esperar ter com um milionário.

² “Palavra composta” aqui significa o cruzamento de dois vocábulos para a constituição de uma só forma vocabular.

³ Freud reconhece uma espécie de “*cruzamento onírico*”, produzido por uma singular condensação conjugada a uma preferência pelas formas que garantem a figuração visual do sonho. “Dei o nome de ‘*elaboração onírica*’ à totalidade desses processos transformadores e descrevi como integrante dessa elaboração onírica um processo de condensação que mostra a maior similaridade com aquele constatado na técnica dos chistes – que, da mesma forma, leva à abreviação, e cria formações de substitutos da mesma natureza. Todos estão acostumados, pela recordação de seus próprios sonhos, com as estruturas compostas, tanto de pessoas como de coisas, que emergem nos sonhos. Na verdade, os sonhos constroem-nas mesmo com palavras, sendo possível então dissecá-las na análise.

Em outras ocasiões – de fato, muito mais frequentes – o trabalho de condensação nos sonhos produz, não estruturas compostas, mas quadros que nos recordam com exatidão uma coisa ou uma pessoa, exceto por um acréscimo ou uma alteração derivada de alguma outra fonte: modificação precisamente do mesmo tipo encontrado nos chistes de Herr N.” (FREUD, 1905. p. 43, grifo nosso)

⁴ Num segundo tempo Freud examinará os “*chistes conceituais ou de pensamento*”, garantidos por um processo de deslocamento da ênfase psíquica. Este não dependerão da forma verbal, mas de um desvio na ordenação esperada das idéias. O mais famoso destes chistes é o da maionese de salmão: um judeu vai à casa de um conhecido rico e lhe pede dinheiro. Esmola concedida segundo exigem os preceitos, no mesmo dia os dois se reencontram num restaurante. O rico se admira de que o pedinte esteja se regalando com uma maionese de salmão. A resposta vem pronta: “se não tenho dinheiro, não *posso* comer maionese de salmão; se o tenho, não *devo* comer maionese de salmão. Bem, quando *vou* então comer maionese de salmão?” (Op. cit. p. 66)

“Imaginemos agora que uma força compressora é levada a atuar sobre essas sentenças, e que, por alguma razão, a segunda é a menos resistente. Opera-se, pois, o seu desaparecimento, enquanto seu constituinte mais importante, a palavra *Millionär*, que tem êxito ao rebelar-se contra sua supressão, é, por assim dizer, reintegrada à primeira sentença, e fundida com o elemento de tal sentença que lhe é mais semelhante: *familiär*. E a possibilidade casual, que assim emerge, de salvar a parte essencial da segunda sentença efetivamente favorece a dissolução dos outros constituintes menos importantes.” (Op. cit. p. 32)

Todo o processo é viabilizado pelo fato de as duas formas partilharem alguns elementos fônicos. É esta partilha que permitirá a recepção do chiste, isto é, a produção do riso no ouvinte. “Quanto mais leve for a modificação, melhor será o chiste.” (Op. cit.p. 39)⁵

Comparando, na conclusão da obra, chistes e sonhos, Freud deixa claro que ambas as formações são regidas por três processos: condensação, deslocamento e representação indireta. A diferença entre os sonhos e os chistes é determinada pelos limites da dragagem do inconsciente, isto é, os limites da deformação a que os elementos constituintes podem ser submetidos. Todas as técnicas dos chistes, dentre elas os *cruzamentos vocabulares*, estão submetidas ao pressuposto de que um chiste deve respeitar a intelegibilidade.

“... [C]histes e sonhos amadurecem em regiões bastante diferentes da vida mental e devem ser distribuídos em pontos, no sistema psicológico, bastante remotos uns dos outros. Os sonhos servem predominantemente para evitar o desprazer, os chistes para a consecução do prazer; mas para estas duas finalidades convergem todas as nossas atividades mentais.”(Op. cit. p. 205).

Enquanto um sonho é completamente associativo, salvaguardando nosso sono justamente por sua ilegibilidade imediata, um chiste é “a mais social das funções mentais que objetivam a produção do prazer.”(Op. cit. p. 204) Não confundamos entretanto o prazer com o riso.

O interesse nos processos mentais daquele que produz o chiste (1ª. pessoa) permite ordenar a tipologia proposta na obra. Entretanto, um elemento desloca a investigação: a vontade irresistível de contar um chiste. Diz Freud: “Um chiste... deve ser contado a alguém mais. O processo psíquico de construção do chiste não parece terminado quando o chiste ocorre a alguém: permanece algo que procura, pela comunicação da idéia, levar o desconhecido processo de construção do chiste a uma conclusão.”(Op. cit.p. 166)

A estrutura do cômico se diferencia da do chiste pelo papel atribuído às pessoas que dele participam: no cômico o produtor é a 1ª. pessoa; a 2ª. pessoa é o alvo da comicidade, seu objeto. Diferentemente, os chistes se produzem pelo concurso da 1ª. pessoa, o produtor, com a 3ª, a quem o chiste é contado. De que modo, pergunta Freud, um processo de “condensação acompanhado pela formação de substituto através de palavra composta”, isto é, um *cruzamento vocabular*, pode proporcionar prazer a quem o produz e fazer-nos rir?

Fazer rir é o mais importante propósito de um chiste. Entre um chiste “inocente”, puro jogo de palavras, e um chiste tendencioso, é o segundo que produzirá a gargalhada mais franca, a maior descarga, em termos econômicos.

“Um chiste não tendencioso dificilmente merece a súbita explosão de riso que torna os chistes tendenciosos assim irresistíveis. Já que ambos os tipos podem ter a mesma técnica, pode-

⁵ A qualidade do cruzamento vocabular que produz o chiste se sustenta numa mínima diferença fonológica. Lembremos aqui duas formações de nossos tempos. Em novembro de 2004, numa prévia da violência que os meses de férias trazem ao Rio, e depois de um arrastão com turistas, Agamenon, em sua coluna de 21 de novembro, no jornal O Globo, põe em manchetes o excelente cruzamento vocabular: “Quem viver, verão”. Há alguns anos, um notório homem público estava num palanque de carnaval. Uma moça desinibida posta-se a seu lado. Nas semanas subsequentes, o que as fotos mostraram foi chamado por algum cronista de “pêlos públicos”.

mos suspeitar de que os chistes tendenciosos, em virtude de seu propósito, devem ter fontes de prazer disponíveis, às quais os chistes inocentes não têm acesso.” (Op. cit. p. 115)

Ao chiste tendencioso se acrescenta um propósito hostil ou obsceno. Rindo de um chiste tendencioso, realmente não sabemos de que estamos rindo, se de seu conteúdo obsceno/agressivo ou se da técnica que torna viável sua comunicação.

Quando o produtor dos chistes reúne palavras segundo similaridades sonoras e não por seu sentido, realiza, segundo Freud, uma importante economia psíquica.⁶ Freud conecta assim, mais uma vez, o inconsciente ao infantil, que crê na possibilidade de que palavras que partilham sonoridades devam guardar uma proximidade de sentido. Este é um dos aspectos mais características da “dragagem pelo inconsciente”.

O riso depende da “despesa psíquica”, isto é, dos excedentes de um gasto suspenso. “É possível que minha necessidade de comunicar o chiste a mais alguém esteja de algum modo conectada à gargalhada que produz, gargalhada esta que me é negada mas que se manifesta em outra pessoa.” (Op. cit, p. 17) Por que o produtor do chiste deve esperar que seu ouvinte ria para rir com ele? O produtor realiza uma despesa psíquica maior que a do ouvinte, concernente aos gastos com os processos de compressão que caracterizam as formações condensadas, nossos *cruzamentos vocabulares*. “O prazer de um chiste parece ser tanto maior quanto mais diferentes sejam os dois círculos de idéias conectados pela mesma palavra – quanto mais longe estejam, maior é a economia que o método do chiste fornece ao pensamento.” (Op. cit.p. 14)

Freud estabelece então a correspondência entre o processo da produção do prazer, próprio do produtor, e o do riso daquele que recebe. “Faremos uma sugestão provisória de que o processo psíquico provocado pelo chiste no ouvinte reproduz em muitos casos aquele que ocorre em seu criador. Ao obstáculo externo a ser vencido no ouvinte corresponde uma inibição interna no elaborador do chiste.”(Op. cit. p. 156) Um chiste perde o efeito de riso quando requer da terceira pessoa alguma despesa ou um trabalho intelectual conexo. Sabemos que, assim como há um talento para produzir o chiste (o que Freud afirma), podemos supor que haja um talento para ouvir e rir do chiste: “um despertar do interesse intelectual consciente”, afirma Freud, “impossibilita o efeito do chiste.” (Op. cit.p. 174) É preciso receber o chiste como um presente, com muito pouca despesa:

“As palavras do chiste por ele [o ouvinte] ouvidas trazem-lhe necessariamente a idéia ou o curso de pensamentos cuja construção sofreu a oposição de graves inibições internas. Ele teria que fazer esforço próprio para executá-lo espontaneamente como primeira pessoa: teria que utilizar, pelo menos, tanta energia psíquica quanto correspondesse à força de inibição, supressão ou recalque da idéia. Economizou, portanto, esta despesa psíquica.” (Op. cit. p. 172)

Sendo o riso uma expressão de estado psíquico altamente contagiosa, podemos “observar que a pessoa que começou a contar o chiste, com a face séria, reúne-se depois à gargalhada do outro com um riso moderado.” (Op. cit.p. 179)

Por isso proponho considerarmos o riso como um “juízo em ato”: seu desencadeamento traz a certeza de que o chiste foi bem sucedido. Quanto ao *cruzamento vocabular*, uma de suas técnicas, o riso de quem o ouve implica na evidência de que o curto-circuito foi eficaz: um ‘homem público’, ‘em público’; pêlos públicos, avessos na maior parte das vezes ao público. Um *cruzamento vocabular* excelente tecnicamente, que suspende a despesa de manter separados os universos psiquicamente distantes do homem público e o dos pêlos, em tais circunstâncias tornados também públicos.

⁶ “Se não solicitamos nosso aparato mental no momento de prover uma de nossas satisfações indispensáveis, permitimos-lhe operar na direção do prazer e procuramos derivar prazer de sua própria atividade.” (p. 115, op. cit.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, SIGMUND, **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas**. “A interpretação dos sonhos” (1900), volumes IV e V. “Os chistes e sua relação com o inconsciente” (1905). Volume VIII.

APRENDENDO NOMES PRÓPRIOS

Maria Cláudia de FREITAS
(PUC-Rio – Depto. de Letras)

Violeta QUENTAL
(PUC-Rio – Depto. de Letras)

Christian Nunes ARANHA
(PUC-Rio – Depto. de Engenharia Elétrica)

INTRODUÇÃO

Nomes Próprios (NPPs) costumam ser considerados, pela teoria lingüística, um fenômeno periférico, de pouca importância, por não oferecerem contribuições relevantes sobre o funcionamento da estrutura da(s) língua(s) (McDonald, 1996). Talvez em consequência dessa desvalorização, imagina-se que sua identificação e classificação automática, visando o Processamento Automático de Linguagem Natural (PLN), seja uma tarefa simples, o que não corresponde à realidade.

Por outro lado, a compreensão de NPPs é crucial na análise de textos, principalmente nas áreas de Recuperação de Informações (RI) e de Extração de Informações (EI). Numa tarefa de Recuperação de Informações, o sistema usualmente apresenta ao usuário documentos que correspondam às palavras que digitou em sua busca. Em um sistema mais “inteligente”, essa recuperação pode ser mais cooperativa se o sistema conhecer mais sobre as entidades mencionadas na busca. Por exemplo, o usuário pode desejar documentos que se refiram a uma entidade cujo nome é apenas parcialmente conhecido, como *Gutierrez* – e, neste caso, um sistema interativo poderia perguntar ao usuário se busca documentos relacionados a *Andrade Gutierrez* e, a partir de sua resposta, refinar os resultados da busca -, ou que se refiram a uma determinada classificação semântica, como *bancos* ou *cervejarias*.

Um sistema de Extração de Informações, ao invés de indicar quais documentos devem ser lidos pelo usuário, extrai as informações úteis dos documentos disponíveis e lista-as para o usuário. Na EI estão incluídas uma série de tarefas relativas à identificação de NPPs, como a identificação de todos os nomes de empresas em um determinado texto, ou a busca por nomes de assaltantes, suas vítimas, o local e a data do crime em boletins de ocorrência, por exemplo.

Unidades lingüísticas que aparecem com frequência bastante significativa na língua, a tipologia semântica de NPPs varia segundo o gênero de texto em que aparecem. Em artigos científicos da área da Biologia, predominam nomes de espécies, gêneros, proteínas, por exemplo; já em textos sobre História, nomes de pessoas, lugares, povos.

Alguns trabalhos sobre identificação e classificação automática de NPPs fazem uso de bases de conhecimento que contêm listas de antropônimos e de topônimos, ou de outras bases de conhecimento, como o MITRE – base desenvolvida pelo MIT que especifica organizações internas, suas abreviaturas e áreas de atuação (Mani e MacMillan, 1996) e a WordNet¹ (Fell-

¹ WordNet pode ser utilizada online em <http://wordnet.princeton.edu>.

baum, 1998), uma base de dados lexical. Embora utilizada na EI e na RI, a aplicação da WordNet na identificação e classificação de NPPs possui algumas limitações.

A primeira delas diz respeito à sua elaboração, que é manual, o que significa um trabalho lento e árduo. Conseqüência desse caráter manual é a dificuldade de atualização e extensão, que também dependeriam de trabalho manual e tudo que isso envolve, inclusive o treinamento permanente de equipes para que se consiga manter a coerência e organicidade do sistema. Essa limitação têm levado pesquisadores a se interessar por métodos para a construção automática de taxonomias (Caraballo 2001; Cedeberg et al. 2003; Widdows 2003, Girju et al 2003).

Além disso, uma limitação de especial relevância é a quantidade sempre insuficiente de NPPs que constam da base. O fato de tais nomes constituírem uma classe ainda mais “aberta” do que a dos substantivos comuns, uma vez que novos nomes são criados a todo momento, deixa ainda mais evidente a necessidade de atualização constante e, conseqüentemente, de metodologias capazes acrescentar nomes automaticamente.

Neste trabalho, apresentamos uma metodologia para a identificação e classificação automática de NPPs presentes em um corpus composto por textos jornalísticos. A classificação semântica proposta não se aproveita de listas de nomes preexistentes, utilizando-se exclusivamente das informações fornecidas pelo corpus. A tarefa é realizada em três etapas: i) a identificação dos NPPs no texto; ii) a atribuição de um rótulo semântico aos NPPs; iii) inclusão desses rótulos semânticos em categorias semânticas (que também podem ser consideradas categorias ontológicas) mais gerais. O resultado – NPPs com rótulos semânticos – serve ainda de corpus de treinamento para a aprendizagem automática de classificação de novos NPPs, que se incorporarão ao corpus de treinamento, circularmente, aumentando as chances de acerto da nova classificação, potencialmente *ad infinitum*.

Dificuldades relativas à identificação e classificação dos NPPs

O tratamento computacional de NPPs envolve duas tarefas: a identificação ou segmentação dos nomes e, em uma etapa seguinte, sua classificação semântica. Quanto à segmentação, o principal problema consiste em delimitar as fronteiras de um NPP:

- a. Philip B. Morris
- b. Juiz Nicolau dos Santos Neto
- c. Presidente da Câmara dos Vereadores Alcides Barroso

Em a., a dificuldade consiste em impedir que o sistema reconhecedor interprete o ponto após a letra B como um ponto final, e conseqüentemente *Morris* como uma outra palavra, ao invés de integrante do único nome em questão. Em b., o problema é o inverso: é preciso distinguir dois termos no sintagma *Juiz Nicolau dos Santos Neto*: o substantivo comum *juiz* e o NPP *Nicolau dos Santos Neto*. Em c., a dificuldade está na polissemia da construção: a segmentação pode feita em i) *presidente* e ii) *Câmara dos Vereadores Alcides Barroso*, ou em i) *presidente*, ii) *Câmara dos Vereadores* e iii) *Alcides Barroso*, no qual i) e iii) são correferentes.

A classificação semântica de NPPs integra a área de Reconhecimento de Entidades Mencionadas (REM), cujo objetivo final é, na Extração de Informações, a identificação e classificação de palavras e expressões chamadas Entidades Nomeadas (e que trataremos aqui simplesmente de Nomes Próprios) em determinadas categorias semânticas pré-definidas, como *Pessoa*, *Organização* e *Lugar*.

A criação de “competições” internacionais que objetivam avaliar o desempenho de sistemas de identificação e classificação de nomes próprios levou a um desenvolvimento nas

pesquisas e conseqüente melhora nos resultados. Nessas competições, da qual os MUC – Message Understanding Conference - são o exemplo mais representativo, são disponibilizados textos para os sistemas participantes, que deverão identificar e classificar semanticamente os nomes próprios em categorias pré-determinadas, como *pessoa, organização, localização, tempo, data, percentuais e expressões monetárias*. Inicialmente, a tarefa proposta pelo MUC consistia em avaliar sistemas que simulassem o desempenho de um analista do sistema de inteligência procurando informação sobre determinados assuntos em mensagens enviadas – o corpus continha mensagens da Marinha do EUA. Posteriormente, os corpora utilizados evoluíram, incluindo textos de diversos domínios, textos jornalísticos e textos em diversas línguas, embora o inglês tenha continuado a ser preferencial.

Com relação à língua portuguesa, neste ano de 2005 aconteceu o primeiro HAREM² – Avaliação de Reconhecimento de Entidades Mencionadas -, uma avaliação conjunta que tem como objetivo criar um ambiente não apenas para a avaliação da capacidade dos sistemas envolvidos de realizar a rotulação semântica das entidades mencionadas em um corpus representativo, mas também para a discussão de quais categorias e subcategorias utilizar, de modo a refletir as especificidades de diversos tipos de texto na língua portuguesa.

Para o HAREM, foram consideradas 8 tipos de etiquetas semânticas: *pessoa, organização, tempo, local, obra, acontecimento, abstração, coisa, valor e variado*. Cada uma destas categorias, por sua vez, compreende subcategorias. Assim, *organização*, por exemplo, possui as subcategorias i) *administração*, ii) *empresa*, iii) *instituição* e iv) *sub* (no caso de *setores e subseções*).

A seguir, uma frase tão simples quanto artificial exemplifica a utilização de algumas categorias semânticas utilizadas no HAREM:

- a. José Sampaio foi para a Coréia trabalhar no Departamento de Marketing da Honda, mas, como só ficou lá de 4 a 15 de dezembro, ganhou, de consolo, uma Honda Biz.

```
<PESSOA TIPO="INDIVIDUAL">José Sampaio</PESSOA> foi para a
<ORGANIZACAO TIPO="ADMINISTRACAO">Coréia</ORGANIZACAO>,
trabalhar no <ORGANIZACAO TIPO="SUB">Departamento de
Marketing da Honda </ORGANIZACAO>, mas, como só ficou lá
de <TEMPO TIPO="DATA">4</TEMPO> a <TEMPO TIPO="DATA">15 de
Dezembro</TEMPO>, ganhou, de prêmio, uma <OBRA
TIPO="PRODUTO">Honda Biz</OBRA>.
```

Uma das principais dificuldades de tarefas como a do HAREM está na definição e emprego dos rótulos e subrótulos semânticos: quantos níveis de especificidade são necessários? Todas as etiquetas utilizadas são relevantes, independentemente do tipo de texto analisado? Ou seja, conforme o contexto da tarefa, pode ser mais útil a categorização de *Luís Inácio Lula da Silva* como *presidente* (e, talvez, *presidente brasileiro*) do que simplesmente como *Pessoa*. Do mesmo modo, é essa subcategorização que irá permitir a distinção entre *Lula (presidente)* e *Gilberto Gil (ministro/compositor)*, já que ambos pertencem à categoria *Pessoa*, e, em um nível ainda mais refinado, entre *Lula (presidente brasileiro)* e *George Bush (presidente norte-americano)*.

Ou seja, quando se parte de categorias pré-definidas, uma das decisões a ser tomada diz respeito à delimitação dos níveis desejados e também a quais categorias devem ser utilizadas, uma vez que pode existir uma classificação semântica que escape às categorias previamente determinadas. A própria etapa de preparação da tarefa de avaliação, em que se discutiram as

² <http://poloxldb.linguateca.pt/harem/> .

etiquetas atribuídas ao mesmo corpus pelos pesquisadores envolvidos, mostrou que o consenso na delimitação e etiquetagem de entidades não é tranqüilo.

Tentando driblar esses obstáculos, nossa metodologia baseada em corpus não propõe rótulos pré-estabelecidos, e sim os retira do corpus, à medida que aparecem como identificadores dos nomes próprios. Esta escolha também não está isenta de problemas, como será discutido no final deste artigo.

O APRENDIZADO DE MÁQUINA

O aprendizado de máquina (AM) se preocupa em construir sistemas computacionais que possam “aprender” com a experiência, ou seja, cujo desempenho em determinada tarefa melhore com a experiência (Mitchell, 1997). Os algoritmos de AM têm demonstrado grande valor prático para uma variedade de domínios de aplicações, dentre elas o processamento automático de linguagem natural (PLN). A grande vantagem do AM para tratar linguagem se deve ao alto custo de aquisição ou codificação manual do conhecimento.

A maioria das tarefas de PLN nas quais se tem utilizado AM podem ser tratadas como problemas de classificação: o objetivo é associar a cada palavra de um texto uma etiqueta que indica a sua classificação.

O aprendizado geralmente é induzido por um corpus de treino, que contém exemplos corretamente classificados. Nesse ponto, podemos distinguir basicamente três tipos de aprendizado: supervisionado, semi-supervisionado e não supervisionado. Na aprendizagem supervisionada, parte-se de um corpus de treino já etiquetado morfosintática e/ou semanticamente. A tarefa da máquina é, partindo desse corpus etiquetado, inferir regras (teorias) e então aplicá-las a um corpus não etiquetado. O problema desta abordagem está justamente na elaboração do corpus etiquetado (corpus de treino). Na abordagem semi-supervisionada, parte-se de um corpus de treino apenas parcialmente etiquetado – por exemplo, para a etiquetagem semântica, o corpus pode conter apenas etiquetas relativas a classe gramatical, e a tarefa da máquina é, a partir de tais etiquetas, inferir quais seriam as etiquetas semânticas. Finalmente, na abordagem não supervisionada, a máquina deve ser capaz de “aprender” a partir de um corpus sem qualquer tipo de anotação.

A IDENTIFICAÇÃO DOS NPPS NO CORPUS

Para a tarefa de identificação e classificação automáticas dos NPPs, foi utilizado um corpus composto exclusivamente por textos jornalísticos veiculados na Internet, com 300.000 mil palavras rotuladas quanto à sua classe gramatical. Uma observação importante é que expressões multi-vocabulares (Oliveira et al. 2004), como *matéria prima*, são consideradas, no corpus, uma única palavra.

A primeira etapa no tratamento computacional de NPPs é sua segmentação. Diferentemente do que poderia supor uma visão ingênua, identificar NPPs não significa apenas classificar como tal todas as palavras que se iniciam com letra maiúscula. Palavras no início de frases, por exemplo, têm letras maiúsculas, nem por isso são NPPs, mas podem ser NPPS. Assim, o primeiro cuidado é desconsiderar artigos, preposições, conjunções e pronomes no início de frases. Em uma etapa seguinte, foram utilizados cálculos estatísticos e o reconhecimento de padrões de ocorrência para uma segmentação eficaz. Como resultado, o sistema atual foi capaz de reconhecer os seguintes NPPs, que exemplificam problemas como a presença de ponto em abreviações ou a presença da preposição *de*:

- a. Sharp S.A. Equipamentos Eletrônicos;
- b. Luis Raimundo Carneiro de Azevedo;
- c. Ministério da Fazenda;
- d. Companhia Vale do Rio Doce
- e. Centro de Lançamento de Alcântara;
- f. Terminal Portuário Ponta do Félix;
- g. Morgan Stanley and Co. International Limited;
- h. Casa de Saúde São Vicente

Não foi capaz, porém, de segmentar corretamente os nomes abaixo:

- i. Al-Car Empreendimentos e Participações S.A.;
- j. Comissão de Fiscalização e Controle do Senado;
- k. Associação Brasileira dos Revendedores e Importadores de Insumos Farmacêuticos;
- l. Francisco de Almeida e Silva

Como é possível observar, a dificuldade nos casos acima se deve ao conectivo “e”: o sistema considera-o um marcador de separação, isto é, no caso “i”, por exemplo, são considerados dois NPPs – i) Al-Car Empreendimentos; ii) Participações S.A.

Porém, ainda que casos como esses não estejam totalmente resolvidos, os resultados do reconhecimento foram altamente satisfatórios, permitindo assim a passagem para a etapa seguinte, a classificação semântica dos NPPs. Voltamos a ressaltar que esse reconhecimento é totalmente automático, sem interferência humana além da elaboração de um corpus de treinamento etiquetado manualmente.

CLASSIFICAÇÃO SEMÂNTICA DOS NPPS

Como já mencionado, toda a classificação semântica proposta está baseada no corpus, isto é, não existem para o sistema rótulos determinados a priori, o que faz com que esta abordagem seja radicalmente diferente das demais propostas de etiquetagem semântica. Em abordagens tradicionais de REM, a classificação é feita tendo em vista determinadas categorias pré-definidas, como pessoa, organização, lugar. A primeira dificuldade que surge dessa opção está em como estabelecer a relação entre um dado NPP e sua classificação semântica. A execução manual não é, por motivos óbvios, uma boa opção. Nesse sentido, tem-se investido recentemente em abordagens de aprendizado de máquina.

Outra dificuldade relativa às abordagens tradicionais de REM é a possibilidade de que os níveis de descrição previstos sejam insuficientes, isto é, pouco discriminatórios semanticamente, conforme a necessidade da tarefa. Assim, tanto *Lula* quanto *George W. Bush* quanto *Bob Marley* são pessoas, mas apenas esta categorização pode não ser muito útil para diferenciá-los.

Na abordagem que estamos sugerindo, as categorias semânticas são inferidas a partir do corpus, o que significa que a quantidade de categorias e subcategorias não será dada *a priori*. Para dar conta dessa classificação, partimos da observação de padrões de coocorrência no corpus.

A extração desses padrões foi realizada a partir de heurísticas baseadas em informações lingüísticas relativas à:

- sintaxe da coordenação: elementos de uma lista são elementos coordenados, de mesmo nível sintático e semântico;
- relação classificador / qualificador expressa em substantivos e adjetivos;
- frequência de ocorrência do substantivo classificador;

- existência de concordância de número no sintagma extraído.

Os resultados obtidos podem ser observados no quadro abaixo:

Bjork	cantora
Miramax	distribuidora
Saddam Hussein	ditador
Pablo Picasso	pintor espanhol
Bill and Melinda Gates Foundation	entidade filantrópica
Arcelor	grupo siderúrgico europeu
Dow Jones; Nasdaq	indicadores
GM; Volkswagen; Ford; Fiat	montadoras
Copel; Tractbel; Furnas	empresas elétricas
Mitsubishi Corporation; Itochu Corporation; Mitsui Co	tradings japonesas
Brasil Telecom; Telemar; Telefônica	operadoras de telefonia fixa
Unibanco; GP Investimentos; Crédit Suisse First Boston; América Latina Logística; Goldman Sachs; Global Environment Fund..	investidores

Quadro 1: resultados obtidos com a identificação e classificação automática de Nomes Próprios

Uma análise manual dos resultados revelou um índice de acertos de 99%. Embora seja um percentual altíssimo de acerto, deve ser visto com cautela, uma vez que se apóia em NPPs já corretamente identificados no corpus, e não no número total de NPPs presentes no corpus. Isto é, 99% dos NPPs recuperados de acordo com o padrão de coocorrência investigado aparecem com uma categorização semântica. Uma vez que os resultados obtidos com a classificação automática a partir do corpus se mostraram bastante significativos, é possível utilizá-los para a etiquetagem de um corpus de treino para a classificação semântica de NPPs, reduzindo assim a tarefa de elaboração de um corpus de treino.

Resta o problema de que não sabemos quantos outros NPPs existem no corpus que não possuem o padrão procurado, e, portanto, não sabemos ainda o que ou quanto não estamos conseguindo recuperar. Por outro lado, se consideramos que este resultado inicial é em si bastante útil para a elaboração de um corpus de treino para o aprendizado de máquina, a limitação apontada se torna menos importante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARABALLO, S.A. (2001) Automatic Acquisition of a Hypernym-Labeled Noun Hierarchy from Text. Brown University Ph.D. Thesis.

CEDERBERG, S.; WIDDOWS, D. (2003) Using LSA and Noun Coordination Information to Improve the Precision and Recall of Automatic Hyponymy Extraction. In: *Proceedings of CoNLL-2003*, p. 111-118.

FELLBAUM, C. (1998) WordNet: An Electronic Lexical Database. Cambridge, MA: MIT Press.

GIRJU, R., BADULESCU, A.; MOLDOVAN, D. (2003) Learning Semantic Constraints for the Automatic Discovery of Part-Whole Relations. In: *Proceedings of HLT-2003*.

GRISHMAN, R. (2003). Information Extraction. In: Ruslan Mitkov (Ed.). *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. Oxford University Press.

MANI, I.; MACMILLAN, R. (1996). Identifying Unknown Proper Names in Newswire text. In: Boguraev & Pustejovsky (1996). *Corpus Processing for Lexical Acquisition*. Oxford University Press

MCDONALD, D. (1996). Internal and external evidence in the identification and semantic categorization of proper names. In: Boguraev & Pustejovsky (1996). *Corpus Processing for Lexical Acquisition*. Oxford University Press

OLIVEIRA, C. et al (2004) A extração de expressões multi-vocabulares: uma abordagem estatística. In: Dias, M.C. & Quental, V. (2004). *Revista PaLavra, n^o 12. Série Linguagem. Volume temático: Processamento Automático do Português*, pp.172-192.

WIDDOWS, D. (2003) Unsupervised methods for developing taxonomies by combining syntactic and statistical information. In: *Proceedings of HLT/NAACL 2003*, p. 276-283.

Mitchel, T. (1997). *Machine Learning*. McGraw Hill.

AS FORMAS VARIÁVEIS DE REALIZAÇÃO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NAS DUAS GRANDES VARIANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

*Maria Cristina VIEIRA UNIME
Dante LUCCHESI UFBA/CNPq*

INTRODUÇÃO

A realidade lingüística brasileira apresenta um cenário rico em fenômenos variáveis, que pode ser sistematizado, através da existência de pelo menos duas variantes polarizadas: uma norma culta, que corresponde aos padrões encontrados na fala dos brasileiros mais escolarizados, e uma norma popular, correspondente ao conjunto de padrões empregados por falantes que integram a base da pirâmide social brasileira (cf. Lucchesi, 1994, 1998, 2001 e 2002). Com base nessa visão, os processos de variação e mudança que hoje afetam o português brasileiro não exibem apenas uma diferença nas frequências de uso das variantes, como se pode observar contrastando o comportamento lingüístico dos falantes escolarizados com o dos falantes com baixo ou nenhum grau de escolaridade. Articulando os conceitos de prestígio social e tendências de mudança na análise da realidade sociolingüística brasileira, Lucchesi (1994, 1998, 2001 e 2002), postula que os processos de variação na estrutura lingüística do português brasileiro costumam ser avaliados socialmente de forma diferenciada, quer se considere o universo dos falantes “cultos”, quer se observe a base da pirâmide social; como decorrência desse e de outros fatores condicionadores, esses processos de variação lingüística podem refletir tendências de mudança distintas, quer se considere a norma culta, quer se considere a norma popular.

Neste trabalho, vamos buscar observar se a variação na forma em que se realiza na sentença o objeto direto anafórico no português brasileiro enquadra-se no cenário descrito acima. Para tanto, serão cotejados os resultados de duas análises variacionistas que têm como base de observação empírica amostras de fala extraídas de falantes da chamada norma culta, de um lado, e falantes de comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, de outro. Foram comparados os resultados das dissertações de mestrado de Maria Cristina Viera Figueiredo Silva e Maria Eugênia Lamoglia Duarte. Silva (2004) investigou o fenômeno variável no dialeto rural afro-brasileiro do estado da Bahia. O *corpus* utilizado é constituído por 24 entrevistas realizadas em quatro comunidades compostas essencialmente por afro-descendentes que vivem em relativo isolamento, no âmbito do projeto *Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia* (<http://www.vertentes.ufba.br>), que busca integrar o contato massivo entre línguas, principalmente entre o contato com as línguas africanas, na formação sócio-histórica do português brasileiro. Duarte (1986) pesquisou o fenômeno variável num *corpus* urbano, com falantes escolarizados, e utilizou não só amostras de fala natural de paulistanos, mas também episódios de novela, bem como entrevistas transmitidas pela tevê, buscando controlar também os níveis de formalidade.

No português do Brasil (PB), são licenciadas quatro estratégias de recuperação do objeto direto. Essas variantes são apresentadas nos exemplos abaixo¹:

- o clítico acusativo (doravante CL):

(01) Ele_i veio do Rio só pra me ver. Então eu fui ao aeroporto buscá-lo_i.

- a repetição do SN (doravante SN):

(02) DOC: E ele faz... ele tir...ele faz o quê com a mandioca lá?

INF.: A gente mesmo faz **farinha**_i aí, e vende já **farinha**_i pronta.

- a categoria vazia (doravante CV):

(03) INF: ...Aí me deu vontade de comê uma fava, eu fui catá esse pé de fava, catei a **fava**_i, **levei** _____i pra casa, **fui comê** _____i no ôto dia.

- o uso do pronome lexical (doravante PL):

(04) INF: O namoro com [o pai de Fabinho]_i levô, mais ou meno, um ano.

DOC: E como foi que se conheceram?

INF: Eu já conhecia **ele**_i aqui desde pequeno, crescido junto.

No confronto dos resultados das duas análises acima referidas, vamos observar que o português afro-brasileiro e português urbano culto e semiculto diferem em relação à variação na forma em que o objeto direto anafórico se atualiza na sentença, menos na frequência de uso das variantes, do que na própria gama de variantes possíveis em cada subsistema do PB.

O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO URBANO E NO PORTUGUÊS RURAL AFRO-BRASILEIRO

Apesar de o português apresentar quatro estratégias de realização do objeto direto anafórico de 3ª pessoa, elas não foram encontradas igualmente nos dois dialetos analisados, conforme se pode observar nas tabelas 1 e 2 a seguir.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS VARIANTES NO PORTUGUÊS RURAL AFRO-BRASILEIRO

Variáveis	SN	PL	CV	Total
Nº de ocorr.	275	213	1267	1755
%	16	12	72	100

Cf. Silva (2004).

¹ O primeiro exemplo é retirado de Duarte (1986), os demais são da amostra de fala das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, analisadas por Silva (2004).

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS VARIANTES NO
DIALETO URBANO

Variante	CL	SN	PL	CV	Total
Nº de Ocorr.	79	338	304	1235	1974
%	4,9	17,1	15,4	62,6	100

Cf. Duarte (1986, p. 17).

Observa-se, da comparação entre as tabelas 2 e 3, que os resultados são bastante semelhantes, no que se referem aos percentuais, apesar de haver uma diferença significativa, no que se refere à quantidade de variantes existentes nos dois dialetos: nas comunidades rurais afro-brasileiras, há menos uma estratégia, a variante padrão *clítico acusativo*, encontrada no *corpus* urbano. Segundo Duarte, essa variante, é condicionada, principalmente, por dois fatores extralingüísticos: a escolarização, uma vez que é mais freqüente entre falantes com maior nível de escolaridade, e a faixa etária mais alta. No *corpus* rural, o percentual referente a essa variante, provavelmente, dilui-se no percentual da variante categoria vazia, que tem a sua freqüência mais alta nesse dialeto. A importância do fator escolaridade na realização dessa variante pode ser observada no gráfico abaixo de AVERBURG (2000, p.58), que estuda a realização variável do objeto direto anafórico em textos escritos de estudantes do Rio de Janeiro.

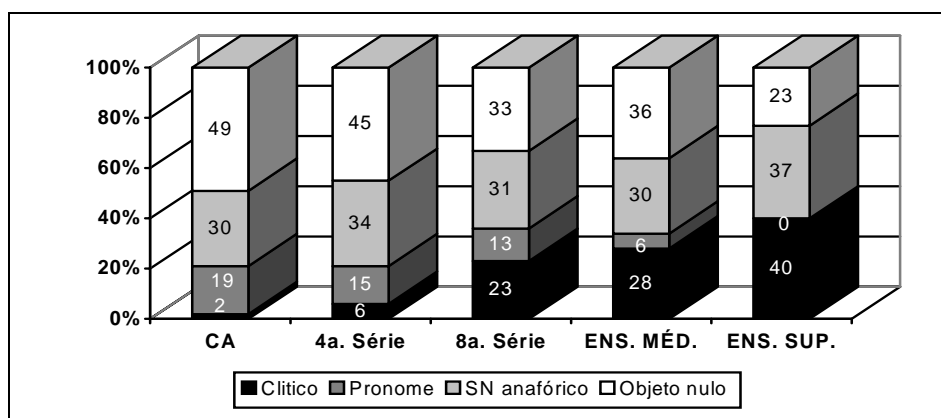


GRÁFICO 1 – REPRESENTAÇÃO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO
SEGUNDO A ESCOLARIDADE

Nota-se, no gráfico, que quanto maior a escolaridade, maior é o percentual de uso do CL, 40% das ocorrências em textos de universitários, enquanto a variante mais estigmatizada, o PL, não é encontrada nesse grupo.

Constata-se ainda, na comparação entre as tabelas 2 e 3, que o uso do PL apresenta, no dialeto rural afro-brasileiro, menor percentual (12%), contrariando as expectativas. Esperava-se que, na fala dos membros das comunidades analisadas, a variante PL fosse mais freqüente, já que se partiu do pressuposto de que esse dialeto devesse manter traços crioulizantes, devido ao contexto multilíngüe em que se formou e a condição de isolamento em que vivem essas comunidades. Nas situações de contato massivo entre línguas, costuma ocorrer a perda da morfologia de caso dos pronomes, quando esta faz parte da gramática da língua lexificadora, de modo que, em grande parte das línguas crioulas, a mesma forma do pronome desempenha as funções de sujeito, complemento verbal e possessivo (cf. Holm, 2000, p. 222-6, entre outros). Isso havia criado em nós uma expectativa de que o uso da forma do caso reto na função de objeto direto fosse mais recorrente na fala das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas.

Porém, essa propensão de mudança própria das situações de contato, aparentemente, coincidiu com uma alegada tendência estrutural do português brasileiro a eliminar a flexão de caso nos pronomes relativos à 3ª pessoa. Mattoso Câmara Jr. (1972) postula essa tendência estrutural utilizando um esquema muito semelhante ao que Sapir (1921) utilizou para explicar um processo análogo no inglês e fundamentar assim o seu conceito de *deriva*. Ficaria, então, por explicar por que essa tendência estrutural da língua portuguesa não teve até o presente qualquer reflexo visível no português europeu, no qual as formas do acusativo do pronome de terceira inda guardam grande vitalidade.

De qualquer forma, o que se viu foi que, excetuando-se o uso da variante padrão, que é privativa da fala urbana escolarizada, as duas variedades do PB apresentam um comportamento muito semelhante em relação à forma de realizar o objeto direto anafórico, destacando-se apenas um uso mais recorrente da CV no português afro-brasileiro. A forma padrão do clítico acusativo, a rigor, não faz parte da gramática natural dos falantes brasileiros, é uma forma artificialmente introduzida na fala dos falantes da norma culta em função da escolarização, com indica o gráfico 1 acima. Por outro lado, a maior frequência da CV pode ser vista como um predomínio do modo pragmático sobre o modo sintático, o que também poderia ser, historicamente, semelhante aos processos de mudança induzidos pelo contato. Em outras palavras, a prevalência da categoria vazia sobre a realização de uma partícula gramatical – um pronome anafórico, com ou sem flexão de caso – também seria esperado em um processo histórico de formação de variedades lingüísticas em situação de contato massivo entre línguas. Portanto, não se pode descartar a influência da transmissão lingüística irregular (cf. Lucchesi, 2003) na diferença de comportamento lingüístico das comunidades rurais afro-brasileiras *vis-à-vis* o português brasileiro urbano.

Porém, passando do plano do comportamento lingüístico para o plano da avaliação social das variantes lingüísticas, é que vamos observar as maiores diferenças entre as variedades lingüísticas analisadas. Apesar de ser indicada pela tradição gramatical, sobretudo nas situações formais de interação verbal, o uso da variante padrão CL, segundo Duarte, chega a ser estigmatizada em contextos informais, sendo considerada pedante, principalmente em estruturas complexas (*Eu amo o [seu pai]_i e vou fazer ele_i feliz.*)². Já o uso do PL é estigmatizado na língua escrita e em estilos mais formais. Segundo a autora, que também controlou as diferenças de estilo, não é o uso do clítico que distingue o estilo formal do informal, mas o uso do pronome lexical, que tende a cair à medida que se eleva o nível de formalidade da interação verbal.

No trabalho de campo junto às comunidades rurais afro-brasileiras, não foram realizados testes de percepção nem gravação de diferentes registros de fala. Isso se deveu a ausência relativamente evidente de variação estilística nessas comunidades, sobretudo entre os informantes mais velhos. Tais falantes não evitarão o uso do PL em uma eventual situação de maior formalidade, até porque não possuem qualquer avaliação negativa sobre essa variante. Portanto, se o comportamento lingüístico nas duas variedades não é muito diferente nas duas variedades do PB analisadas, o sistema de avaliação subjetiva é significativamente distinto. A fundamentação empírica para postular a existência de duas normas distintas, nos termos propostos por Lucchesi (1994, 1998, 2001 e 2002), estaria completa se o encaixamento dos processos de mudança nas estruturas lingüística e social revelasse tendências diferentes de mudança.

² Exemplo de DUARTE (1986, P.46).

AS VARIÁVEIS LINGÜÍSTICAS: O ENCAIXAMENTO ESTRUTURAL

Da comparação dos resultados das variáveis lingüísticas analisadas em comum nos dois dialetos, encontraram-se as seguintes semelhanças no que se refere ao condicionamento lingüístico das variantes:

- a) a CV, a variante preferida pelos falantes tanto rurais quanto urbanos é favorecida, principalmente, pelo traço semântico de seu antecedente. O traço do antecedente [-animado] favorece a CV, enquanto o traço [+animado] favorece a variante concorrente, PL, conforme exemplos retirados do corpus rural:

(05) INF: Essa **venda_i** já é complicada. Quando foi agora, o meu (marido) chegou, **comprô____i**, ficô aí...

(06) INF: Tinha lugá que a gente ia passeá, só ia mais **ela_i** (a mãe) ou aliás ela mais nós. E casemo fiquemo nisso. Adonde eu mais meu marido fosse ni festa, nós **levava ela_i**.

- b) em estruturas complexas – V+OD (SN)+PRED e V+OD (SN)+S –, é favorecido o preenchimento da posição de objeto direto pela variante PL (07). Essa variante é também favorecida, nos dois dialetos, em sentenças com a seguinte estrutura: V+OD+SP (08).

(07) DOC: É do mais velhos_i, qu' é que cê sabe dos mais velhos aqui do Cinzento, os antigos?

INF: Sobe não, né?.. a vez, **eu vejo eles_i; contá**, mas num predei na mente assim não.

(08) INF: ...cobra pegô mordeu ela_i.

DOC: E aí o que aconteceu?

INF: **Levei ____i pá Valença**, aí passô ruim, mas depois, reagiu de novo.

- c) as formas nominais, que, segundo os resultados de Duarte, formam o contexto onde ainda resistem os clíticos, revelaram-se, no dialeto rural, como favorecedoras da variante PL, indicando haver uma substituição do clítico pelo PL.

(09) INF: É puquê ele robô uma moto, aí acho que o policial veio **buscá** ele_i e prendeu____i.

Outras variáveis lingüísticas foram controladas no *corpus* rural afro-brasileiro, tais como a referencialidade do antecedente do objeto direto anafórico, que se mostrou bastante relevante na seleção das variantes. O PL é favorecido pelo traço [+específico, +referencial] de seu antecedente, apresentando peso relativo .65. Já a CV é favorecida não só pelo traço [-específica, +referencial], mas também pelo [-referencial], traço importante na implementação do objeto nulo, conforme proposto por CYRINO (1997). DUARTE (1986, p. 14), na análise de um *corpus* urbano, não considera os objetos diretos que sejam indefinidos e genéricos. Ao iniciar o levantamento das ocorrências do dialeto rural, resolveu-se também excluir tais dados, porém percebeu-se que, mesmo nesses contextos, os falantes das comunidades investigadas, realizavam as três variantes nesta posição, onde era esperada a CV.

- (10) PL INF: É, melhorando. Então acredito no que os mais velho fala porque...eu mesmo num conhe...conheci negócio de **ene-gia_i**; aqui...meus filho já conhece **ela_i** [...] (CZ-01)
- (11) CV INF: Faço tudo.[...]Eu vem de manhã, coloco o fêjã_i no fogo e deixa _____i aí. CZ-01
- (12) SN INF: Com remédio, comprava **purgante**, dava eles **purgante**, fazia azeite de baga e dava purgante [...] HV-13

A VARIÁVEL FAIXA ETÁRIA

Apesar de os dois trabalhos seguirem os padrões da pesquisa sociolinguística, o estabelecimento da variável faixa etária não considerou valores idênticos em sua fixação. SILVA (2004) considerou três faixas etárias: faixa I: de 20 a 40 anos; faixa II: de 41 a 60 anos; faixa III: mais de 60 anos; e DUARTE (1986) distribuiu os informantes em quatro faixas: primeira, jovens de 15 a 17 anos; segunda, de 22 a 33 anos; terceira, de 34 a 46 anos; quarta, acima de 46 anos.

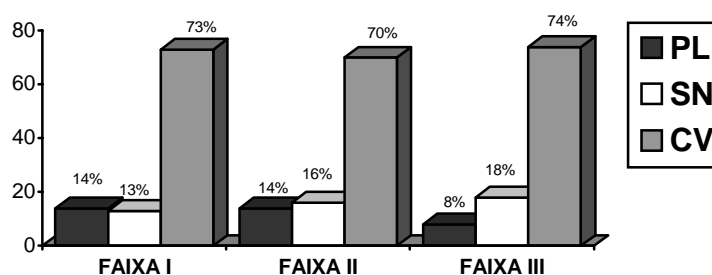


GRÁFICO 2 – Distribuição das variáveis segundo a faixa etária no dialeto rural.

A análise do gráfico acima revela que, entre as estratégias de realização do objeto direto anafórico, a variante PL tem sua frequência reduzida entre os falantes mais idosos. Nessa faixa, são favorecidas tanto a CV, quanto a variante SN. Nas demais faixas, o uso do PL é levemente favorecido, passando de 12% para 14% a sua frequência, enquanto decresce o uso da variável SN (16%, 13% , na faixa II e faixa I respectivamente). Essa distribuição parece apontar para um incremento do uso do PL na fala das comunidades rurais afro-brasileiras. Se adotarmos a visão de trata-se da implementação do uso de uma partícula gramatical, temos um processo oposto ao que se espera em situações de contato entre línguas, ou seja, um progressivo predomínio do modo sintático sobre o modo pragmático, e não o predomínio do modo pragmático sobre o sintático. Essa análise ajusta-se a visão de que, nas comunidades rurais afro-brasileiras, os reflexos do contato entre línguas estariam se perdendo em função da influência linguística dos grandes centros urbanos. Assim, o uso da CV, que reflete um predomínio do modo pragmático (predominante nas situações de contato), estaria perdendo terreno para o uso do PL, com incremento do modo sintático.

O cenário do processo de variação em tempo aparente na variedade urbana do PB é apresentado no gráfico abaixo:

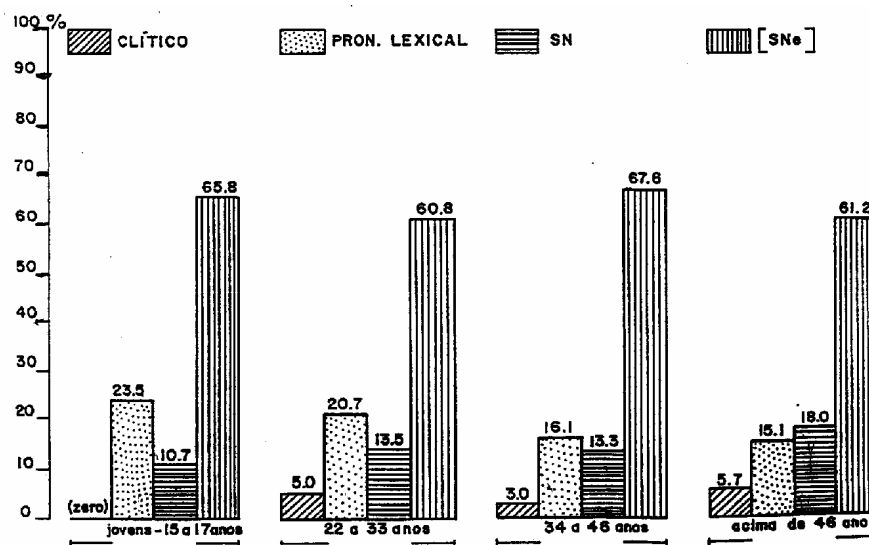


GRÁFICO 3 – Uso das três variantes segundo a faixa etária no dialeto urbano

No gráfico 3, constata-se, em primeiro lugar, a aquisição do clítico acusativo pela ação da escola, estando ausente na fala dos jovens; o que também se deve ao caráter absolutamente formal dessa variante. No que concerne à CV, observa-se um padrão próprio da variação estável. Por outro lado, há indícios de um incremento do uso do PL nessa variedade do PB, em detrimento da reiteração do SN. Nesse caso, o móvel parece ser o incremento do PL, sendo a reiteração do SN uma estratégia para evitar o uso do PL – a variante estigmatizada, sobretudo entre os falantes mais velhos.

Portanto, no cotejo dos dois gráficos, pode-se levantar a hipótese de que os dois dialetos, o urbano e o rural afro-brasileiro, apresentam tendências convergentes de mudança, no que se refere à realização do objeto direto anafórico de 3ª pessoa. Enquanto o dialeto rural afro-brasileiro parte da ausência de um elemento gramatical realizado foneticamente para preencher essa posição com o pronome *sujeito*, ampliando a sua carga funcional; no dialeto urbano, assiste-se à substituição de um elemento mais gramaticalizado, o clítico acusativo, por um elemento menos gramaticalizado, o pronome de caso reto na posição de objeto direto, eliminando a marcação de caso morfológico dessa forma pronominal. Apesar de esses comportamentos convergirem para incremento do PL, os dois processos de mudança são simetricamente opostos, uma vez que, no dialeto urbano, o uso do PL implica redução gramaticalidade, com a perda de marcação de caso morfológico; enquanto, no dialeto rural, ocorre um aumento no nível de gramaticalidade, com o uso do PL para ocupar o lugar da CV e da repetição do SN.

CONCLUSÃO

A análise contrastiva da variação na realização do objeto direto anafórico em duas variedades opostas do PB revelou que, apesar das semelhanças na realidade aparente do comportamento lingüístico dos falantes urbanos escolarizados e dos falantes das comunidades rurais afro-brasileiras com pouca ou nenhuma escolarização, pode-se postular subjacentes e distintos processos de variação e mudança lingüística.

Numa realidade mais imediata, as duas variedades se assemelham no que concerne ao padrão de comportamento lingüístico dos seus membros, com um largo predomínio da CV,

secundado pelo uso do PL e pela reiteração do SN; observando-se o uso do CL acusativo apenas entre os falantes urbanos em função da ação da escola.

Aprofundando-se um pouco a análise para o nível subjacente das tendências de mudança, ainda se observa um quadro aparentemente semelhante, com um incremento do uso do PL nas duas variedades. Os condicionamentos lingüísticos também são os mesmos; o que aponta para uma universalidade da influência dos fatores estruturais. Entretanto, uma análise sócio-histórica revela processos distintos de mudança. A evidência empírica de tal visão assenta no fato de que o uso do PL aumenta em detrimento do uso do clítico entre os falantes urbanos, enquanto que esse aumento implica na diminuição da frequência da CV nas comunidades rurais afro-brasileiras isoladas. Com base nisso, postula-se aqui processos específicos, mas convergentes de mudança, pois, enquanto na variedade urbana perde-se morfologia aparente com a perda da flexão de caso, que se dá com o desaparecimento do CL, nas comunidades rurais afro-brasileiras a substituição da CV pelo PL representa um aumento da morfologia aparente, com um predomínio progressivo do modo sintático sobre o modo pragmático.

Historicamente, a perda do CL na norma culta – aqui representada pela fala dos falantes urbanos escolarizados – decorre da diminuição da influência do cânone europeu sobre as elites brasileiras, que teria sido intensa até a proclamação da república, e cai aceleradamente a partir das primeiras décadas do século XX, bem como de certas mudanças de baixo para cima que ocorrem em função da urbanização da sociedade brasileira e possivelmente da ação de imigrantes europeus e asiáticos, entre outros fatores (cf. LUCCHESI, 2001 e 2004). Já o português afro-brasileiro, formado em situações de contato massivo entre línguas, teria, em sua origem, perdido em grande medida qualquer representação morfológica do objeto direto anafórico, em função do processo de transmissão lingüística irregular (cf. Lucchesi, 2003). O largo uso da CV estaria apoiado na possibilidade de uma recuperação pragmática da sua referência a partir do contexto da interação verbal. O aumento do uso do PL representaria então, ao contrário do que teria ocorrido na norma culta, um aumento da morfologia aparente na gramática dessas comunidades de fala.

Essa convergência de processos distintos de variação e mudança nas normas culta e popular ajusta-se a visão da polarização da realidade sociolingüística brasileira e de sua formação histórica proposta por Lucchesi (1994, 1998, 2001 e 2002). Enquanto a norma culta teria se afastado da influência lusitana a partir do início do século XX, a norma popular começaria a perder as marcas provenientes do amplo contato entre línguas que determina a sua formação, em função da massificação do ensino, do deslocamento populacional e da crescente influência dos padrões culturais urbanos, principalmente através dos meios de comunicação de massa. Essa polarização lingüística nada mais é do que o reflexo da partição histórica da sociedade brasileira. E, se as realidades aparentes são semelhantes, serão distintas em sua essência, enquanto perdurar a concentração de renda e a exclusão social, que constituem os grandes obstáculos para uma real democratização da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAXTER, A. N. LUCCHESI, D. A relevância dos processos de pidginização e Crioulização na formação da língua portuguesa no Brasil. *Estudos lingüísticos e Literários*. Salvador: EDUFBA, 1997. n. 19, p. 65-84.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. Ele como acusativo no português do Brasil. Em: _____. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972. p. 47-54.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. *Variação e Sintaxe*: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 1986.

LABOV, William. *Modelos Sociolingüísticos*. Trad. HERRERAS, José Miguel M. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983 (versão original em inglês).

_____. *Principles of linguistic Change: internal Factors*. v. 1. Cambridge: Blacwel, 1994.

LUCCHESI, Dante. Variação e Norma: elementos para uma caracterização sociolingüística do português do Brasil, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, nº 12, 1994, p. 17-28.

_____. A constituição do português brasileiro como um processo bipolarizador: tendências atuais de mudanças nas normas culta e popular. In: GROßE, S. & ZIMMERMANN, K.(Eds.). “*Substandard*” e *Mudança no Português do Brasil*. Frankfurt am main. TFM, 1988. p. 73-100.

_____. As duas grandes vertentes da história da sociolingüística do Brasil (1500-2000) . In: *D.E.L.T.A.* São Paulo: EDUC, 2001. v. 17, n. 1, p. 97-130.

_____. Norma Lingüística e Realidade Social. Em: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. pp. 63-92.

_____. O conceito de transmissão lingüística irregular e o processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, Cláudia & ABRAÇADO, Jussara. *Português Brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 272-284.

_____. Grandes Territórios Desconhecidos, *Lingüística (ALFAL)*, São Paulo, 14, 2004 [2002], p. 191-222.

SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística: teoria Y análisis*. Madrid: Alhambra, 1988.

TARALLO, Fernando.(1985). *A Pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1985.

SAPIR, Edward. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Trad.: J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954 [1921].

SILVA, Maria Cristina Vieira de Figueiredo Silva. O objeto direto anafórico no dialeto rural afro-brasileiro. Salvador: Dissertação de mestrado, 2004.

INTERAÇÃO E DIÁLOGO: MOVIMENTOS DISCURSIVOS DO SUJEITO EM AULAS DE LEITURA

Maria de Fátima ALMEIDA – UFPB

Este estudo trata da análise dos movimentos discursivos dos leitores (professor/aluno) no texto publicitário, em sala de aula do Ensino Fundamental. Pauta-se pela concepção sócio-interacionista de Bakhtin/Volochinov (1929/1981) e de François (1996/1998) para quem ler é um processo interpretativo que varia conforme os pontos de vista dos leitores. Para esses autores, a linguagem é interação que só existe na reciprocidade do diálogo, é fenômeno heterogêneo, vivo, variável, flexível e sempre situada num contexto sócio-histórico. A leitura é atividade multifacetada, que se realiza pela interação do autor/leitor/texto ou autor/professor/aluno/texto. Desse modo caracterizada a leitura permite visualizar suas modalidades ou estratégias reveladas pelos movimentos interativos e papéis do sujeito no processo de construção de sentido, no espaço escolar.

A concepção dialógica de Bakhtin/Volochinov (1929/1981) é sua contribuição maior para as mudanças que se desenvolvem, atualmente, nos diversos domínios de estudo da linguagem. A posição desse autor contra os partidários das tendências filosófico-lingüísticas coloca em evidência, também, o comportamento dos interlocutores na interação. Na visão dialógica, o locutor constrói seu enunciado em função do interlocutor, que tem um papel ativo, constitutivo na formulação dos enunciados. Visivelmente, é o outro (interlocutor) quem condiciona o que o locutor diz e, desse modo, ambos são colocados no mesmo plano. Dessa forma, Bakhtin/Volochinov (1929/1981) e Bakhtin (1992) criticaram os estudos centrados na oração e propuseram uma nova disciplina, cujo objeto de estudo seria o enunciado. Inserir o locutor e o receptor no funcionamento da linguagem é admitir que o processo de compreensão não se limita à identificação de forma lingüística.

Esse autor revela que é no contexto preciso de uso que ocorre a *mobilidade específica* do signo e que este varia e se flexibiliza, para conferir à palavra uma forma particular de produzir sentido, do mesmo modo como ocorre no processo de compreensão. Esse fato mostra que, segundo Bakhtin/Volochinov (1929/1981:94), o sentido precisa ser compreendido no processo em que é construído e se manifesta pela (...) *apreensão da orientação que é conferida à palavra por seu contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo*. Na perspectiva da linguagem enquanto uso, ou seja, na prática viva da língua, a consciência lingüística dos locutores não se ocupa com o sistema abstrato de formas lingüísticas, afirma Bakhtin/Volochinov (1929/1981:95), *mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular*. Desse ponto de vista, há necessidade de antes compreender a língua viva para depois analisá-la.

Bakhtin/Volochinov (1929/1981:131/132) assegura que *compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente*. A compreensão é sempre uma reação ao que o outro disse e provoca uma resposta. No processo de compreender, ‘locutor e receptor’ (os interlocutores) introduzem o objeto a ser compreendido no contexto potencial da resposta. Todos esses valores se juntam no momento da produção do sentido que se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva, *forma de diálogo* que leva à formulação de uma *contrapalavra*. A concepção de *compreensão responsiva* é fundamental para entendermos o funcionamento da linguagem, em especial, para o processo interativo de leitura na sala de aula.

Para se compreender o processo de produção de sentido, na visão de Bakhtin/Volochinov, é necessário considerar dois níveis de significação: na língua e no discurso, os quais se distinguem pelos conceitos de *tema* e *significação*. O *tema* - é individual e não reiterável, é o sentido contextual determinado pelos elementos verbais e não-verbais e a *significação* - é o sentido potencial ou possibilidade de significar, no sistema da língua ou a palavra no dicionário. No que respeita à língua, os elementos são reiteráveis e idênticos, sendo abstratos por não terem existências concreta isoladamente. Nesse fenômeno, Bakhtin/Volochinov (1981:132) revela que *toda a palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou ‘apreciativo’*. Esses conceitos são extremamente importantes para o trabalho com leitura que varia conforme a situação. Nessa perspectiva, a significação não se situa no falante nem no ouvinte, mas no efeito interativo do material sonoro produzido entre os interlocutores.

Nessa mesma linha temos François (1984,1998) para quem a linguagem caracteriza-se, principalmente, pela diversidade de modos de significar e pela multiplicidade semiológica manifesta pelos movimentos constitutivos do discurso. O diferencial é que, além disso, esse pesquisador realizou estudos empíricos de gêneros dialogados e elaborou categorias de análise que podem dar conta do funcionamento da interação em sala de aula, seja em aulas de leitura, seja em outras formas de interação. Esse autor valoriza mais o modo como os signos apresentam seu objeto que o significado que eles veiculam isoladamente. O sentido não está pronto, acabado, mas é uma construção interativa entre sujeitos heterogêneos e definido pelas práticas sociais, logo, precisa ser interpretado.

Para François (1994) a compreensão não depende só do locutor, *há certa especificidade na significação enquanto passa pela linguagem*. Desse ponto de vista, os interlocutores possuem algo de comum e algo que os diferenciam. Essa base comum é construída no espaço da comunidade por ocasião da aprendizagem da mesma língua, dos sinais da afetividade do outro e pelas formas habituais de relacionamentos ou das condutas humanas. A esse núcleo básico se opõem os fatores que permitem caracterizar o interlocutor como único: o sexo, a idade, os seus modos de perceber e de sentir etc. Esse jogo entre comum-diferente dá-nos a percepção da opacidade da linguagem e fornece subsídios para dizermos com François (1996:3) *que não há uma lógica única, comum às diferentes maneiras de produzir sentido*, mas que este resulta da interação e da influência dos interlocutores, do contexto e da singularidade dos usuários da língua.

Esse pesquisador francês mostra que a linguagem alcança um *status* de universalidade e produz movimentos de *circulação*, de mistura, de irrupção do novo. Para ele, não há um método único para unir o dito e suas condições ou seus “efeitos fora do discurso”. Os movimentos discursivos caracterizam-se como os modos de dizer e de fazer sentido além do lingüístico. Esse aspecto revela que não somos fechados na língua, e que na linguagem há sempre algo de inesperado, de surpreendente que se junta ao já-dito, provocando reações ou resposta do outro. Esses fenômenos podem ser observados na aula de leitura, no momento em que os participantes trocam de lugar, ou seja, o aluno ocupa o lugar do professor no processo de interpretação do texto.

O aspecto dialógico, para Françaiois, torna-se mais perceptível na relação sentido/ diálogo, o que significa dizer que há sempre uma ligação entre o que os outros nos dizem ou nos mostram e a maneira como retomamos, modificamos os sentidos já ditos pelos outros. Ao lermos um texto, colocamos nessa leitura tudo o que trazemos da história, da cultura, do aprendido com o outro. É nesse jogo do dito e do não-dito, da retomada do já-dito e da elaboração do enunciado que se constrói o sentido. Desse modo, para Françaiois (1996), *a linguagem é necessariamente dialógica*. Isso é visível na linguagem infantil, em que há uma mistura do que é da criança e do que ela traz do aprendido com o outro, ora retomando ora criando sentido, em jogos de linguagem diferenciados. Esse autor revela que, na pluralidade de olhares do sujeito leitor, o que faz sentido na linguagem é a repetição, a retomada do discurso do outro, o jogo dialógico que se revela na multiplicidade de gêneros.

No processo de construção de sentido, Françaiois (1994) afirma que os termos da língua não podem ser esclarecidos só por outros termos e que sentido estável não é possível nem na lingüística estrutural nem na lingüística que trabalha com o dito e o não-dito. Conforme o teórico francês, é pela idéia de *circulação* que podemos compreender a diversidade: de mundos, de papéis, de gêneros que surgem pelos movimentos do texto e podemos entender a variedade de modos de construção do sentido. Nas palavras de Françaiois (1996:XIV), *a linguagem é o lugar por excelência das variações e das significações redobradas. Isso exclui a possibilidade de dizer o sentido em definitivo*. Em outras palavras, não há um único sentido para o texto, mas um sentido a cada leitura, aquele que é construído no ato de ler, no processo de compreensão ou de interpretação.

Nessa perspectiva, os enunciados não são portadores de mensagens prontas e acabadas, mas permitem ao ouvinte resgatar, em sua memória, o que lhe interessa ou faz sentido na fala do interlocutor. Essa forma de construir sentido resulta dos movimentos de interpretação, que se constituem nas várias possibilidades de olhar, sem necessariamente implicar regras sintáticas ou forma lingüística. Para Françaiois (1996:54), *trata-se antes de entender a linguagem como movimento, do que como sistema unificado obedecendo a regras*. Essas regras sintáticas são mecanismos que contribuem, mas não são suficientes para dizer o sentido. A linguagem não é apenas informação, mas um modo de construção de sentido que pode ser veiculado pelos encadeamentos entre enunciados (próprios ou do outro), que podem ou não ser codificados pelas estruturas da língua.

O diálogo oral é o lugar onde melhor se observa o funcionamento da linguagem, a pluralidade que ocorre nos atos ou jogos de linguagem. Françaiois (1996) postula que o caráter plural dos jogos se traduz pela multiplicidade significativa dos usos, repetição-modificação, pergunta, resposta, refutação ou aceitação etc. Resumindo a posição desse autor, a linguagem pode funcionar como índice, nomeação do objeto presente, remessa a um objeto real ausente, remessa a um objeto que não pode ser apreendido senão pela linguagem, utopia, ideologia, devaneio, mentira. Dessa perspectiva, situaremos, também, a análise dos movimentos discursivos como um modo de significar, que vai além das formas lingüísticas. Para Françaiois (1996/1998), o sentido está entre o dito e o não-dito, o genérico e o particular ou nos encadeamentos e deslocamentos temáticos e tudo o que forma o *horizonte discursivo* das atividades leitoras na escola.

Para este trabalho, utilizamos alguns fragmentos da aula 01 do “corpus” e situaremos a análise descrevendo o texto lido em sala de aula de 5ª série, de uma Escola da Rede Privada do Ensino Fundamental. Trata-se do gênero publicitário, veiculado em forma de cartaz, uma propaganda institucional originada pelo Ministério da Saúde para a campanha de combate a AIDS, no ano de 2002. É relevante observar que o conteúdo desse texto faz parte do leque que a escola é obrigada a abordar no conjunto dos *Temas Transversais* propostos nos PCNs. O tema da AIDS circula e se compartimenta em campos temáticos apresentados pelas duas modalidades de linguagem, que se imbricam para formar o todo significativo. A verbal expressa por: *quem ama usa* e pelo slogan dessa campanha: *não leve a aids para casa. Use camisinha*. A linguagem não-verbal mostra a imagem da camisinha em forma de aliança e sendo colocada no dedo da mão da mulher pelo parceiro, o que sugere amor e casamento. Neste evento, primeiramente, a professora realiza uma leitura geral ou mostra uma visão panorâmica do texto, através de movimentos discursivos marcados por situações típicas da relação professor /aluno, no espaço da sala de aula. Depois, a professora continua sua mediação buscando construir o sentido conjuntamente com os alunos, durante todo o processo interlocutivo da aula.

É importante ressaltar a escolha do texto, pela professora, porque essa propaganda, além de atrair o leitor pela plasticidade, chama a atenção também por abordar um tema que gera várias discussões. Esse gênero tem sido utilizado com mais frequência na sala de aula, atualmente. Geralmente, a escola encontra dificuldade em trabalhar com o não-verbal ou com o que François chama de “fora da linguagem ou os entornos”, seja por falta de uma formação adequada do professor, seja porque a escola sempre priorizou a gramática em detrimento do trabalho com a linguagem em uso como mostra a maioria dos modelos de leitura. Vejamos os exemplos da aula selecionada.

Exemplo 1

L.170	P:	por favor !... quem vê mais algo aqui ?... diz pra mim... não precisa ter vergonha de falar... as pessoas têm de se comunicar! ... vá... diga aí...
L.171		
L.172	A_s:	quem é casado... também tem que se proteger...
L.173	P:	olha só !... ela disse que... quem é casado... repete... achei lindo !... vai...
L.174	A_s:	também quem é casado... tem que se proteger...
L.175	P:	aqui... ela está se referindo não só... à pessoa... mas aos casados... como é ?...
L.176		não consegui ouvir sua fala... propriamente...
L.177	A_s:	quem é casado... também precisa se proteger...
L.178	P:	ela lê no cartaz... que... quem é casa:do... também precisa se proteger agora...
L.179		you viu... esse elemento casado... onde... aqui no texto ?... qual foi a figura... a
L.180		cor... o que foi que levou a você ver... o casado ?...
L.181	A_s:	é que o homem está colocando a camisinha no dedo dela...
L.182	P:	então veja... olha que lindo !... como ela viu... gente !... isso é que eu gosto... de
L.183		gente inteligente... olha pra aí !... ela disse que... observou que... o homem está
L.184		colocando a camisinha no dedo dela... então... só esse ato... esse ato... de colo-
L.185		car... a camisinha no dedo dela... ela lembrou... o que ?...
L.186		casamento...
L.187	A_s:	casamento... e a camisinha... significa casamento ?...
L.188	P:	não...
L.189	A_s:	e o que é que significa casamento... exatamente ?... a aliança de dois... eh ...
L.190	P:	a aliança...
L.191		a aliança de duas pessoas... um homem e uma mulher... gente... olha que lindo
L.192	A_s:	!... vocês vêem esse texto... como é rico !...
L.193	P:	
L.194		

A professora está sempre comandando o evento comunicativo. O enunciado *por favor* contém um apelo para continuar o processo interativo-interpretativo, completado pela pergunta: *quem vê algo mais aqui ?* Trata-se de um movimento injuntivo, encadeando a informação do aluno, no caso, a camisinha em formato de aliança, simbolizando o casamento, que é um aspecto do campo temático da propaganda em questão, inferido pelo leitor através do implícito e do conhecimento partilhado. O leitor compartilha as experiências trazidas de outros mundos e de outras leituras para o momento atual da leitura, juntando o dito e o não dito. A professora retoma a resposta do aluno, na linha 188, pedindo que repita a nova informação e finge que não ouviu para que os outros alunos escutem essa leitura aceita por ela como correta. O aluno repete respondendo o que infere da linguagem não-verbal: a figura da aliança sendo colocada no dedo da mão da mulher. Há um jogo de pergunta/resposta, em que a professora retoma acrescentando um ponto de vista sobre o casamento, mas ela deseja saber, ainda, como o aluno conseguiu ler o que denota o casamento. Convém ressaltar o movimento avaliativo da professora que por três vezes, nesse trecho, avalia a resposta do aluno como satisfatória e, portanto, tudo é lindo.

A fala da professora, na última linha desse fragmento, mostra que o texto é rico. Certamente por apresentar várias propostas de leitura, não apenas pela linguagem verbal explícita, mas também pela não-verbal, manifestada nos implícitos e entorno (imagens e cores). Ou porque permite fazer inferências como falar do casal e do casamento, através da camisinha em forma de aliança. O plano de leitura das imagens, sobretudo, por se tratar de um gênero publicitário, exige que leiamos outros elementos e renovemos as práticas de leitura. Cada gênero textual requer leitores competentes e diferentes leituras. Esse é o trabalho do leitor, buscar no texto aquele sentido, acentuar o que quer ler, no tema filtrado pelo autor para aquela circunstância, e conforme o seu objetivo. Assim é que se pode falar de limite de sentido e não podemos chegar aos extremos: se de um lado não podemos fechar numa leitura única, do outro não temos de aceitar que seja ilimitada ou que qualquer leitura serve para o texto.

Exemplo 2

L.195	P:	olha para cá... oh !... ei !... olha pra mim... olha pra cá !... olha pra cá... para o
L.196		quadro... olha pra mim... olha pra você... são três... oh !... olha a trindade santa
L.197		aqui... oh !... eu... tu e o texto então... oh !... veja bem !... o que foi que nós
L.198		conseguimos ver... ler aqui... nesse texto ?... primeiro... foi o quê ... a questão
L.199		da...
L.200	A_s:	AIDS...
L.201	P:	segundo ?...
L.202	A_s:	gravidez...
L.203	P:	terceiro ?...
L.204	A_s:	DST...
L.205	P:	e o quarto ?...
L.206	A_s:	casamento...
L.207	P:	o casamento... a proteção no casamento... que foi visto pelo quê ?...

O movimento de injunção manifesto pelo enunciado *olha para cá* é um pedido de atenção para que a turma se concentre no que vem a seguir no evento da aula. Embora na interação durante a aula possamos ver os lugares ocupados por outros interactantes, aqui a professora está sempre à frente para conduzir a aula e organizar a leitura do texto: *olha para cá, olha para mim, olha para o quadro, olha para o texto*. Essa é uma atitude de enquadrar o leitor num horizonte de sentido, enfatizando o que foi lido até esse momento.

A maneira como a professora se refere à questão da “trindade santa” é uma retomada dos três principais componentes que partilham seus conhecimentos na leitura. Ao abordar o eu, tu e o texto, ela mostra a concepção de leitura construída na interação, que deverá ser a sócio-interacionista. O texto é o lugar de encontro do sentido, no qual se articulam o ponto de vista do autor com o do leitor, sendo a leitura uma produção e não um reconhecimento de sentido. Aqui, mais uma vez a professora usa a criatividade fazendo a comparação dos elementos do processo de ler com a trindade santa e situa a linguagem como um lugar privilegiado da interlocução. Assim, ler é um ato interativo.

Enfatizamos o movimento de confirmação da professora, manifesto pela síntese, em que ela retoma os aspectos discutidos para mostrar o que já foi possível ser lido ou interpretado por meio da pergunta, a qual os alunos respondem, num coro em voz alta. Verificamos que houve uma construção conjunta do sentido ou que ocorreu um processo de ler compartilhado. A professora encerra o comentário com outra pergunta de esclarecimento sobre a prevenção como proteção também para o casamento. Assim é todo o decorrer da aula uma busca constante de interações para que o sentido seja construído e não algo pronto. Vejamos a continuidade da aula.

Exemplo 3

L.208	P:	agora... vamos ver... quem representa AIDS... aqui ?...
L.209	A₉:	homem...
L.210	P:	quem representa AIDS... é o homem ?...
L.211	A₉:	não... todos... não... os dois... a camisinha...
L.212	P:	os dois representam AIDS ?... quer dizer que o elemento... perai !... assim...
L.213		preste atenção... oh !.. digamos que este texto... que está aqui... ei!... olha para
L.214		o quadro !... digamos que eu tirasse esta mão daqui... tirasse essa mão daqui...
L.215		oh !... tirasse esse código verbal aqui... QUEM AMA USA... e tirasse a palavra
L.216		camisinha... e ficasse somente esse objeto aqui... oh !... que eu nem sei que
L.217		objeto é esse !... que objeto é esse mesmo ?...
L.218		camisinha...
L.219	A₉:	ái... se ficasse só esse objeto... nessa situação... você leria isso... como o que
L.220	P:	?... vocês leriam como o quê ?... se tivesse só esse objeto ?... sim... se tivesse
L.221		só... esse objeto aqui ?...
L.222		AIDS...
L.223	A_s:	((muitas falas))
		como é ?... como é ?... eu não ouvi !... você não fala ?...
L.224	P:	((muitas falas))
		fala...
L.225	A₁₀:	ah !... fala !... então diz !... você consegue entender ?... você se comunica ?...
L.226	P:	comunica...
L.227		então... o que vocês conseguiram entender... aí... só com a camisinha?...
L.228	A₁₁:	para evitar a AIDS...
L.229	P:	eu entendi que... só com a camisinha... pode se prevenir contra a AIDS...
L.230		((muitas falas))
L.231	A_s:	
L.232	P:	

Nesse fragmento, a prática de leitura tem como estratégia a desconstrução do texto, na qual a professora sugere que sejam retirados elementos do texto verbal, permanecendo apenas o não-verbal, focalizando principalmente a camisinha. Desse modo é que ela busca construir novos sentidos para o texto, através do conhecimento prévio e de mundo sobre a expressão *quem ama usa e camisinha*, a professora está inferindo a idéia de prevenção, mas outro leitor sem esse conhecimento não faria essa inferência, pois a escola geralmente trabalha com textos consagrados, contidos no manual didático e não explora a linguagem não-verbal.

O uso desse gênero tido como persuasivo, embora o tema já seja bastante conhecido do público e debatido em várias situações, ainda chama a atenção do aluno. Enfatizamos que, quando é oferecido outro gênero, como esse, há dificuldade de leitura por falta de estratégias eficazes para a compreensão. Compreender implica uma reação do outro e provoca sempre uma resposta que permite continuar a interação, é isso que estamos constatando nesse processo de leitura. Ressaltamos, também, que o trabalho com esse gênero mostra a importância da diversificação de gêneros no ensino de língua portuguesa. Isso permite não só a interpretação dos aspectos não-verbais como a formação dos alunos, mas se, evidentemente, não usarmos o texto apenas como pretexto, mas para obter conhecimentos e para a transformação social tão desejada. Só assim a leitura terá sua eficácia e importância reconhecida, tornando a escola o espaço mais adequado para essa reflexão. O processo de ler em sala de aula precisa orientar o aluno a realizar a leitura do mundo.

Na seqüência, a professora usa a estratégia de desconstruir o texto para fazer com que os alunos observem as partes retiradas e possam reconstruí-lo, atribuindo sentidos. Através desses movimentos de desconstrução e reconstrução, a professora busca saber se as partes isoladas comunicam, se ainda assim há sentido. Esse fato torna a atividade de leitura um trabalho interpretativo e dinâmico, que mostra como o aluno-leitor se institui no texto, cabendo a ele não somente reconhecer/identificar alguns elementos do texto, mas revelar o efeito de sentido de sua leitura, que é um movimento de reconstrução textual e implica a construção interativa do sentido do texto. Há, ainda, um deslocamento do sentido que remete para o processo de compreensão que é um ato comunicativo, como mostra a fala da professora: *você consegue entender ? você se comunica ?* Notadamente, há um entendimento de que compreender é mais do que ler as estruturas gramaticais, é entrar no jogo comunicativo e relacionar-se com o outro. Esse é um processo que precisa ser sempre utilizado para mobilizar ou envolver os participantes da interação em sala de aula.

Nessa interação em que a professora diz: *o que vocês entenderam, eu entendi que*, esse fato permite inferir que o processo de ler ou compreender caracteriza-se como uma construção de pontos de vista dos alunos e da professora. Certamente, a leitura da professora não é a mesma feita pelo aluno. Desse modo, a cada enunciação o leitor partilha com o outro o que traz de suas experiências com outras leituras e da vida cotidiana. Assim, a leitura não poderá ser a mesma para os leitores dessa sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa leitura, verificamos que é complexo e diversificado o universo da linguagem e da leitura, ambas situadas enquanto interação, construção e interpretação. O processo de ler na sala de aula é único, envolve a situação e os leitores, que são únicos e plurais e depende da enunciação que também é única. O ato de ler se caracteriza como um ato singular conforme revela a concepção sócio-interacionista, que trata da mobilidade específica da palavra em seu momento específico de uso. A leitura que envolve as linguagens verbal e não-verbal, especificamente a do gênero publicitário na escola, estimula a criatividade e motiva outras leituras além do explícito no texto.

Observamos que a professora é quem mais ocupa o espaço discursivo e que o aluno interage realizando os encadeamentos, respondendo as perguntas com respostas curtas. Os fragmentos da aula gira em torno dos movimentos de pergunta/resposta e dos efeitos produzidos pelas respostas dos alunos que não se negaram a colaborar com o processo de leitura.

Sendo a sala de aula de aula um espaço de muitas vozes, o lugar, do comum e do diferente, do particular e do genérico, esperamos poder adotar uma outra visão de leitura na escola, a qual privilegie os usos efetivos da linguagem e pretendemos que outros possam nos seguir, eis a sugestão. Sugerimos a leitura do gênero publicitário na perspectiva sócio-interacionista como opção viável para o Ensino Fundamental e para quem deseja penetrar nas “viagens” que o mundo da leitura oferece ao leitor, numa sociedade mediatizada como a nossa. Logo, o ato de ler na escola é um processo de interação ou de co-participação, co-criativo, re-criativo e trans-criativo, um diálogo do autor com o leitor possível sobre o objeto em foco, o texto. Na perspectiva sócio-interacionista, ler é movimento que não se fecha em um método, mas momento interativo e/ou modo de compreender a variedade significativa e a pluralidade existente conforme o gênero que é oferecido à leitura na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. *Os movimentos discursivos da leitura na construção do sentido do texto na sala de aula – uma análise de aulas de leitura na 5ª série*. Recife, Tese de doutorado, 2003.

BAKHTIN, Voloshinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

FRANÇOIS, Frédéric. *Le discours et ses entours*. Paris: Editora L'Harmattan, 1998.

_____. *Práticas do Oral; jogo e variações das figuras do sentido*. (Trad.). Lélia E.M. Carapicuíba. São Paulo: Pro-fono. Departamento Editorial, 1996.

FRANÇOIS F. et al. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Presses Universitaires de France, 1984.

LEITURA ESCOLAR: O LEITOR ENTRE LIMITAÇÕES E LIBERDADE

*Maria de Fátima CRUVINEL (UFG)*¹

Não se discute a importância da leitura para a formação do indivíduo que pertence a uma sociedade sustentada pela cultura letrada, tampouco se desconsideram os esforços para a democratização do ato de ler. Contudo, a atividade da leitura ainda se coloca como uma preocupação de instâncias relacionadas à educação e à cultura. Sabe-se que inúmeras são as implicações que corroboram o quadro insatisfatório que se constata quando se trata da formação de leitores, as quais não é possível desconsiderar. Esta comunicação pretende problematizar a prática escolar da leitura, evidenciando o paradoxo nas relações entre a ordem do discurso escolar e a ordem do discurso literário. O aluno-leitor é instado pela escola – na figura do professor – a produzir sentidos diante do texto que lê, entretanto tem sua prática leitora determinada por sistemas de controle.

Mais especificamente, interessa-me investigar em que medida o aluno-leitor consegue driblar essas forças de controle – já que delas não pode escapar² – e produzir sentidos diante do texto que lhe é dado a ler. Afinal, tal é a posição do leitor escolar: diante do texto, mas entre o autor e o professor. O primeiro (o autor) idealiza o “auditório” ou a “comunidade de leitores”³ que hipoteticamente lerá seu texto, o que o faz conferir à sua escrita certas determinações ou “intenções do texto” (ECO, 1997, p.81); o segundo (o professor), por sua vez, como mediador por excelência entre o texto e o leitor – já que se trata aqui de leitura mediada pela escola – idealiza a leitura a ser realizada pelo seu aluno-leitor, ao determinar gêneros, títulos, formas de abordagem. Desse modo, algumas questões podem ser levantadas no que se refere à “liberdade” ou, por que não dizer, “transgressão” do leitor no movimento da construção de sentidos, ou no que se refere, dito de outra forma, à constituição do aluno em sujeito-leitor, ainda que imerso nas redes do poder-saber.

Reiterando as condições de leitura, é interessante ressaltar que o texto funciona na sala de aula como “o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno” (CORACINI, 1985, p.18). Então, como conciliar a mentira, própria da natureza ficcional, com a verdade ou o desejo dela, que impregna o discurso pedagógico? Ou seja, como fazer que o literário subverta o pedagógico e cumpra uma função, senão completamente avessa, bastante distanciada da instituição escolar, se considerarmos, com Sevcenko (1999, p.20), a literatura como a “porção mais dúctil, o limite mais extremo do discurso, o espaço onde ele se expõe por inteiro, visando reproduzir-se, mas expondo-se igualmente à infiltração corrosiva da dúvida e da perplexidade”. Essa é talvez a grande implicação da leitura literária como prática escolar.

¹ Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

² É pertinente considerar para esse caso a compreensão de “poder” em Foucault (1979, p.XIV), como algo que funciona como “uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa”.

³ Cf. Eco (1997, p.80).

Para esta sessão coordenada, cujo objetivo é refletir sobre a relação do aluno com a língua, especialmente como ele percebe os enunciados escritos, meu propósito é pensar a relação do aluno-leitor com o texto literário, considerando a atividade que propicia essa relação como uma prática de leitura sobredeterminada pelas coerções aplicadas por uma instância de controle de caráter avaliativo-seletivo: a instituição concurso vestibular. O enfoque recai, portanto, sobre as atividades de leitura realizadas na terceira série do ensino médio ou no curso preparatório para o vestibular, e a provocação que aqui se apresenta diz respeito, pois, à possibilidade de o aluno interagir com o texto e construir sentidos, tendo em conta que a prática leitora de que trata este estudo deve atender, previamente, a um objetivo: responder a questões de uma prova elaborada para avaliar e selecionar candidatos ao ensino superior.

Assim, se na escola o aluno-leitor já se encontra em certa medida condicionado por regras, dada a natureza do discurso pedagógico e o caráter disciplinador da instituição de ensino, na situação específica do preparatório para o vestibular, ele se vê mais agudamente orientado por sistemas de procedimentos ordenados, entrevistados nas práticas discursivas relativas ao vestibular. Mais especificamente, ele se encontra orientado por determinações prévias tais como a lista de obras de leitura obrigatória exigida por algumas instituições, as formas de abordagem do texto, normalmente observadas nas questões dos concursos anteriores e aplicadas nos exames simulados, e a própria prova do vestibular, assim como todos os discursos que essa instituição faz circular e funcionar como verdadeiros.

Não se trata, aqui, de questionar a validade ou a pertinência do formato adotado pela instituição para selecionar os candidatos vestibulandos, mas de problematizar o movimento do leitor escolar na passagem do ensino básico para o ensino superior, no que se refere à percepção do discurso literário, observando as possibilidades que esse aluno-leitor pode ter de reagir às regras impostas pela prática do vestibular. Para ilustrar esta reflexão, será focalizada uma questão do Processo Seletivo 2005 da UFG⁴, que aborda o romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum (2000). Trata-se de uma questão que se propõe a avaliar conhecimentos lingüísticos do candidato, portanto que compõe a parte destinada a questões de língua, e a razão de sua escolha espero evidenciá-la ao longo da exposição.

Para proceder à análise, reproduzo na íntegra a questão.

Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede.

Omar se dirigiu à mãe, abriu os braços para ela, como se fosse ele o filho ausente, e ela o recebeu com uma efusão que parecia contrariar a homenagem a Yaqub. Ficaram juntos, os braços dela enroscados no pescoço do Caçula, ambos entregues a uma cumplicidade que provocou ciúme em Yaqub e inquietação em Halim.

“Obrigado pela festa”, disse ele, com um quê de cinismo na voz. “Sobrou comida pra mim?”

“Meu Omar é brincalhão”, Zana tentou corrigir, beijando os olhos do filho. “Yaqub, vem cá, vem abraçar o teu irmão.” (HATOUM, 2000, p.24)

Na Língua Portuguesa, dependendo do contexto, os pronomes ditos “possessivos” nem sempre indicam relação de posse entre entidades (possuidor/coisa possuída). Quanto ao uso de “meu” e “teu” na fala de Zana, que tipo de relações semânticas cada um desses elementos expressa?

(Processo Seletivo 2005-UFG – Prova de Língua Portuguesa e Redação)

⁴ O Processo Seletivo da Universidade Federal de Goiás (Vestibular UFG) organiza-se em duas etapas, sendo a primeira constituída de questões objetivas e a segunda, de questões discursivas. A prova de Língua Portuguesa, tanto na primeira quanto na segunda etapas, aborda, em questões específicas para cada área, aspectos da língua e da literatura, mediante a indicação prévia de uma lista de obras literárias consideradas referência da literatura brasileira.

O escritor amazonense Milton Hatoum, em *Dois irmãos*, tematiza as conflituosas relações familiares, situando a tensão dramática do romance na profunda diferença de personalidades dos irmãos gêmeos Yaqub e Omar, como o próprio título indicia. Com esse enfoque, o romance constrói-se sobre as relações de identidade e diferença entre os personagens. O conflito entre os gêmeos é significativamente acentuado com a evidente preferência da mãe, Zana, pelo filho mais novo, considerado assim por ter nascido poucos minutos depois do irmão. O amor incondicional que a mãe tem pelo filho caçula, Omar, não se apresenta ao leitor de forma velada, tampouco discreta. Ainda que outras personagens do mesmo núcleo familiar deixassem de expressar essa preferência da matriarca, o leitor a perceberia sem qualquer esforço de interpretação.

Além das evidências ao longo da narrativa, observe-se a palavra “Caçula” com maiúscula, uso que amplia a carga significativa do termo, conferindo-lhe certo efeito de sentido: não se trata somente do filho mais moço, mas daquele “identificado” ou “nomeado” *Caçula*, o mais protegido. Na verdade, os filhos são Yaqub, Omar e Rânia, sendo esta a caçula dos três. A caracterização desse personagem, portanto, deixa-se entrever também no nome com o qual é referido, que, grafado com a inicial maiúscula, passa de substantivo comum a próprio.

O excerto usado na questão acima refere-se à cena em que os irmãos se reencontram, depois de cinco anos de separação, ocasionada por uma briga entre os gêmeos na adolescência. Para evitar choque maior, Zana mandara Yaqub ao Líbano e mantivera Omar perto de si, alegando ter o caçula saúde mais frágil. A narrativa constitui-se da recolha de retalhos do passado, portanto de maneira esfacelada, por um narrador que é também personagem mas que nem tudo presenciou, e a cena recortada é crucial para o desenvolvimento do enredo. Localizada logo no início do livro, no primeiro capítulo, tem a função de anunciar algumas das muitas diferenças entre os irmãos tão semelhantes fisicamente: Omar é efusivo e brincalhão, enquanto Yaqub é descrito até essa cena como discreto e compenetrado. Mas essa cena, inquestionavelmente, cumpre o papel de afirmar a predileção de Zana pelo caçula e a intensa e íntima relação entre eles, como pode ser comprovado no fragmento transcrito para a questão, parte do qual aqui reitero e destaco:

Omar se dirigiu à mãe, abriu os braços para ela, como se fosse ele o filho ausente, e ela o recebeu com uma efusão que parecia contrariar a homenagem a Yaqub. **Ficaram juntos, os braços dela enroscados no pescoço do Caçula, ambos entregues a uma cumplicidade** que provocou ciúme em Yaqub e inquietação em Halim. (HATOUM, 2000, p.24, grifos nossos)

Isto posto, é possível considerar que, ainda que o enunciado da questão focalize aspectos lingüísticos e não especificamente literários – sem querer com essa observação dicotomizá-los – como faz com os pronomes possessivos “meu” e “teu” – usados pelo autor e na prova destacados com o recurso do negrito justamente para alertar o leitor –, a resposta dependerá muito mais do conhecimento do conflito central do romance e de todas as implicações advindas da composição das personagens que do conhecimento da categoria gramatical em destaque. Dito de outro modo, o candidato que leu o romance não se desprenderá do enredo para compor sua resposta, e a resposta **satisfatória** será determinada pelo acionamento de sua memória narrativa e o reavivamento da experiência estética, propiciados pela leitura da obra e só possíveis mediante a interlocução do leitor com o texto.

Observe-se que a pergunta propriamente dita a que se resume a questão avaliativa diz respeito às “relações semânticas” que os elementos destacados expressam:

Quanto ao uso de “meu” e “teu” na fala de Zana, que tipo de relações semânticas cada um desses elementos expressa?

Na fala da mãe, com o uso dos dois pronomes, tem-se a dimensão da relação que ela estabelece entre si e cada um dos filhos. O uso da expressão “meu Omar” certamente indica a relação de parentesco se substituída por “meu filho”, porém, muito mais que isso, expressa o sentimento exacerbado de afeto da mãe pelo caçula, além de atender ao sentido comum do emprego do possessivo: o sentimento de posse de Zana por Omar, dimensão alcançada, evidentemente, apenas por aquele que leu integralmente o romance. Por sua vez, o uso de “teu irmão”, ao fazer referência a Yaqub para o filho preferido, certamente também expressa a relação de parentesco entre os irmãos e até o desejo de reaproximá-los, contudo não deixa de alcançar outro efeito de sentido: o de que a relação da matriarca com o mais velho passa, antes, pela relação com o caçula.

Trata-se, evidentemente, de uma sutileza do discurso literário perceptível ao leitor somente mediante sua interlocução com o todo da obra. E não é equivocado afirmar que esse é o alcance que a banca elaboradora da prova deve pretender para o leitor-candidato, levando em conta as considerações sobre leitura e interpretação apresentadas no manual que orienta o vestibulando, bem como as habilidades que os candidatos devem comprovar na realização das provas:

A leitura é um processo ativo de construção de sentidos. O sentido se constrói na interação do leitor com o texto, sendo que este último estabelece um diálogo com outros textos, deve ser capaz de fazer previsões e escolhas adequadas, de formular hipóteses que resguardem o sentido dado pelas condições de produção do discurso, bem como de olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita [...] As questões da prova buscam avaliar a maneira como o candidato atua sobre o texto em sua globalidade, reconhecendo como são articulados seus elementos lingüísticos, a fim de reconstruir o efeito de sentido criado pelo autor. (*Manual do candidato*, p.26)

Retomando a provocação inicial desta comunicação, o questionamento se o vestibulando pode exercer o papel de leitor-sujeito que interage com o texto e atribuir-lhe sentidos, mesmo diante das condições de leitura e recepção que lhe são impostas, penso que a exposição feita com base na questão apresentada pode indicar uma possível resposta.

Afinal, apesar do poder exercido pelas instâncias em que se situa a atividade leitora, há no texto literário um espaço, uma brecha, que somente ao leitor é dada a possibilidade de ocupar. O discurso literário tem a peculiaridade de escapar aos controles por não ter a *obrigação* de explicar, dar respostas, mas ao contrário, lançar perguntas direcionadas à compreensão do mundo, numa relação que passa antes pelo simbólico e pelo imaginário. Assim, nem o professor que prepara o aluno, tampouco o elaborador da prova que determina o enfoque ocupariam esse espaço destinado ao leitor. Dito de outra forma, se o acesso à obra é dado ao leitor, não é possível impedir completamente sua entrada no jogo discursivo do texto; trata-se da compreensão responsiva-ativa no movimento da interlocução verbal (BAKHTIN, 1997). Por isso mesmo os sentidos escapam às interdições; podem ser cerceados, mas não impedidos, tampouco esgotados, uma vez que a linguagem e conseqüentemente a leitura estão em constante acabamento.

Especificamente sobre a questão aqui abordada, mais uma consideração. É histórica e generalizada a crítica ao uso de textos na sala de aula, especialmente os do gênero literário, fadados quase sempre à mera decodificação ou pretexto. Coracini (1995, p.18), abordando a redução que muitas vezes se faz da aula de leitura, considera que o texto, que é sempre parte do material didático, “perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.” Mesmo sendo uma questão cujo propósito é avaliar o domínio da língua, o enunciado apresenta uma expectativa em relação à leitura da obra integral, na medida em que solicita as **relações semânticas** expressas nos elementos gramaticais. E a resposta do candidato mais satisfatória seria, como já foi dito, a que demons-

trasse que o texto deixa de ser visto apenas em sua materialidade, em sua estrutura fragmentada, para ser visto em sua totalidade, como um acontecimento narrativo.

Por último, mais uma provocação: qual a função do professor, que acaba por se dividir entre formar leitores e prepará-los para responderem às questões do vestibular. A única certeza é a de que o exercício constante de leitura e percepção do simbólico na linguagem permite que sejam percebidos com mais facilidade os jogos discursivos e as significações possíveis não só nos textos do gênero literário, mas também na enorme gama de enunciados que nos cercam. E tendo o aluno-leitor enfrentado o jogo dialógico do texto, será possível não somente que ele responda às questões mas também dialogue com elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____ (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, S P: Pontes, 1995.

ECO, H. Entre autor e texto. In: _____ (Org.). *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HATOUM, M. *Dois irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVCENKO, N. *Literatura como missão*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Processo seletivo 2005–UFG. *Manual do candidato*.

A SUBJETIVIDADE NO ARTIGO CIENTÍFICO

Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)

RESUMO: Características da natureza do Discurso Científico como: linguagem formal, objetiva, tenta afastar o “eu” desse discurso, camuflando qualquer marca de subjetividade, para que esse tenha um “ar” de inquestionável. A partir de Bakhtin (1995) entende-se que a atividade científica produz texto, por conseguinte, é dialógica, principalmente nas ciências humanas, quando o objeto – texto – é o produto de um sujeito social e historicamente localizado. Sendo este o foco deste artigo, discute-se nos Discursos Científicos, a presença de um sujeito discursivo que conduz sua pesquisa e não é um mero observador. Analisando-o como prática discursiva, que se assemelha a qualquer outro tipo de discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Prática discursiva; Discurso científico; Subjetividade.

INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa está fundamentada na Escola Francesa de Análise do Discurso (AD) e nas idéias do Círculo Lingüístico de Bakhtin ou a Teoria da Enunciação, numa vertente bakhtiniana. Trabalhamos na perspectiva de analisar os textos científicos -conferências - enquanto práticas discursivas, nas quais se manifestam fenômenos da subjetividade que resultam de um empreendimento enunciativo, no qual o sujeito exerce uma ação com e sobre a linguagem. Entendemos que o sujeito enunciador não existe fora do enunciado, mas ao contrário revela-se por meio de marcas deixadas na superfície do texto. Nessa pesquisa, as marcas que nos auxiliarão a ver a subjetividade nos textos são: expressões generalizadas do falante na linguagem; o uso do pronome eu; as formas temporais; pessoais dos verbos; os indicadores da dêixis (este, isto, aquilo, aqui, agora, amanhã etc); os verbos modalizadores: crer, supor, presumir (atitude que o locutor adota diante do conteúdo de sua enunciação); termos afetivos, avaliativos (ou apreciativos), axiológicos (ou não).

QUADRO TEÓRICO

Na literatura atual o texto científico apresenta-se como um “discurso da verdade”, não aparecendo nele especificidades históricas e individuais. Traz uma linguagem concisa, formal, objetiva – própria da linguagem escrita - e impessoal. Usa um padrão lexical (nominalizações, vocabulário técnico), o emprego de verbos na terceira pessoa do singular, acrescidos da partícula 'se' ou na primeira pessoa do plural (sujeito universal), ocasionando o apagamento do sujeito. Afasta o “eu” do discurso, camuflando quaisquer índices de subjetividade, ou seja, camufla a presença do sujeito discursivo; objetiva o discurso e atribui-lhe um caráter de neutralidade e, portanto, de inquestionabilidade.

O cientista torna-se uma espécie de porta-voz da verdade, assumindo uma posição de intermediário entre a natureza e os homens. Assim, através da ciência e, portanto, do discurso por ela proferido, as próprias coisas adquirem vida, como que falando por si só.

Não aparecendo o “outro”, o discurso estando orientado para o objeto e o sentido com tendência a se estabilizar, podemos em um primeiro momento classificá-lo como monológico.

No entanto, é falsa a impressão de que o cientista em nada conduziu ou desviou sua pesquisa, restringindo sua participação ao papel de mero observador. Essa característica em que no discurso é eliminado o rastro do “outro”, aparece nos discursos do tipo lógico-matemático e em textos dogmáticos.

Trabalhamos, aqui, na perspectiva de caracterizar o discurso científico como prática discursiva e, assim sendo, mostraremos que este se assemelha a qualquer outro tipo de discurso, no qual o outro a quem se dirige e de onde se origina tem papel fundamental em sua construção.

Benveniste (1974) em suas reflexões sobre a subjetividade na linguagem, ressalta o fato do locutor se propor como sujeito de seu discurso através do uso que faz da linguagem, em especial dos pronomes pessoais – traços lingüísticos que instauram, por excelência, a subjetividade, porque possuem a marca de pessoa e funcionam como formas vazias a serem preenchidas pelo locutor no momento da enunciação.

A prática discursiva é especificamente discursiva uma vez que se manifesta em forma lingüística/textos (linguagem falada e escrita). Não se opõe a prática social, pois é uma forma particular desta. As práticas discursivas em construção e transformação, construindo e transformando os sujeitos apresentam-se como fortes constantes práticas sociais e os discursos significam o(s) mundo(s) desses sujeitos. Suas vozes inserem-se na história participando da construção dessa história.

As bases teóricas que sustentam esta pesquisa trabalham com uma concepção de ciência que tem como objeto de estudo a linguagem verbal humana. O uso da linguagem aqui entendido como uma forma de prática social e não como atividade puramente individual, isto porque de acordo com Fairclough (2001, p.91),

...implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.

Os eventos discursivos específicos variam em sua estrutura de acordo com o domínio social, particular ou o quadro institucional em que são gerados, isto é, implica uma relação entre a prática social e a estrutura social. Esse discurso também é socialmente constitutivo. O discurso é moldado e restringido pela estrutura social.

De acordo com Fairclough (2001)

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la.

Vemos que são as práticas discursivas que contribuem para reproduzir e transformar a sociedade. Essa relação entre discurso e estrutura social deve ser considerada uma relação dialética. O discurso pode estar implicado em práticas sociais como: econômica, política, ideológica e cultural.

Assim, este trabalho tem como pressuposto que, não há linguagem em que não tenha a “presença” de um outro a quem eu falo e que é ele próprio “falante/respondente”, (Cf. Amorim, 2001), e, também, não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse.

Como a linguagem emerge de situações sociais, há uma alteridade necessária, pois a alteridade é um elemento inerente à linguagem humana. E um traço distintivo em relação à comunicação animal. Vemos que não há linguagem sem possibilidade de resposta/diálogo. Na origem desta discussão está a singularidade e a condição de ser variável tanto na sua forma como no seu conteúdo. A citação, a reprodução de um discurso/texto, mesmo não tendo sido visto ou vivido pelo autor, mas apenas ouvido, é uma atividade própria do humano, pois o ser humano tem a capacidade de construir mensagens a partir de outras mensagens.

De acordo com Coracini (1991) “a existência de um sujeito discursivo que atua desde a escolha do tema a ser pesquisado até a elaboração de seu *paper*, por exemplo, é inquestionável”.

Concordamos, ainda, que nas suas práticas discursivas o autor insere, intuitivamente ou não, uma variedade de marcas em função do interlocutor que tem em mente, por ocasião do momento da produção. Portanto, esse discurso não se caracteriza com a objetividade que se pretende ser. Como podemos ver os exemplos a seguir:

ANÁLISE DOS DADOS

Vejam agora exemplos de artigos científicos, retirados de revistas especializadas na divulgação do Discurso Científico:

Exemplo 1

...pois para que haja sentido é preciso que a língua se inscreva na história.

Exemplo 2

Partirei de três pressupostos...

Exemplo 3

Diria, sumariamente, que análises como essas são muito importantes para AD...

Exemplo 4

Creio que não fica descabida, aqui, uma pequena nota sobre corpora...

Exemplo 5

Suponhamos que considerássemos os temas abordados em congressos de AD...

Exemplo 6

O analista não pode e não deve ser indiferente a todos esses aspectos do funcionamento da interpretação.

Exemplo 7

Vou ocupar meu tempo para algumas sumárias considerações sobre o tema que me foi indicado... com uma proposta que eu chamaria sem pudor de política, que é para mim, ainda um pouco (ou talvez muito) vaga, em 2º lugar.

Exemplo 8

Nesse trabalho a noção de funcionamento discursivo é fundamental

Exemplo 9

Consideramos que a noção de interpretação é fundamental para distinguir linhas e tendências no campo de estudo da linguagem

No 1º exemplo vemos a avaliação do sujeito.

Nos exemplos 5 e 9 há um julgamento do narrador que projeta a 10 pessoa do plural, diluindo a subjetividade inerente ao “eu”, ressaltando-se a sua posição discursiva, que é a de um conhecedor da AD.

Nos exemplos 8 e 9, o narrador efetua uma escolha de termos lexicais portadores de subjetividade. Como vemos o uso de dêiticos e de palavras apreciativas.

Nos exemplos de 3-6 vemos a capacidade de o locutor posicionar-se como sujeito, através de dêiticos, de verbos modalizadores e de termos axiológicos.

Nos exemplos 2, 3, 4 e 7 o narrador utiliza-se do pronome pessoal- traço lingüístico que instaura, por excelência, a subjetividade, porque possui a marca de pessoa. Notamos claramente a presença de um sujeito discursivo.

Podemos ver que o discurso científico constitui um gênero discursivo específico, no qual se manifestam não apenas elementos da heterogeneidade enunciativa, mas também, e, principalmente, fenômenos da subjetividade que resultam de um empreendimento enunciativo no qual o sujeito exerce uma ação com e sobre a linguagem.

Vimos, nos exemplos citados acima, as práticas dos membros, como sendo moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentido. Essas práticas têm resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais, dos quais, outra vez, eles geralmente não têm consciência. Os procedimentos dos membros são heterogêneos, contraditórios e contestados em lutas de natureza parcialmente discursiva.

As marcas de subjetividade não se resumem aos processos lexicais, mas a partir do léxico já disponível, o sujeito pode produzir efeitos de sentido reveladores de sua intenção.

Esclarecendo que o discurso varia de acordo com a complexidade de propósitos retóricos e deixa marcas utilizadas pelo locutor, intencionalmente ou não, mas que envolvem o interlocutor de forma que este acompanhe a atividade discursiva com sucesso, orientando para o tipo de ato que está sendo realizado, favorecendo a sua interpretação, mostrando como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada enunciado se relaciona com o que antecede e o que segue.

Observamos que o texto realiza-se (no mínimo) entre duas consciências (vemos aqui a idéia de vozes, e o princípio de instauração do outro pela linguagem).

Não se pretende analisar o enunciado mediante uma análise abstrata (a língua sem sujeitos, de Saussure a alguns modelos teóricos contemporâneos, para os quais a questão da relação constitutiva entre linguagem e sujeitos, linguagem e realidade não se colocam). A nossa proposta é de analisar as relações dialógicas entre as vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Entendemos que a questão da subjetividade não se restringe ao aspecto lingüístico: o sujeito corresponde a lugares enunciativos, isto é, a noção de sujeito também é determinada pela posição, pelo lugar do qual se fala no interior de uma formação discursiva.

Isto justifica a nossa opção metodológica que é trabalhar com o enunciado, ou seja, com o discurso entendido como prática social. Vendo que a enunciação é o fazer ser do enunciado, que por sua vez, é o fazer ser do sujeito.

No plano da enunciação há sempre alguém que fala e mesmo na ciência não se pode dizer que o locutor é um ele. Na verdade, a idéia é de poder analisar como é que esses enunciados se organizam de modo a atenuar ao máximo a expressão da subjetividade. A pessoa única

e singular não se mostra mais porque a locução se faz de um outro ponto de vista, ou ainda, de um outro lugar.

A enunciação científica enquanto tentativa do dizer verdadeiro, se funda sobre uma relação de alteridade própria do diálogo. Sem um *outro* para me objetar, não posso enunciar.

O sujeito da enunciação científica busca falar em nome de todos e de ninguém e, nessa aparente arrogância, ele coloca em risco sua existência a cada palavra pronunciada.

Os textos que constituem o *corpus* da nossa pesquisa são, portanto, textos polifônicos ou dialógicos, que é um conceito bakhtiniano que nos permite examinar a questão da alteridade, ou seja, a presença de um outro discurso no interior do discurso. Um fator importante é que nesses textos seja ‘colocado’ o contexto de enunciação no interior do enunciado. Entendendo o extraverbal não como a causa exterior do enunciado, mas como um constituinte necessário de sua estrutura semântica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALVES – MAZZOTTI, A. J. GEVANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal)

BRAIT, Bete. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas.** Campinas – SP: Pontes, São Paulo: FAPESP, 2001.

_____. **Sujeito e linguagem: a constitutiva alteridade.** Cadernos de estudos lingüísticos. Campinas, SP: UNICAMP/IEL. N. 35, p. 77-93, 1998.

Cadernos de estudos lingüísticos, Campinas-SP: UNICAMP/IEL, n. 35, jul./dez. 1998.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso;** Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, M. J. R. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas-SP: Pontes, 1995 (Linguagem e ensino).

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Coord. da tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FARACO; C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba – Pr: Criar, 2003.

FORTKAMP, M. B. M. TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao prof. Hilário J. Bohn.** Florianópolis: Insular, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber.** Porto Alegre: Artmed, 1999

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza – e – Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**; Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas - SP: Mercado de letras, 1998.

SILVA, D. E. G. da.; VIEIRA, J. A. (Org.). ? . Brasília: UNB: Oficina editorial do instituto de letras; Plano, 2002.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

ARGUMENTAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE NÍVEIS DE INFORMAÇÃO DO TEXTO ARTIGO DE OPINIÃO

Maria Eduarda GIERING
UNISINOS

Este artigo traz resultados do Projeto O.R.T.O. (Organização Retórica de Textos de Opinião), cujo objetivo geral é compreender o processo de como os artigos de opinião autorais são retoricamente organizados, considerando o processo de tomada de decisão sobre vias de continuidade e relações núcleo-satélite que organizam o texto para o cumprimento do fim discursivo.

Toma-se, para essa investigação, a noção de retórica da RST, ou seja, parte-se da concepção de que as estruturações das relações no texto refletem as opções de organização e de apresentação do produtor. O pressuposto dessa concepção é o postulado de que o texto é uma organização estrutural e de que é possível descrever que partes o compõem e os princípios de organização dessas partes no texto como um todo.

A RST postula a existência de diferentes tipos de unidades fundamentais que são observáveis num texto. Salientam-se dois tipos de estrutura: a “estrutura holística”, derivada de gêneros ou variedades de texto, e a “estrutura relacional”, que expressa a organização da coerência contígua do texto e que permite descrever a construção da composição textual interna.

A definição de relação identifica uma particular ligação que pode haver entre duas partes do texto. Essas partes ou unidades se organizam em núcleo e satélite, pressupondo que um texto é formado por dois níveis básicos de informação: o que contém a informação mais importante proporcionada pelo produtor, e o que encerra a informação secundária, ou seja, a informação que auxilia na compreensão, na aceitação da principal. As relações postuladas pela RST são (a) de Apresentação: antítese, capacitação, concessão, evidência, fundo, justificativa, motivação, preparação, reformulação, resumo; (b) de Conteúdo: alternativa, causalidade, circunstância, condição, elaboração, avaliação, método, não-condicional, propósito, resultado, solução; (c) Multinucleares: contraste, lista, reformulação, seqüência, união.

Essas relações estruturais são funcionais, pois a característica que todas partilham é a de apresentar categorias de efeitos produzidos ou de intenções do produtor. Por exemplo, a relação de Justificativa procura aumentar a inclinação do leitor para aceitar que o produtor enuncie a informação nuclear; a relação de Concessão visa a aumentar a atitude positiva do leitor frente à informação nuclear, e, assim, cada uma das relações. As relações podem ser descritas especialmente em termos de objetivos do produtor e de suposições do produtor sobre o leitor.

A análise permitida pelo modelo da RST atribui, assim, um papel e uma intenção a cada unidade de informação do texto, conferindo razão de existência a cada elemento, tendo em vista “o que o leitor de um texto deve julgar verdadeiro com o fim de estabelecer a relação entre as unidades textuais” (Mann, 1999, p. 7).

A RST, ao se valer de relações do tipo “resumo-núcleo” ou “fundo-satélite”, apresenta semelhanças com o procedimento seguido na sintaxe, onde ocorrem relações como “sujeito-verbo”, “modificador-núcleo”. A diferença básica do modelo, no entanto, se concentra em dois pontos. O primeiro está no fato de que, se a oração se constrói a partir de regras, o texto é encarado como configuração de estratégias. O segundo, decorrente do anterior, diz respeito ao valor mais probabilístico do que categórico das relações entre as unidades textuais. Considera-se a

construção do texto a partir de objetos entre os quais se estabelecem relações de “hipotaxe” e de “parataxe”. A função dos satélites (S) é ampliar, facilitar ou tornar mais acessível a informação proporcionada no núcleo (N).

Cabe salientar que a análise dos textos é realizada por um observador que os examina e encontra vias e relações consistentes que compreendem o texto inteiro. Um texto pode ter mais de uma análise ou porque o observador encontra ambigüidade ou porque ele pensa que a intenção do produtor se explica melhor mediante uma combinação de diferentes análises. Mann (1999) apresenta a expressão completa que melhor explicita cada uma das conclusões do observador “é verossímil ou crível, do ponto de vista do observador, que foi verossímil do ponto de vista do produtor que escreveu o texto que <a conclusão> é certa”.

No projeto O.R.T.O., para identificar a organização retórica dos textos do *corpus*, adota-se a proposta de E. Bernárdez, que, focalizando a noção de estratégia e de interação comunicativa, propõe a utilização do modelo RST vinculado à idéia de que a organização textual pode ser entendida como “uma série de vias ou opções de continuidade, etiquetadas com as relações apresentadas pela RST” (1995, p. 85). Trata-se das vias Apresentativa, Hipotática e Paratática, que correspondem às categorias Apresentação, Conteúdo e Multinuclear, da RST.

A via Apresentativa conduz a uma seqüenciação dirigida a proporcionar ao leitor informação que assegure a compreensão ou a aceitação do que foi enunciado pelo produtor do texto. Por exemplo, numa relação de Justificativa, um elemento do texto nele aparece porque diz respeito a algo que o leitor considera crível ou aceitável por seu conhecimento lingüístico-cultural e porque o produtor pretende que, apelando para essa evidência, o leitor esteja mais disposto a aceitar que o produtor sustente uma afirmação. As vias Hipotática e Paratática envolvem enlaces semânticos de partes do texto. Se dois elementos estão numa relação Causal (via Hipotática), por exemplo, necessariamente haverá implicação de causa e efeito, e isso independe do produtor do texto. Se dois elementos estão em Contraste (via Paratática), ambos terão algo em comum e algo diferente, o que também é independente do produtor. O que diferencia as duas vias é a importância dos elementos relacionados. Na Hipotática, identifica-se uma informação nuclear e uma secundária. Na Paratática, que conduz a uma seqüenciação com o objetivo de proporcionar informações novas, sem desenvolver conteúdos anteriores, as informações relacionadas são similares em termos de importância para os fins discursivos do produtor textual.

O projeto O.R.T.O. vale-se da proposta de Bernárdez de verificar as relações entre unidades textuais (vias de continuidade e respectivas relações). Para a tarefa, salienta-se a relação que se estabelece entre recorrência de vias e relações e tipo textual em que elas aparecem. Para a RST, as relações se estabelecem independentemente dos “gêneros discursivos” (Mann e Thompson, 2001). No projeto O.R.T.O., porém, acredita-se – assim como Bateman (2001) – que o tipo de texto influi sobremaneira nas ocorrências das vias e das relações, tendo impacto sobre as escolhas possíveis do produtor. Parte-se da hipótese de que seja possível prever probabilisticamente a forma mais provável de organização retórica de um tipo textual produzido em determinadas condições contextuais, as quais serão dadas por restrições gerais do contexto. Na pesquisa, instituiu-se o jornal como contexto situacional, dentro do qual focalizam-se como *corpus* “artigos de opinião autorais” dos mais variados temas e autores. Optou-se por esse tipo de artigo – e não editoriais – com o objetivo de compor um *corpus* variado de artigos produzidos por diferentes autores, ampliando, assim, o número de produtores textuais.

Salienta-se, ainda, a natureza da unidade mínima de análise do projeto O.R.T.O. Para Mann e Thompson (2001) e para Bernárdez (1995), a unidade mínima a ser considerada será determinada pelo objetivo da análise: podem ser orações, parágrafos ou até mesmo capítulos de um livro; o que importa, segundo Mann e Thompson (2001, p. 10), é que seja possível atribuir a cada unidade “um papel no texto, principalmente pela reunião das partes do texto, conforme as relações, e pelo reagrupamento dessas partes em segmentos”. No O.R.T.O., insti-

tui-se como unidade mínima uma ou mais seqüências consecutivas (compostas de uma frase, de um parágrafo ou de um conjunto de parágrafos) que expressam uma macroproposição.

Assim considerando, compôs-se um *corpus* de 150 artigos autorais, com fim discursivo crítica, retirados de jornais brasileiros: Zero Hora, Correio do Povo, O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, O Globo, Jornal do Brasil. Se houve a preocupação de formar o *corpus* com diferentes articulistas, também buscou-se selecionar diferentes veículos jornalísticos, a fim de neutralizar regularidades quanto a estilos institucionais específicos.

Nesta comunicação, enfocam-se algumas relações entre os níveis de informação dos textos do *corpus*, recorrentes na análise quantitativa: Circunstância, Evidência, Fundo, Justificativa e Preparação. Objetiva-se caracterizar diferenças entre elas, verificando as condições de ocorrência e os efeitos produzidos no leitor.

Os textos selecionados de acordo com os critérios referidos foram analisados, buscando-se a ocorrência das vias Apresentativa, Paratática e Hipotática e das relações núcleo-satélite do modelo RST.

Dos resultados quantitativos obtidos, salientam-se, resumidamente, os seguintes, relativos à análise dos 150 artigos:

1. ocorrência total de 374 relações: 212 da via Apresentativa, 155 da via Hipotática, 7 da via Paratática;
2. incidência máxima da via Apresentativa em 144 dos artigos analisados (96%);
3. não-ocorrência de determinadas relações entre as unidades textuais. Ex.: Lista, Capacitação, Método, Motivação;
4. grande incidência de determinadas relações. Ex.: Avaliação (99), Evidência (67), Preparação (55), Justificativa (47), Solução (29), Fundo (22), Circunstância (17);
5. pouca incidência de relações como Elaboração (4), Contraste (1), Antítese (3);
6. incidência significativa de determinadas relações em seqüência. Ex. Preparação – Evidência (12), Preparação – Avaliação (14), Preparação – Justificativa (11), Evidência – Avaliação (33), Justificativa – Avaliação (23), Fundo – Evidência (9), Circunstância – Evidência (5), Circunstância – Evidência (5), Avaliação – Solução (6);
4. incidência significativa de determinadas relações na primeira posição (iniciando o texto): Preparação (54), Evidência (29), Fundo (21), Justificativa (22), Circunstância (15);
5. incidência significativa de determinadas relações na segunda posição (posição intermediária): Avaliação (54), Evidência (29), Justificativa (20), Solução (13);
6. incidência significativa de determinadas relações na terceira posição: Avaliação (35), Solução (11), Reformulação (5), Reformulação Multinuclear (5).

Os resultados evidenciam a ligação estreita entre o tipo textual em estudo e as opções do produtor (P). Como os artigos de opinião têm o fim de fazer-criar, ocorre incidência decisiva da via Apresentativa, a qual tem por finalidade estreitar os laços entre Produtor – Texto – Leitor para envolver esse último, com o objetivo de obter sua adesão ao ponto de vista defendido no artigo. A incidência de relações também se vincula às particularidades do tipo artigo de opinião. Se não ocorre, por exemplo, a relação de Motivação – própria de tipos textuais ligados à modalidade da petição, relacionados ao fazer-fazer -, há grande incidência de relações cujo efeito é o de envolver o leitor ou de aumentar sua atitude positiva para aceitar ou para melhor compreender posições tomadas pelo produtor no decorrer do texto.

Trazendo segmentos de artigos que exemplificam as relações de Circunstância, Evidência, Fundo, Justificativa e Preparação, passa-se, agora, a exemplificar as ocorrências dessas relações no *corpus*, enfocando as diferenças entre elas, as condições para que ocorram e os efeitos que se observam em seu emprego.

Inicia-se com a relação de Evidência que se encontra no artigo **Leves, soltos e ricos. Bem ricos**, de Denise Frossard, publicado no jornal O Globo, em 7 de janeiro de 2004.

A democracia já foi definida como o sistema da desconfiança institucional. A fiscalização dos agentes privados e públicos ocorre na forma demarcada pela lei. Afinal, são muitos os perigos dessa vida. O controle se faz *a posteriori* para evitar atos danosos — tal como a censura — e qualquer outra interferência, formal ou informal, estranha à rotina do trabalho.

O ápice desse processo é a eleição que, de quatro em quatro anos, submete todos os mandatos políticos ao controle dos cidadãos. As administrações públicas, além dos mecanismos internos que criam, ficam também sob o crivo de fiscalização externa — como os tribunais de contas — além das ações do Poder Legislativo e do Ministério Público.

Ai de nós, no Rio de Janeiro, se não fossem os agentes externos. Foi graças a um punhado de deputados estaduais em coordenação com o Ministério Público que aqueles fiscais, apanhados com mais de US\$ 35 milhões depositados na Suíça, foram dormir no xadrez. Caso contrário, estariam gozando as perversas delícias da impunidade. Devidamente fiscalizados, descobriu-se apenas uma parte da forma com que usaram, abusaram e se lambuzaram com o dinheiro público. Tudo sob as barbas do governo do Estado que os homenageava com cargos, prerrogativas e privilégios funcionais. Agiam leves, soltos e, naturalmente, ricos. Bem ricos.

Onde e como estavam as linhas de controle e fiscalização internas enquanto aqueles indivíduos levaram para a Suíça o dinheiro dos contribuintes? Em estado de letargia, ou alguém duvida?

Casos menos momentosos também reforçam a existência de problema nos mecanismos de controle. Vejam, por exemplo, o episódio de 800 carros de polícia, comprados com o suor do rosto dos contribuintes e abandonados nos pátios das delegacias e dos batalhões da PM, da mesma maneira que outros 400 veículos que viraram sucata por falta de manutenção. Estes dados estão cancelados pelo secretário de Segurança do estado que responde de maneira direta pela política de segurança pública já por nada menos de 1.500 dias, considerando o período que era o governador de direito e não de fato.

Do bolso do contribuinte — e, mais uma vez, por falha dos controles internos — saíram os “frutos” dos inquéritos administrativos instaurados para apurar crimes cometidos por policiais. Quem não se lembra dos 750 maus policiais — ainda segundo dados fornecidos pelo secretário de Segurança — que foram beneficiados com o retorno às suas atividades normais, depois de afastados por fortes indícios de corrupção apontados pelo ex-coordenador de Segurança Luiz Eduardo Soares? O governo do estado não usou a autoridade para exigir eficiência na apuração. Trocou a autoridade pela oportunidade de faturar popularidade momentânea com a publicação quase diária de listas de demissões ilegais. O Executivo estadual garroteou o Judiciário, obrigando-o, no estrito cumprimento da lei, a determinar o retorno dos policiais afastados às suas atividades profissionais. Vai ver que havia injustiça em alguns casos, mas o que se espalhou pelos ares foi o sentimento de impunidade.

Ao final das contas os contribuintes foram chamados a pagar o prejuízo produzido pela pirotecnia burocrática que criou uma montanha de processos e papéis que poderiam ter sido evitados.

E o sistema de fiscalização nos presídios de segurança máxima do estado? O Complexo Penitenciário de Bangu, como foi mostrado pelo “Fantástico” há poucos dias, transformou-se em um mercado livre de drogas. Sob as barbas dos agentes penitenciários. Por lá já houve de tudo. Só não se tem notícia da identificação real e da punição dos assassinos dos administradores que não atenderam ao canto do crime.

Seria demorado, mas não difícil, listar os exemplos de prejuízos de toda sorte causados à sociedade pela inépcia, omissão ou cumplicidade dos governos. Para encerrar convém não esquecer a história envolvendo o relatório da Comissão de Segurança Pública da Assembléia Legislativa do Estado do Rio, que terminou por sugerir a abertura de um processo para apurar o envolvimento do secretário estadual de Esportes e Lazer com o crime no Morro da Mangueira. O Plenário arquivou o pedido, jogando uma pedra sobre o assunto. Esse foi o resultado da trama política sustentada pela maioria. Temos de tirar o chapéu para eles. Juntos, formam um bando capaz. Capaz de tudo, diante da falta de autoridade. Este é mais um convite à reflexão, com as coisas nos seus devidos lugares.

DENISE FROSSARD é deputada federal (PSDB-RJ)

Os três primeiros parágrafos de **Leves, soltos e ricos. Bem ricos.** constituem o satélite da relação de Circunstância para a crítica de P no 4º parágrafo, o núcleo da relação. Nesse núcleo, a partir do dito nos parágrafos anteriores, P sustenta uma tese, a de que as linhas e fiscalização internas do Estado do Rio de Janeiro se encontram em estado de letargia. Como esta afirmação nuclear poderia ser contestada (*ou alguém duvida?*), é crível pensar que P traz argumentos – satélite (uma série de exemplos – em itálico) – que funcionam como uma cadeia de implicações que devem levar o leitor à conclusão favorável à tese. Veja-se:

Tese: os mecanismos de controle e fiscalização internos do Estado do Rio estão em estado de letargia.

Argumentos: seguem os exemplos

- (a) 800 carros de polícia abandonados
- (b) 400 veículos sucateados
- (c) 750 maus policiais beneficiados com retorno às atividades
- (d) falho sistema de fiscalização dos presídios: aberto consumo de drogas
- (e) arquivamento do relatório da Comissão de Segurança Pública da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, que tratava do envolvimento do secretário estadual de Esporte e Laser com o crime.

Conclusão: (f) Há inépcia, omissão ou cumplicidade dos governos.

Pode-se dizer que, entre a tese (núcleo) e os argumentos (satélite), ocorre uma relação de Evidência, porque se observa que, do ponto de vista de P, o leitor poderia não crer satisfatoriamente no que é dito em N. Isso se assinala pela pergunta retórica *ou alguém duvida?*. É plausível pensar que P vê necessidade de trazer argumentos factuais, os quais estão organizados numa “implicação absoluta recíproca” (Charaudeau, 1992, p. 535), ou seja, [Se A₂, então A₁] [Se não A₂, então não A₁]: Se (a), (b), (c), (d) e (e), então (f). P parece considerar que os inúmeros exemplos arrolados são provas indiscutíveis para a afirmação da tese, pois se não ocorressem, não seria possível sustentar a conclusão, isto é, não se poderia afirmar que o governo do Estado do Rio não faz funcionar seus mecanismos de controle e fiscalização internos. Considera-se que P opta por estabelecer uma relação de Evidência, a fim de aumentar a aceitação de N pelo leitor. Com essa decisão, P dá prosseguimento ao texto. Em princípio, o texto poderia terminar na apresentação da tese, pois o que é dito nos parágrafos anteriores (satélite da relação de Circunstância) já levam o leitor a inferir que há problemas na fiscalização interna do Estado do Rio. Porém, como se trata de um artigo de opinião, há a expectativa de que as crenças sustentadas por P recebam argumentos que as validem. E é o que o produtor faz.

A relação que se deseja ilustrar em seguida é a de Justificativa. Para isso, traz-se o artigo **Transparência zero**, de Rosane de Oliveira, extraído do jornal Zero Hora, de 14 de novembro de 2003.

Não dá para entender. A Famurs se mobiliza para saber como será o pagamento do 13º salário nas prefeituras, faz um levantamento completo da situação das 497 prefeituras do Estado e na hora de divulgar omite os nomes. É muito interessante saber que os servidores de 202 prefeituras não receberão o 13º até 20 de dezembro, como a maioria dos trabalhadores do setor privado, mas a entidade representativa dos prefeitos se recusa a divulgar os nomes. Alega não querer constranger os prefeitos que atrasarão o pagamento do 13º salário.

O argumento da Famurs fica entre o risível e o deplorável. *Então os gaúchos não têm o direito de saber quais prefeituras pagarão o 13º antes do Natal e quais só quitarão o débito na última semana de dezembro ou só pagarão em 2004? As prefeituras são entes públicos, sustentadas com o dinheiro dos impostos. Nada mais natural do que manter uma relação transparente com o contribuinte. Se têm problemas para pagar as contas – e isso não é novidade –, não será escondendo sua situação que o dinheiro cairá do céu. As dificuldades se agravaram muito em comparação com 2002, quando 485 das 497 prefeituras quitaram o débito até 20 de dezembro.*

Os servidores públicos têm o direito de saber quando receberão o 13º salário, até para programar seus gastos de fim de ano. Essa é uma informação importante também para o comércio, que trabalha com a incerteza em relação ao pagamento do 13º dos servidores estaduais. O governador Germano Rigotto tem dito que esta é uma prioridade do governo, mas até agora não estão assegurados os recursos para o pagamento das duas folhas de dezembro.

Justiça seja feita, as prefeituras não têm se recusado a prestar informações sobre o pagamento do 13º salário, como mostra o levantamento feito por Zero Hora nos 20 maiores municípios, publicado na página 8. A Famurs é que resolveu ser mais realista do que o rei.

Nesse artigo, considera-se que P inicialmente avalia a situação apresentada no primeiro parágrafo, afirmando que a alegação da Famurs para não divulgar os nomes das 202 prefeituras do Estado do Rio Grande do Sul que não efetuaram o pagamento do 13º salário a seus funcionários fica “entre o risível e o deplorável”. Essa opinião de P constitui, segundo a análise realizada, o núcleo de uma relação de Justificativa. É plausível pensar que P contempla a possibilidade de o leitor se perguntar: qual o direito de P de se posicionar dessa forma? E o que será levantado como argumento para sustentar o direito de dizer o que está no núcleo dessa relação de Justificativa é um raciocínio que ressalta um valor ético seguido pelo produtor: “se as prefeituras são entes públicos, sustentadas com dinheiro de impostos, então cidadãos e servidores públicos têm o direito de obter a informação sobre os pagamentos”. Assim, em **Transparência zero**, P justifica sua opinião apelando para regras de comportamento impostas pela sociedade ao Estado, as quais são ditadas por leis de consenso social. P tem certeza de que a Famurs, ao violar uma regra baseada na ética na administração pública e, com isso, defender os prefeitos, merece reprovação. Marca essa certeza de P o ato de fala declarativo que caracteriza o núcleo. Porém, como “justificar é refutar objeções a respeito de um ato ou de uma atitude” (Perelman, 1997, p. 171), P pode pensar conveniente tecer considerações sobre a ação da Famurs, a qual embasa a opinião assentada no núcleo. Assim fazendo, P parece apostar que o leitor, levando em consideração os dados apresentados no satélite, aumente sua inclinação em aceitar a apreciação negativa que P faz da Famurs. É como se ele dissesse “eu, P, tenho o direito de assim crer, pois os valores que me movem são os valores da Ética”.

A Justificativa se diferencia da Evidência, porque, na Justificativa, P procura trazer argumentos que o livrem da censura sobre sua disposição em crer em algo. Como se viu, em **Transparência zero**, P justifica com argumentos que envolvem questões éticas seu direito de pensar que a Famurs está errada em se recusar a divulgar os nomes dos municípios que não cumprem seus deveres. Na Evidência, ainda que P preveja igualmente uma possível contestação, essa é de outra ordem. É da ordem dos fatos, os quais devem se impor através de um raciocínio de implicação, o qual levará a uma conclusão favorável à posição de P no núcleo.

Na Justificativa, não existem condições no núcleo ou no satélite para que a relação ocorra. Basta que P considere necessário sustentar de alguma forma seu direito de dizer, na medida em que observa a possibilidade de não ser consensual a posição sustentada e ponderar que a justificativa trazida auxilia no cumprimento de seu fim discursivo. Ou seja, o que se coloca no núcleo da relação – muitas vezes uma avaliação de uma situação anteriormente apresentada – se sustentaria pelas informações da relação precedente ou porque o contexto de interação (informação ou opinião partilhada) sustentaria a opinião do articulista, porém, mesmo assim, P traz argumentos para legitimar ou reforçar sua posição. Por outro lado, há condições para a relação de Evidência. Ela ocorre quando P, ao fazer uma afirmação (tese) no núcleo, julga que o leitor pode não crer na verdade do que ele diz. Trata-se, em geral, de uma opinião que, na atividade argumentativa que caracteriza o artigo de opinião, remete à expectativa da apresentação de argumentos que a sustentem. O produtor parte, então, para a apresentação desses argumentos (fatos contundentes que se impõem por si), os quais têm a função de levar o leitor a considerar crível o que é sustentado por P.

O exemplo a seguir mostra a ocorrência da relação de Apresentação. Trata-se de fragmento do artigo (dois primeiros parágrafos) **Escravos por opção**, Luiz André Alzer, retirado do jornal O Globo, de 5 de janeiro de 2004.

Você fatalmente já ouviu Maria Rita, seja por opção ou osmose radiofônica. Aliás, li-gue o rádio. Nesse exato instante, “A festa” pode estar entoando em um punhado de esta-ções do país. Mas “Lavadeira do rio”, você ouviu? E “Menininha do portão”, outra do disco de estréia da propalada cantora? Do belo álbum “Cosmotron”, do Skank, seus ouvi-dos fatalmente cansaram e se acostumaram com a balada “Três rios” e a beatle-dançante “Vou deixar”. Mas o novo CD da banda mineira é um gol de placa nas outras 12 faixas, ignoradas pelos tímpanos de quem não comprou o disco.

Culpa-se exaustivamente a pirataria de CDs como a estocada que fez ruir o império fonográfico. Assim é fácil. Lavam-se as mãos com água sanitária, afinal o vilão está logo ali na esquina, na banca do camelô. Difícil é reconhecer nos próprios vícios outro motivo para as vendas cada vez mais minguadas de discos no Brasil. E a espinha que ajuda a entalar a garganta, ninguém se atreve a admitir, é a famigerada “música de trabalho”. É ela que faz Skank e Maria Rita martelarem no seu ouvido as repetidas canções. Resta ao ouvinte três opções: gostar da “música de trabalho”, aceitá-la pela insistência ou repeli-la pelo mesmo motivo.

[...]

Em *Escravos por Opção*, o produtor, antes de apresentar o tema sobre o qual versa o artigo, cativa o leitor, implicando-o. P, na parte grifada do artigo (satélite da relação de Preparação), remete-o a uma experiência banal e cotidiana que é ligar o rádio. Instiga o leitor a essa ação no momento mesmo da leitura, desafia-o, envolve-o. Com isso, P parece pretender que o leitor se interesse pelo tema a ser tratado no artigo (introduzido no núcleo da relação, em negrito): a queda da venda dos CDs, devido à estratégia de marketing da “música de trabalho”. É verossímil sustentar que o produtor decide iniciar seu texto pela relação de Apresentação para produzir “efeitos sobre o auditório” (Perelman; Tyteca, 1996, p. 557). Essa estratégia, como afirmam Armañanzas e Noci (1996), cria “atmosfera de intimidade”, própria dos artigos de opinião. Na verdade, o leitor não deixaria de entender o artigo se não contatasse com o satélite da relação de Preparação e lesse apenas a afirmação que compõe o núcleo da relação. Se P opta por estabelecer essa relação é porque considera as informações relacionadas importantes para o cumprimento de seu fim discursivo.

O fragmento de artigo a seguir (primeiro parágrafo do texto) ilustra a relação de Fundo. O artigo se intitula **Reforma política, já!**, escrito por Marcos Rolim, no jornal Zero Hora, de 17 de março de 2004.

*Entre todas as reformas necessárias, a reforma política é sempre menos valorizada e a menos compreendida. Há dois motivos básicos para isso: primeiro, as regras atuais forjaram a grande maioria dos mandatos parlamentares e produziram, portanto, seus titulares. É improvável que os beneficiários do sistema de representação política manifestem muito ânimo na alteração de seus pressupostos. Em segundo lugar, a opinião pública não dá a mínima para a idéia da renovação da instituição política traduzindo seu estranhamento diante dela em doses cada vez maiores de ceticismo. Forma-se, assim, um círculo vicioso onde uma instituição política medíocre promove a mediocridade e aglutina em torno de si o desencanto que é funcional a sua perpetuação. **Por conta disso, sustento que o tema da reforma política deveria ser compreendido como condição para as demais reformas. Nele reside a melhor chance para a modernização, a eficácia e a moralização do regime democrático.***

[...]

O texto **Reforma política, já!** é introduzido pela relação de Fundo. Chega-se a essa conclusão porque P, antes de apresentar a tese (núcleo, em negrito), traz sua visão sobre o que caracteriza normalmente o entendimento das pessoas sobre a reforma política, o porquê disso

e os efeitos decorrentes. Observa-se que essa informação, considerada o contraponto da posição sustentada por P, é tida como importante por ele para habilitar o leitor a entender mais precisamente o que será sustentado no núcleo da relação. Depois do satélite, P afirma “por conta disso sustento que...”, e segue a opinião de P sobre o tema da reforma política. A informação do satélite não é indispensável para o entendimento da tese – o tema da reforma política deveria ser compreendido como condição para as demais reformas -, mas aumenta a capacidade do leitor de entender a posição de P em N. Nesse texto, considera-se que P decide, antes de se posicionar, trazer dados que ele julga importantes para que o leitor chegue a “aderir” à tese defendida.

Encerra as exemplificações fragmento do artigo **Imperativo Moral**, Júlio Mariani, publicado no jornal Zero Hora, em 29 de novembro de 2003. Trata-se dos três primeiros parágrafos do artigo.

Nas últimas semanas, tiveram destaque dois erros graves do governo no âmbito da Previdência Social. Foram episódios dolorosamente grosseiros, sobretudo para um governo que pouco antes havia promulgado, com as pompas devidas, o Estatuto do Idoso. A decisão de suspender o pagamento dos aposentados e pensionistas do INSS com mais de 90 anos – 90 anos! – foi um verdadeiro desastre, e de tal monta que até hoje muitos se perguntam como o ministro da Previdência conseguiu sobreviver à onda de repúdio que se seguiu.

Igualmente devastadora foi a omissão administrativa no que se refere ao pagamento das diferenças dos planos econômicos, diferenças essas já decididas pelo Judiciário em última instância. Tardamente o ministro da Previdência anunciou a extensão do prazo para a entrada dos processos nos Juizados Federais. Ao mesmo tempo informou que estava dando início a negociações que poderão levar ao ressarcimento, por via administrativa, de todos os segurados que fazem jus às diferenças.

Ora, o que veio no fim deveria ter vindo no princípio. Por quê? Muito simples: um governo comandado pelo Partido dos Trabalhadores, que sempre pregou a identificação com os interesses populares, não poderia ter feito de conta que nada tinha a ver com isso enquanto o prazo de cinco anos (depois dobrado para 10 anos) se aproximava do fim. Ou seja, não poderia ter optado por iludir os aposentados eventualmente mal informados ou, por outra razão qualquer, impossibilitados de entrar na Justiça. Sim, porque ao que tudo indica se tratou disso: vamos deixar o prazo rolar, já que quanto menos aposentados pedirem as diferenças, menos recursos serão necessários.

[...]

Em **Imperativo moral**, constata-se que P exhibe inicialmente o problema sobre o qual ele, em seguida, opina. Trata-se, segundo a análise realizada, do estabelecimento de uma relação de Circunstância da Via Hipotática. As informações apresentadas no primeiro parágrafo compõem o satélite dessa relação, cujo núcleo está no parágrafo seguinte (em negrito). Como a informação satélite estabelece um quadro para o tema principal do artigo e é dentro desse quadro que o leitor deverá interpretar N, identifica-se a relação de Circunstância. No satélite, P apresenta os dois episódios – classificados de “graves erros” – envolvendo a Previdência Social: (1) a decisão de suspender o pagamento dos aposentados e pensionistas do INSS com mais de 90 anos; (2) a omissão administrativa no que se refere ao pagamento das diferenças dos planos econômicos. A informação do satélite é totalmente necessária para a tomada de posição de P no núcleo. Para o leitor entender a afirmativa vinda no núcleo - “Ora, o que veio no fim deveria ter vindo no princípio” -, é preciso estar ciente das informações fornecidas no satélite.

Nota-se a diferença entre a relação de Circunstância da Via Hipotática e as de Preparação e Fundo da Via Apresentativa. Enquanto o satélite da relação de Circunstância é indispensável para a interpretação do que é sustentado no núcleo, os satélites das relações de Preparação e Fundo apenas contribuem para interessar o leitor no tema em questão ou para precisar sentidos em N, o que aumenta a possibilidade de o leitor aderir à tese de P. Sem a informação do satélite da relação de Circunstância, não é possível interpretar N.

Também é oportuno observar a diferença entre as relações de Preparação e Fundo. A primeira não exige nenhuma condição anterior ou posterior, em termos de informação. Ou seja, P parece decidir, antes de apresentar a informação nuclear, estreitar seus laços com o leitor, envolvendo-o mediante relatos, descrições ou injunções, entre outros. A única exigência para essa relação está na “adaptação ao auditório”, ou seja, na decisão de P de que a relação núcleo-satélite da Preparação é a melhor estratégia para “favorecer a acolhida pelos ouvintes” (Perelman & Tyteca, 1996, 556). A relação de Fundo, diferentemente, só figura quando, para o entendimento preciso do sustentado no núcleo, se faz necessário trazer informações que auxiliem o leitor na compreensão mais próxima do desejado por P. P opta pela estratégia mais adequada para o cumprimento de seu fim discursivo.

A análise do corpus e a identificação das relações entre as informações do texto corroboram a afirmação de Perelman e Tyteca, conforme os quais, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental (Perelman & Tyteca, 1996, p. 18). Nos artigos de opinião, isso se evidencia sobremaneira, porque o produtor necessita muito envolver o leitor para levá-lo à adesão. Assim, P precisa saber manipular estratégias discursivas, lingüísticas e retóricas.

Sobressai-se, nesta pesquisa, a idéia de que as vias e as relações estão diretamente ligadas à noção de estratégia. As vias e relações são uma forma de conhecimento funcional. No rol de vias e relações possíveis, P busca a estratégia mais adequada para conseguir alcançar um objetivo no conjunto do processo de produção do texto, tendo em conta as circunstâncias contextuais. O Produtor deverá ir optando por uma dentre as diversas possibilidades que se oferecem, necessitará preferir uma determinada estratégia em detrimento de outra ou outras, unir estratégias compatíveis, e tudo isso de forma estreitamente dependente do contexto em que se realiza a comunicação.

É claro que o conhecimento funcional que caracteriza as estratégias retóricas interessa à escola para o tratamento da atividade argumentativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALZER, Luiz André. Escravos por opção. *O Globo*, Rio de Janeiro, 5 jan. 2004.

ARMAÑANZAS, E. e NOCI, J. D. 1996. Periodismo y argumentación.: géneros de opinión. Bilbao, Universidad del País Vasco. 230 p.

BATEMAN, John A. 2001 Between the leaves of rhetorical structure: static and dynamic aspects of discourse organization. *Verbum*. Nancy: Université de Nancy, 23 (1): 31-58.

BERNÁRDEZ, E. 1995. Teoría y epistemología del texto. Madrid: Cátedra. 239 p.

FROSSAD, Denise. Leves, soltos e ricos. Bem ricos. *O Globo*, 07 jan. 2004.

GOULART, José Pedro. Ecos de Gramado. *Zero Hora*. Porto Alegre, 26 ago. 2004. Segundo Caderno, p. 5.

MANN, W. C. e THOMPSON, S.A. 1988. Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization. *Text* 8 (3): 243-281.

MANN, W. C.; THOMPSON, S.A. 2001. Deux perspectives sur la théorie de la structure rhétorique (RST). *Verbum*. Nancy, Université de Nancy, tomo XXIII, n. 1, 9-29.

MANN, B. Introducción a la Teoría de la Estructura Retórica (Rhetorical Structure Theory: RST), agosto 1999. Atualizado em setembro 2000. Referência obtida na Internet <<http://www.sil.org/~mannb/rst/spintro.htm>>. (8 de julho de 2004).

MANN, W. C.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; THOMPSON, S. A. 1992. Rhetorical Structure Theory and Text Analysis. In: MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text. Amsterdam, John Benjamins. p. 39-77

MARIANI, Julio. Imperativo Moral. *Zero Hora*, 29 nov. 2003, p. 13

OLIVEIRA, Rosane de. Transparência zero. *Zero Hora*, 14 nov. 2003, p. 6.

PERELMAN, C. E OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. São Paulo, Martins Fontes, 653 p.

ROLIN, Marcos. Reforma política, já. *Zero Hora*, 17 mar 2004, p. 17.

A CONCEPÇÃO SÓCIO-RETÓRICA DE GÊNEROS TEXTUAIS

Maria Inez Matoso SILVEIRA (UFAL)

ABSTRACT: *Nowadays, genres are becoming more and more important in discursive studies, mainly due to Bakhtin's theory of genres, which also influences other conceptions of genre. However, there is a tendency which has been vigorous in its foundations and is very fruitful in relation to applied studies: the socio-rhetorical perspective of genres. In this article, the author exposes the principal factors and theories which underlie this conception, and presents a model for genre analysis, based in the contributions of John Swales and more specifically of Vijay Bhatia – two applied linguists who have worked in this perspective.*

KEY-WORDS: *rethorical turn – rethoric view of genres – genre as social action - genre analysis*

INTRODUÇÃO

A abordagem sócio-retórica de gêneros já está razoavelmente consolidada, tendo vários seguidores, especialmente entre lingüistas aplicados norte-americanos também tem influenciado a chamada Escola de Sidney.¹ No Brasil, essa tendência tem privilegiado o estudo de gêneros acadêmicos tanto em língua estrangeira (inglês), a exemplo de Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), como na língua materna, a exemplo de Rodrigues (1998) e Araújo (1999). Já há também incursões e pesquisas em gêneros oficiais e não-acadêmicos, como se vê em Bernardino (2000) e Silveira (2002).

Até finais do século XIX, no ensino da composição escrita, havia muita influência dos princípios da retórica clássica, como formas de sistematizar pedagogicamente a prática da composição escrita nas escolas secundárias e nas universidades, principalmente na tradição acadêmica norte-americana (Kinneavy, 1982:23). Entretanto, o esfacelamento e o desprestígio da retórica nos meios acadêmicos, a ênfase beletrista dos cursos de Letras e a influência positivista na lingüística, tornaram o ensino da escrita mais centrado na estilística e na correção sintática e gramatical, desconsiderando os aspectos retóricos ou pragmáticos, os quais se relacionam às noções de contexto, audiência e ocasião.

Após o reconhecimento do caráter social do discurso, reforçado pela concepção dialógica da linguagem defendida na obra de Bakhtin, as preocupações sobre o ato de escrever se deslocaram da ênfase no produto ou artefato para os aspectos retóricos (ou pragmáticos) da escrita, priorizando não apenas os aspectos formais e regras prescritivas (sintaxe, pontuação, ortografia) dessa habilidade, mas, principalmente, considerando-a como um processo interacional e discursivo, em que o escrevente leva em conta fatores como o contexto, a audiência, o propósito comunicativo e o gênero adequado à situação.

¹ Segundo Freedman & Medway (1994:9), embora ambas as vertentes – a americana e a australiana – tenham bases comuns no que respeita ao reconhecimento explícito da primazia dos componentes social e contextual, o movimento australiano tende mais a se caracterizar como “uma aplicação educacional da lingüística sistêmica de Halliday e seus seguidores”. O citado autor aponta várias diferenças existentes entre as duas escolas, e assinala o compromisso dos pesquisadores australianos em relação à dimensão política dos gêneros e a necessidade de se desenvolver, no ensino da composição escrita, uma consciência crítica em relação aos usos dos gêneros textuais na dinâmica social.

A consolidação da concepção sócio-retórica de gênero estabeleceu-se a partir da convergência de importantes estudos e perspectivas que marcaram os estudos da linguagem e do discurso na segunda metade do século XX. Segundo Freedman & Medway (1994a:3), esses estudos se relacionam às questões do conhecimento humano e aos usos da linguagem, perfazendo um corpo teórico multidisciplinar subjacente à abordagem sócio-retórica de gênero. Essa convergência inclui as seguintes tendências, visões e teorias: 1

- a chamada “virada retórica” nos estudos disciplinares do discurso e do comportamento humanos;
- a construção social da realidade, o construcionismo social;
- as versões retóricas da racionalidade no campo da argumentação, e
- a teoria dos atos de fala.

O RENASCIMENTO DA RETÓRICA

Paralela à revivescência da retórica no âmbito da composição escrita, reacenderam-se as formas de interpretação do comportamento humano como inerentemente retórico. Nesse sentido, as contribuições do filósofo e crítico literário americano Kenneth Burke (1950, 1966) foram cruciais para a revivescência da retórica nos estudos pós-estruturais da linguagem e do discurso e, por extensão, para as reconceituações de gênero na perspectiva sócio-retórica. Esse autor salienta o caráter persuasivo da linguagem, que está imbricado no ato de simbolizar, daí a sua visão de “linguagem como ação simbólica”. Com efeito, para ele, “existe um motivo intrinsecamente retórico situado no uso persuasivo da linguagem”; assim, ele define a retórica como “o uso das palavras pelos agentes humanos para formar atitudes ou para induzir ações noutros agentes humanos” (Burke, 1950:43).

A tradição retórica que tem sido invocada nos estudos da composição escrita entre vários lingüistas aplicados norte-americanos a partir dos anos 70 retomaram conceitos clássicos tais como “invenção”, “audiência”, “ocasião”, “kairós”, ou seja, “adequação à ocasião”, os quais começaram a ser empregados no ensino-aprendizagem da escrita, fornecendo as bases para uma pedagogia procedimental da composição escrita. A aplicação dessas noções ajuda os aprendizes nas decisões e estratégias que são levadas a efeito na prática da escrita, levando-os a pensar mais na demanda da ocasião. A partir daí são usados os recursos retórico-gramaticais e textuais que forem eficazes para a finalização da tarefa a que o escrevente se propôs. Esses procedimentos inspirados em noções e categorias derivadas da tradicional visão retórica da escrita, indubitavelmente, funcionam de forma mais produtiva do que os comentários sobre as falhas no produto escrito e o apelo a algumas características textuais universais e inespecíficas de uma suposta “boa escrita”. Como frisam Freedman & Medway (1994a:4), não é de surpreender que a moderna abordagem retórica da escrita logo incorporasse as considerações de gênero como ação retórica que apresenta padrões de regularidade no discurso que o falante/escrevente realiza frente às situações recorrentes.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE

Na sociologia do conhecimento desenvolvida ao longo da segunda metade do século XX destaca-se a teoria da construção social da realidade, segundo a qual a realidade é, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva (Berger & Luckmann, 1998). É nesse processo dialético entre o objetivo e o subjetivo, e também o intersubjetivo, que se constroem os conhecimentos e os valores éticos na sociedade. Nesse sentido, a linguagem é vista não apenas como uma

forma de agir, mas também como forma de construir representações do mundo. Ao mesmo tempo, são valorizados os estudos etnográficos sobre os usos do discurso e da língua escrita na sociedade. Convém salientar, portanto, o construcionismo social que influencia os estudos, redirecionando a filosofia e a pesquisa nas ciências sociais, com grande repercussão na pedagogia.

Essas posições diante da interação discursiva e da construção do conhecimento enfatizadamente marcadas pelo social e pelo convívio comunitário provocaram muitas reconceituações e redefinições no âmbito das ciências da linguagem, dentre as quais situa-se a idéia de gênero, que passa a ser visto não mais como um artefato apenas lingüístico-textual, mas como uma ação discursiva que apresenta padrões de regularidade frente às necessidades de situações recorrentes numa determinada cultura.

AS VERSÕES RETÓRICAS DA RACIONALIDADE

No que se refere às versões retóricas da racionalidade, considere-se primeiramente a importância do *contexto* no estudo das interações sociais mediadas pelo discurso. Isso tem, obviamente, sua contrapartida específica no campo da argumentação. Na medida em que se percebeu que a clássica idéia de racionalidade como algo abstrato e universal não servia para se aplicar a todos os contextos, tal construto passa a ser revisto, recuperando-se a velha contenda entre o “verdadeiro” e o “verossímil” ou, noutras palavras, entre o “racional” e o “razoável”. Nesse sentido, vale considerar-se a teoria argumentativa de Stephen Toulmin que preconiza ser o silogismo clássico insuficiente (ou limitado) para dar conta da complexidade que envolve a atividade argumentativa na linguagem do dia-a-dia, pois esse instrumento da lógica formal se presta melhormente à demonstração numa ciência formal como a matemática. Assim, no “argumento prático” de Toulmin, na versão mais simples, são considerados elementos como *claims* (teses, reivindicações); *grounds* (dados, evidências), e *warrants* (maneiras legitimadas de conectar as teses às evidências). Evidentemente, a instanciação desses elementos difere de acordo com o contexto e os interactantes. Por isso, a teoria argumentativa de Toulmin se identifica com a abordagem retórica que vem se desenvolvendo no estudo do gênero, principalmente por considerar a questão da *situação*² (e por extensão a situação recorrente) em que se dá a interação discursiva.

A TEORIA DOS ATOS DE FALA

Efetivamente, a noção de gênero como ação social tipificada está imbricada na noção ato de fala, já que, nessa teoria, a linguagem é considerada como forma de ação; não sendo vista de forma abstrata e isolada, mas sempre em relação a um contexto, a uma situação em que o uso de uma expressão faz sentido. Aliás, há de se convir, a similaridade entre os dois conceitos há muito já é reconhecida: Todorov (1980:56-57), por exemplo, afirma que a identidade de um gênero advém do ato de fala que está na sua base, o que não significa dizer que as duas entidades sejam a mesma coisa.

² Na teoria retórica, segundo Gerard Hause, *situação* é a “combinação significativa de eventos, objetos e pessoas que demandam ação”. Convém esclarecer-se que algumas situações são definidas de forma a demandar um esforço físico como ação apropriada; outras são definidas de forma a demandar uma ação simbólica através do discurso, ou, ainda, pode demandar as duas ações (física e discursiva). As situações retóricas, entretanto, “são aquelas que demandam exclusivamente os usos funcionais do discurso para ajustar pessoas, objetos, eventos relações e pensamentos” (Hause, 1991: 33).

Além dessas tendências que constituíram algumas vigas mestras importantes para a racionalidade da abordagem sócio-retórica do gênero, há de se enfatizarem as obras de alguns estudiosos (dentre muitos outros, obviamente) que, de formas mais específicas, contribuíram para a consolidação da concepção sócio-retórica de gênero, não só nas elaborações teóricas – Mikhail Bakhtin e Carolyn Miller –, mas também na aplicação de conceitos e construtos, através de propostas de análise de corpora constituídos de exemplares autênticos de gêneros utilizados em várias esferas das atividades sociais, principalmente nas esferas acadêmicas e profissionais – John Swales e Vijay Bhatia.

MIKHAIL BAKHTIN

Ao teorizar sobre gêneros como padrões de regularidade no discurso, Bakhtin (1992) reforça as bases para uma verdadeira renovação no conceito de gênero. Vale salientar, na perspectiva da influência bakhtiniana nos estudos norte-americanos sobre gênero, a consciência de que, mesmo envolvendo regularidades, tipificações e restrições, os gêneros são passíveis de flexibilização, admitindo uma certa liberdade e fluidez nas suas realizações, dependendo do contexto enunciativo. Diante disso, questiona-se muito a forma como deve ocorrer a transposição didática, que não pode (ou pelo menos não deve) concorrer para um certo “engessamento” dos gêneros, sob pena de estar-se infringindo um princípio fundante do gênero que é o do chamado *equilíbrio instável* das forças que nele atuam.

Apesar de Bakhtin não considerar explicitamente a retórica como um dos fundamentos da sua obra, “não seria errado pensar-se nos gêneros do discurso como situações retóricas e ver os argumentos de Bakhtin como uma forma de estender o olhar retórico para cada ato da fala e da escrita” (Bizzel & Herzberg, 1999:926-7). Comentam esses autores que Bakhtin define seu próprio método dialógico como uma forma de reconhecer que: (a) há sempre uma intenção (retórica) do falante ou escrevente de levar a audiência a uma ação; (b) o papel ativo da audiência é sempre interpretar as falas a fim de reagir ou responder. Diante dessas reflexões, há de se concluir que a obra de Bakhtin, especialmente a sua teoria dos gêneros discursivos, realmente embasa, reforça e sedimenta a visão sócio-retórica de gênero.

CAROLYN MILLER

As noções defendidas por Miller consideradas como fundadoras da abordagem sócio-retórica de gênero foram lançadas no seu seminal ensaio *Genre as Social Action*, publicado em 1984. Nesse trabalho, Miller adota as idéias de Campbell & Jamieson (1978) segundo as quais o estudo de gênero é valioso porque enfatiza alguns aspectos sociais e históricos da retórica que outras perspectivas desprezam. Defende a autora que “uma definição substancial de gênero deve ser centrada não na substância ou na forma do discurso, mas sobre a ação que esse discurso é levado a realizar”. Para fazer isso, Miller examina a relação entre gênero, situação recorrente e a forma na qual o gênero pode representar uma ação retórica tipificada. Assim sendo, o estudo dos gêneros deve ser baseado no estudo das convenções da prática retórica, ou seja, nas ações que envolvem situação e motivo “porque a ação humana, seja ela simbólica ou de outra forma, é interpretável apenas contra um contexto de situação e através de atribuição de motivos”.

Além de utilizar alguns conceitos de Burke (1950), tais como “motivo” e “situação”, Miller também faz uso do conceito de “constelação” de Campbell & Jamieson (1978). Segundo essas autoras, um gênero não é composto simplesmente de “uma série de atos nos quais certas formas retóricas ocorrem... Em vez disso, um gênero é composto de uma constelação

de formas reconhecíveis, ligadas por uma dinâmica interna”. A natureza dinâmica do gênero “funde” características substantivas, estilísticas e situacionais. Essa fusão, dizem as autoras, tem o caráter de uma “resposta” a “demandas” situacionais percebidas pelo falante, e corresponde ao que Burke chama de “atos retóricos”,³ ou seja, estratégias para superar situações.

O conceito de *situação retórica*, largamente empregada por Miller (1984), vem originalmente de Lloyd Bitzer (1968)⁴ e trata do relacionamento entre situação e discurso. Esse autor define situação retórica como “um complexo de pessoas, eventos, objetos e relações apresentando uma “exigência” que pode ser mitigada através da mediação do discurso”. Miller reconhece que Bitzer, apesar de não usar o termo gênero, abre o caminho para o estudo dessa entidade, principalmente ao observar que essas situações retóricas ocorrem na vida em comunidade: “Dia após dia, ano após ano, situações comparáveis ocorrem, induzindo a respostas comparáveis”. Diante disso, comenta Miller, as respostas comparáveis, ou formas recorrentes, tornam-se uma tradição: discursos de posse, votos de louvor, pronunciamentos jurídicos e outros gêneros têm formas convencionais porque eles emergem em situações com estruturas e elementos semelhantes e por isso os oradores respondem de forma semelhante, tendo aprendido dos seus predecessores o que é apropriado fazer nessas situações, e prevêm os efeitos que suas ações terão sobre as pessoas.

Ainda em relação à questão da situação retórica, Miller (1984) esclarece que as situações são construtos sociais que são o resultado não da “percepção”, mas da “definição”,⁵ pois a ação humana é sempre baseada e guiada pelo significado e não pelas causas materiais. Assim sendo, diz a autora, “no centro da ação está um processo de interpretação”. Antes de agirmos, portanto, “nós devemos interpretar os entornos materiais; nós definimos, ‘determinamos’ uma situação”. Miller enfatiza ainda que o que é particularmente importante, no que concerne às situações, é que elas ocorrem, e isso é extremamente importante para fundamentar uma teoria de gêneros.

Outros conceitos basilares na teoria de gênero defendida por Miller são a *exigência*, noção tomada emprestada de Lloyd Bitzer (1980) e o *motivo*, originada de Burke (1950). Explica a autora que, apesar desses termos serem correlatos, existe uma certa tensão entre eles. A *exigência*, conforme Miller (1984:30), deve ser localizada no mundo social, não numa percepção privada nem numa circunstância material. Assim, a exigência é uma forma de conhecimento social – “um construir mútuo de objetos, eventos, interesses, e propósitos que não apenas os liga, mas também os faz o que são: uma necessidade social objetivada”.

Deve ficar claro, portanto, que a autora considera a exigência como um propósito retórico e não como uma simples intenção no sentido individual. Sendo assim, a exigência “deve ser vista não como causa da situação retórica, nem como intenção, mas como um motivo social. Compreender uma exigência é ter um motivo” (Miller, 1984:30).

Concebendo, portanto, os gêneros como ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes em determinada cultura, e reconhecendo o componente semiótico presente na percepção dessas situações, Miller defende que, na prática discursiva, nós aprendemos a agir retoricamente através do uso de tipos de discurso socialmente adequados aos vários contextos e circunstâncias da vida: é como se as situações recorrentes “convidassem” a utilizar um determinado tipo de discurso. Assim, afirma a autora, o que nós aprendemos quando aprende-

³ Segundo Karlyn Campbell, “um ato retórico é uma tentativa intencional, criada e elaborada para superar os obstáculos numa dada situação, com uma audiência específica, sobre determinada questão, para conseguir um determinado objetivo. Um ato retórico cria uma mensagem, cujo teor e forma, começo e fim são nela marcados por um autor humano, com um propósito, para uma audiência” (Campbell, 1982:7)

⁴ Bitzer, Lloyd F. “The rhetoric situation”. *Philosophy and Rhetoric*, 1 (1968), pp. 1-14.

⁵ Para um melhor entendimento do que seja “definição”, convém valer-se do que diz Bernardino (2000:18). Segundo a autora, a *definição* é uma construção semiótica que nos possibilita interpretar e definir uma situação. “A definição nos conduz a tipificações que, se demandadas continuamente, passam a integrar nosso estoque de conhecimentos e suas aplicações tornam-se rotinas”.

mos um gênero não é apenas um padrão de formas ou outra coisa parecida; nós aprendemos a entender as situações e a elas reagir conforme os padrões culturais da comunidade, ou seja, “os gêneros servem como chaves para o entendimento do como participar em ações da comunidade” (Miller, 1984:39).

JOHN SWALES

Logo no início do seu livro *Genre Analysis – English in Academic and Research Settings* (1990), Swales diz que o propósito principal do trabalho é “oferecer uma abordagem para o ensino de inglês acadêmico e para a pesquisa”. No sentido amplo, Swales está interessado numa verdadeira etnografia da escrita, considerando os papéis que os textos desempenham em determinados contextos. Nessa sua principal obra, Swales (1990:13) apresenta as influências que marcaram a sua abordagem de escrita baseada em gênero. Assim sendo, ele considera sua proposta como uma abordagem eclética, já que reconhece “um débito substancial” a construtos e estudos previamente realizados em várias áreas, entre elas, a concepção da escrita como veículo da ação social (Miller, 1984) e outras contribuições da renovada tradição retórica na escrita de gêneros acadêmicos e profissionais (Bazerman, 1988).

Antes de expor detalhadamente o seu conceito de gênero, Swales (1990) esclarece a noção de *comunidade de discurso*, que está intimamente ligada à de gênero, dentro da sua proposta. Segundo ele, as comunidades de discurso “são redes socio-retóricas que se formam a fim de atuarem em prol de conjuntos de objetivos comuns”. Nessa perspectiva, a prática da medicina, a prática universitária ou acadêmica, as diversas instâncias da prática jurídica, por exemplo, formam comunidades discursivas diferenciadas.

Após uma vasta e bem explicitada caracterização, Swales (1990:58) apresenta a sua complexa definição de gênero, da qual apresentamos apenas, digamos, a primeira metade:

O gênero compreende uma classe de eventos comunicativos em que os membros da comunidade comunicativa compartilham propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros da comunidade de discurso constituindo a racionalidade do gênero. Essa racionalidade modela a estrutura esquemática do discurso influenciando e restringindo as escolhas de conteúdo e de estilo. O propósito comunicativo, além de ser um critério privilegiado, também opera para manter o escopo de um gênero, quando concebido como uma **ação retórica** comparável. Afora o propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de semelhanças em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência. (Grifo nosso).

Um dos grandes contributos de Swales para os atuais estudos de análise do discurso aplicada é, sem dúvida, o seu modelo de análise de gêneros não-ficcionais, principalmente os da área acadêmica. Nessa perspectiva, Swales, examinando 48 exemplares de artigos de pesquisa em vários campos de conhecimento (ciências físicas e biológicas, ciências sociais e linguística) percebeu que as *introduções* de tais artigos guardavam notáveis semelhanças na forma como organizavam a informação. Essa sua experiência foi divulgada num estudo monográfico de 1981.⁶ Nesse trabalho, Swales engendrou um modelo de análise baseado em *moves* (que podem ser traduzidos como ‘movimentos discursivos’ ou ‘movimentos retóricos’). Cada movimento é representado por uma passagem do texto-gênero em que é veiculado um propósito comunicativo do escrevente. Assim, nessa pesquisa de 1981, Swales preconizou um modelo de organização retórica de uma introdução de artigo de pesquisa baseada em 4 movimentos que dão a esse gênero sua estrutura esquemática típica. Como salienta Araújo (1996:39), “essa

⁶ Swales, J. (1981) *Aspects of Article Introductions*. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit.

estrutura esquemática é a organização convencionalizada e padronizada pelos membros da comunidade profissional”. Esse modelo foi batizado por Swales (1981) pela sigla CARS (*Create A Research Space*) e seus movimentos se apresentam da seguinte forma: Movimento 1: *estabelece o campo de pesquisa*; Movimento 2: *resume as pesquisas anteriores*; Movimento 3: *prepara o terreno para a pesquisa em tela*; Movimento 4: *introduz a pesquisa*

Esse modelo de introdução de artigo de pesquisa baseado em 4 movimentos foi modificado em 1990, quando Swales reduziu-o a apenas 3 movimentos básicos, dada a dificuldade de se separarem os movimentos 1 e 2, apontada por alguns analistas. Além disso, o autor reconheceu que o corpus utilizado para a sua primeira pesquisa foi composto deliberadamente de exemplares com textos curtos. Assim sendo, depois de analisar um corpus mais numeroso de exemplares com textos mais longos, o modelo CARS de Swales (1990:141) para introduções de artigos de pesquisa foi revisado e ficou esquematizado como segue:

Move 1 – Estabelece um território

Move 2 – Estabelece um nicho

Move 3 – Ocupa o nicho

Ao delinear o esquema acima como o mais típico das introduções de artigos de pesquisa, Swales (1990) adverte que pode haver variação na ordem em que aparecem os movimentos (*moves*) e as estratégias (*steps*), que são submovimentos que dão o devido suporte argumentativo para ao movimento retórico hierarquicamente superior.

Um aspecto que deve ser considerado é o da comprovada possibilidade de adaptação desse modelo de análise de movimentos retóricos (*move analysis*) a outros gêneros acadêmicos e não-acadêmicos, inclusive por analistas brasileiros. Essa adaptação é possibilitada pelo fato de o modelo priorizar a dimensão retórica, que é um fator importante em qualquer gênero.

VIJAY BHATIA

O trabalho de Vijay Bhatia (1993, *Analysing Genres – language use in professional settings*) também se reveste de grande importância para a análise de gêneros dentro dessa perspectiva socio-retórica. Como Swales, seu interesse se liga ao ensino de inglês para fins específicos (ESP), mas seu trabalho também traz contribuições significativas àqueles especialistas interessados na reforma lingüística de gêneros jurídico-legislativos e na simplificação de outros documentos públicos. Dentre os princípios norteadores do trabalho de Bhatia (1993), destaca-se o esforço explanatório de uma questão usualmente posta nos estudos genéricos: “*Por que um determinado gênero é escrito de determinada maneira?*”. Isso leva o seu trabalho a se concentrar mais na descrição baseada no uso da língua do que na análise apenas das formas lingüísticas da superfície textual.

Na visão de Bhatia, a análise de gêneros é uma aplicação da análise do discurso que deve usufruir de contribuições de várias áreas, a fim de se obterem subsídios, conforme sejam os interesses dos analistas. Mas, para se fazer uma análise equilibrada, o autor sugere três tipos de orientação. A primeira é predominantemente *lingüística*. Essa orientação privilegia o estudo dos traços lingüísticos (gramaticais, lexicais, estilísticos, registros, aspectos discursivos e retóricos). Interessa frisar, nessa perspectiva da análise dos traços lingüísticos, a questão do *registro*, que é o nome dado a uma variedade de língua distinta conforme o seu uso. Apesar de reconhecer a importância do estudo sobre o registro, Bhatia, considera-o insuficiente por tratar apenas da superfície lingüística; para ele, o importante é saber-se por que uma determinada variedade toma a forma que toma em determinados gêneros (p. 6). Assim sendo, afirma Bha-

tia (1993:18), as análises das variedades ou registros “em si mesmas revelam muito pouco sobre a verdadeira natureza dos gêneros e sobre a maneira como os propósitos sociais são cumpridos neles e através deles nos contextos em que são usados”. Por conta disso, o autor põe questões relevantes, a saber:

- ❑ “*Como esses traços lingüísticos elaboram as realidades sociais num determinado campo de estudo ou profissão?*”;
- ❑ “*Por que os usuários de um determinado gênero usam esses traços e não outros?*”;
- ❑ “*O uso desses traços representa convenções específicas num determinado gênero, e se isso for verdade, o que acontece se alguns praticantes tomarem algumas liberdades em relação a essas convenções?*”

A segunda orientação é mais caracterizada como *sociológica*, pois possibilita o analista entender como um determinado gênero define, organiza e comunica a realidade social. Nessa orientação sociológica, Bhatia (1993) aborda a visão de Carolyn Miller (1984) que, ao assumir uma perspectiva etnometodológica, também valoriza os subsídios sociológicos quando ela considera o gênero como ação social. Segundo o autor, os estudos sociológicos podem se tornar mais atentos aos usos que se fazem dos recursos lingüísticos para fins sociais, ao passo que os lingüistas podem adicionar a explanação sociológica, por sinal muito necessária, às suas interpretações do uso da língua em contextos acadêmicos e profissionais. Finalmente, Bhatia enfatiza que “os aspectos sociológicos da análise de gênero focalizam as convenções e os traços padronizados da construção dos gêneros, e dá respostas relevantes, embora não lingüísticas, à pergunta já muito reiterada: “*Por que os membros do que os sociólogos chamam de ‘culturas secundárias’ escrevem da forma que escrevem?*” (Bhatia, 1993:19) (grifo do autor).

A terceira orientação recomendada por Bhatia para a análise de gênero é de natureza *psicológica e psicolingüística*, em que se focalizam os aspectos táticos ou estratégicos da construção de gêneros. Segundo o autor, enquanto o aspecto psicolingüístico da análise de gênero tem a ver com a estruturação cognitiva, o aspecto tático refere-se às escolhas estratégicas individuais que o escrevente faz a fim de tornar a sua escrita eficaz, e assim, alcançar seus propósitos comunicativos.

Ainda dentro da orientação psicológica, Bhatia (1993:21) acentua alguns outros pontos importantes. Dentre eles, destaca-se o fato de o propósito comunicativo estar “inevitavelmente refletido na estrutura cognitiva do gênero que, desse modo, representa as regularidades típicas da organização dentro dele”. O autor defende que essas regularidades devem ser consideradas como cognitivas, já que “elas refletem as estratégias que os membros de uma determinada comunidade de discurso profissional tipicamente usam na construção e no entendimento daquele gênero para alcançar propósitos comunicativos específicos”. Essa estruturação cognitiva, portanto, “reflete o conhecimento social convencionalizado e acumulado disponível a uma determinada comunidade de discurso”.

De especial interesse em Bhatia (1993:22-36) é a sugestão de uma metodologia para uma análise abrangente de qualquer gênero que o autor apresenta de forma sistematizada em sete passos, que poderão ser seguidos de forma total ou parcial pelo analista, conforme seja o seu interesse. Resumidamente, esses sete passos são os seguintes:

1. Colocar o texto-gênero num contexto situacional

Uma vez identificado um exemplar típico representativo de um determinado gênero, o primeiro passo é situá-lo no seu contexto de produção, utilizando-se, para isso, a experiência prévia do próprio analista no uso do gênero e/ou a experiência de usuários que o utilizam sistematicamente nas suas atividades profissionais.

2. Levantar a literatura existente sobre o gênero em questão, no que se refere a

- análises lingüísticas da variedade do texto ou de outras variedades de gêneros similares a ele relacionados;
- instrumentos, métodos ou teorias de análise lingüística, discursiva e de gênero que sejam relevantes para o estudo;
- guias profissionais, guias específicos, manuais, etc. relevantes para a comunidade usuária do texto em questão;
- discussões sobre a estrutura social, os tipos de interação, a história, as crenças, etc. da comunidade que usa o gênero em questão.

3. Refinar a análise contextual/situacional através de procedimentos tais como:

- definição do falante/escrevente do texto, a audiência, seus relacionamentos e metas;
- definição histórica, sociocultural, filosófica e ocupacional da comunidade na qual o discurso acontece;
- identificação da rede de textos e tradições lingüísticas circundantes que formam o pano de fundo desse determinado gênero;
- identificação da realidade extratextual, o tópico e o assunto que o texto está tentando representar, mudar ou usar e o relacionamento do texto com essa realidade.

4. Selecionar o corpus. Para isso, é necessário:

- definir o gênero ou subgênero com que se quer trabalhar de forma que ele possa ser distinto de outros gêneros de maneiras similares ou intimamente relacionadas de algumas formas. A definição pode ser baseada nos propósitos comunicativos, no(s) contexto(s) situacional(is) nos quais ele é geralmente usado, e algumas características textuais distintivas do gênero ou alguma combinação delas;
- certificar-se de que os critérios que se têm para decidir se o texto pertence a um gênero ou variedade de gênero estão claramente definidos;
- decidir-se sobre os critérios para uma seleção adequada do corpus para o(s) propósito(s) específico(s) – um texto longo e único para uma análise detalhada; uns poucos aleatoriamente escolhidos para uma investigação exploratória; uma extensa amostra estatística para investigar alguns traços especificados através de indicadores facilmente identificados.

5. Estudar o contexto institucional

Um bom analista tenta estudar o contexto institucional incluindo o sistema e/ou a metodologia na qual o gênero é usado e as regras e convenções (lingüísticas, sociais, culturais, acadêmicas, profissionais) que governam o uso da língua nesses contextos institucionais. Essas regras e convenções são mais freqüentemente e implicitamente entendidas, bem como inconscientemente seguidas pelos participantes naquela situação comunicacional na qual o gênero em questão é usado – ou mesmo imposto em alguns contextos situacionais (por exemplo, o interrogatório na corte de justiça). Uma boa parte das informações sobre esses aspectos dos contextos institucionais está disponível nos manuais, nos guias profissionais e nas discussões da estrutura social, das interações, além da história, das crenças e metas da comunidade que se encontram na literatura disponível já publicada. Esta fase do estudo pode também incluir o estudo do contexto organizacional, se este é visto como tendo influência na construção do gênero de alguma forma.

6. Níveis de análise lingüística

O analista verifica em qual(quais) nível(eis) os traços distintivos mais significantes da língua (para o seu problema motivador) ocorrem, e realiza a análise apropriada, a qual pode concentrar-se em um ou mais dos três seguintes níveis de realização lingüística.

Nível 1 – Análise dos traços léxico-gramaticais

Um texto pode ser analisado quantitativamente estudando-se os traços específicos da linguagem que são predominantemente usados na variedade à qual o texto pertence. Isso é geralmente feito empreendendo-se uma análise estatística baseada num corpus de larga escala, através de uma amostra representativa da variedade em questão. Para ilustrar esse nível de análise, o autor cita dados obtidos em vários trabalhos realizados, como por exemplo, o uso dos tempos verbais na prosa científica; a incidência de orações subordinadas em gêneros jurídico-legislativos, etc. Recomenda o autor que essas análises devam ir além da simples constatação, ou seja, o estudo tornar-se-á mais interessante se os dados forem acompanhados de insights sobre a racionalidade subjacente a esses usos.

Nível 2 – Análise da padronização de texto ou textualização

Esse aspecto da análise lingüística realça o aspecto tático do uso convencional da língua, especificando a forma que os membros de uma determinada comunidade adota os valores restritos a vários aspectos do uso da língua (que podem ser traços do léxico, da sintaxe e mesmo do discurso) quando opera um determinado gênero. O autor cita passagens de vários estudos já realizados nesse sentido, enfocando, por exemplo, a análise de livros-texto de química feita por Swales (1974)⁷ sobre a função do particípio passado pré e pós-modificadores de grupos nominais que aparecem em *generalizações* e *exemplificações* marcadas por formas terminadas em *-en* [*a given* - um(a) dado(a)], em frases como “A Figura 9.5 mostra como a pressão do vapor de uma *dada* substância varia com a temperatura”. Outros estudos citados cuidam, por exemplo, da função do adjetivo em grupos nominais para realçar as características positivas dos produtos na propaganda, e o papel das frases nominais nos escritos sobre a pesquisa científica e nos documentos jurídicos. Finalmente, o autor reconhece que a análise da padronização textual acrescenta uma explanação interessante à análise léxico-gramatical de um gênero. Na realidade, esses dois níveis de análise estão imbricadamente relacionados.

Nível 3 – Interpretação estrutural do texto-gênero

Nessa fase, a análise enfatiza os aspectos cognitivos da organização lingüística do texto, isto é, as maneiras preferidas de estruturar e organizar discursivamente a informação a fim de comunicar intenções. O autor cita como um bom exemplo para esse nível de análise a pesquisa de Swales de 1981 que estudou a estruturação retórico-discursiva das introduções de artigo de pesquisa e que engendrou o seu modelo de “move analysis”. Como se viu na descrição desse modelo, a estrutura textual se organiza em forma de lances ou movimentos (*moves*) em que se evidenciam propósitos comunicativos; estes, por sua vez, são veiculados através de estratégias que podem variar de um exemplar para outro do gênero, mas que não alteram o propósito comunicativo principal, que é o fator mais importante na identificação do gênero. Bhatia adverte que o modelo de Swales pode não servir para todos os gêneros (há gêneros que podem apresentar outras formas de estruturação cognitiva interativa),⁸ mas com certeza, o modelo pode ser usado para se identificarem, em vários gêneros em que for possível aplicá-lo, as regularidades de organização retórica, e assim, chegar-se ao entendimento do fundamento lógico do gênero.

⁷ Swales, J. (1974) “Notes on the function of attributive en-participles in scientific discourse”. *Paper for Special University Purposes* n° 1, ELSU, University of Karthoun.

⁸ Bhatia (1993: 33) apresenta o exemplo de um gênero de provisão legislativa em que a organização estrutural se dá de uma forma diferente daquela do modelo preconizada por Swales (1990).

7. Informações especializadas para a análise de gênero

Será de grande valia, recomenda Bhatia, que o analista confronte suas descobertas com as informações de um informante especialista, que é geralmente um praticante da cultura e da disciplina em que o gênero é usado de forma rotineira. Isso se torna necessário especialmente quando o gênero se situa numa área de conhecimento muito específico, em que o lingüista não tem um domínio suficiente do assunto, nem uma vivência ou uma familiarização mínima com o uso efetivo do gênero.

Bhatia (1993:36-39) chama a atenção para a importância dos fatores culturais na análise de gênero, já que a comunicação humana e a cultura são sempre relacionadas. Bhatia ilustra essa questão citando exemplos de estudos em que a cultura local exerce um papel importante nos gêneros da escrita, principalmente no âmbito profissional. Vale citar, nesse sentido, as cartas comerciais e alguns gêneros jurídicos, em que as restrições culturais desempenham um papel significativo nas suas realizações lingüísticas. Finalmente, há de se ter em mente que “o gênero é um evento comunicativo culturalmente dependente e é considerado eficiente na medida em que possa assegurar o sucesso pragmático na administração ou noutro contexto profissional em que é usado” (Bhatia, 1993:39).

Em relação aos pontos fortes e às limitações da análise de gênero apresentada, Bhatia (1993) adverte que ela poder ser vista mais como encorajadora da prescrição do que da criatividade na aplicação. Entretanto, pondera o autor que “a análise das convenções dos gêneros não precisam ser sempre usadas de maneira prescritiva. Como assinala Hart (1986:280),⁹ a análise de gênero é mais uma **busca de padrões** do que uma **imposição de padrões**” (Bhatia, 1993:40) (Grifos do Autor).

Ademais, adverte o autor, o analista não tem que passar por todos os passos listados, nem tem que seguir necessariamente a ordem apresentada. Assim, os passos e níveis “devem ser usados seletivamente e numa ordem flexível”, dependendo do grau de conhecimento prévio que o lingüista traz para a tarefa analítica, além, acrescente-se, de alguns aspectos pontuais em que ele tenha interesse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Antônia Dilamar (1996) **Lexical signalling: a study of unspecific nouns in book reviews**. Florianópolis, Tese de Doutorado defendida na UFSC, Programa de Pós-graduação em Inglês e Literatura Correspondente.

BAKHTIN, Mikail. (1979/1992) “Os gêneros do discurso”. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês de Maria Hermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, p. 276-326.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. (1989) **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes.

BERNARDINO, Cibele Gadelha. (2000) **Depoimentos dos alcoólicos anônimos: um estudo do gênero textual**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará.

BHATIA, Vijay K. (1993) **Analysing Genre - language use in professional settings**. New York, Longman.

⁹ Hart, R.P. (1986) “Of genre, computers and the Reagan inaugural”. In: H.W. Simons & A. Aghazarian (Eds). *Form, genre and the study of political discourse*. University of South Carolina Press. (apud Bhatia, 1993:40)

- BIZZEL, Patricia & HERZBERG, Bruce. (1999) **The rhetorical tradition – Readings from classical times to the present**. Boston, Bedford Books.
- BURKE, Kenneth (1950/1984) **A rhetoric of motives**. Berkeley, Los Angeles, USA, University of California Press, Ltd.
- FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter. (Eds.) (1994a.) “Locating genre studies – antecedents and prospects” In: _____. **Genre and the new rhetoric**. London, Taylor & Francis Publishers.
- KINNEAVY, James L. (1982) “Restoring the humanities: the return of rhetoric from exile”. In: Murphy, James J. (Ed.). **The rhetorical tradition and the modern writing**. New York, The Modern Language Association of America. Pp. 19-28
- MILLER, Carolyn. (1984) “Genre as Social Action”. **Quartely Journal of Speech** 70. (1984) pp. 151-167. (Este ensaio foi posteriormente publicado in: Freedman, Aviva & Peter Medway (Eds.) (1994) **Genre and the new rhetoric**. London, Taylor & Francis. p. 33-42.
- MOTA-ROTH, Desirée. (1995) **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics**. Unpublished PHD Thesis. Florianópolis, Brazil: Universidade Federal de Santa Catarina.
- SILVEIRA, M^a Inez Matoso. (2002) **Estudo Socio-Retórico do Ofício – Gênero textual da correspondência oficial e empresarial**. Recife, Tese de Doutorado, PPGLL / UFPE.
- SWALES, John. (1981) **Aspects of article introductions**. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit.
- WALES, John. (1990) **Genre Analysis – English in academic and research settings**. Cambridge University Press.
- TODOROV, Tzavetan. (1980) “A origem dos gêneros”. In: _____. **Os gêneros do discurso**. Tradução do original em francês de Elisa Angotti Kossowitch. São Paulo, Martins Fontes. p. 43-58.
- TOULMIN, Stephen (1958/1999) **The Uses of Arguments**. Cambridge, Cambridge University Press.

“TAMPINHA” NA AULA DE LEITURA: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DO GÊNERO LITERÁRIO CONTO

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Núcleo de Estudos em Educação - NEEEd
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Doutoranda do PPGEd - UFRN

INTRODUÇÃO

Neste estudo, focalizam-se as práticas de planejamento de leitura, voltando-se, mais especificamente, para a análise da implementação do planejamento pedagógico do gênero conto em sala de aula. A proposição de análise tem como fio condutor a tese de doutorado, em andamento, que versa sobre “a função do planejamento na aula de leitura de textos literários”. Composto-se de três etapas, focaliza-se, aqui, a terceira (2002/2005), na qual desenvolveu-se pesquisa-ação participativa. Têm-se como participantes professores de Língua Portuguesa (3º ciclo) e outros segmentos de uma escola pública de Pau dos Ferros – RN, na qual foram desenvolvidos estudos anteriores.

Dentre as cinco sessões de leitura de contos literários, transcritas e gravadas, elegeu-se, para este trabalho, a primeira sessão (referente ao 13º encontro de pesquisa), constituindo-se, assim, parte do *corpus* da pesquisa-ação, a qual foi mediada pela professora Karla (nome fictício), aos 07/11/2002, numa turma de 5ª série (3º ciclo) do Ensino Fundamental. Com base nos dados da sessão de leitura do conto “Tampinha” de Ângela Lago, discute-se, aqui a atuação da professora e dos aprendizes, diante do trabalho com o conto, enquanto gênero literário, tendo como referência de análise o planejamento pedagógico. Como bases teóricas para essa investigação, tomam-se, os estudos sobre planejamento participativo (VASCONCELOS, 1999; VIANNA, 2000), orientando-se, mais especificamente, pelo planejamento dialógico (PADILHA, 2002). A perspectiva de ensino de língua/leitura adotada orienta-se pela concepção sócio-interacionista da linguagem (BAKHTIN, 1997; VYGOTSKY, 1996; GRAVES & GRAVES, 1995), enfatizando-se, também, os estudos de Smith (1989). Para o estudo dos gêneros textuais apóia-se em Bronckart (1999), além dos PCNs (1998) enquanto referenciais. A análise envolve, ainda, a Estética da Recepção (JAUSS, 1979; ISER, 1996/1999 e ECO 2000/2003), dada à atuação do leitor e sua interação com o texto.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Apresenta-se como conceito axial para esta análise a discussão acerca do planejamento dialógico e de gênero do discurso. No que concerne ao primeiro, apóia-se nas palavras de Padilha (2002, p. 68), ao afirmar que,

o planejamento dialógico é um tipo de planejamento participativo, mas se diferencia deste por uma característica bem marcante, que se refere à criação de mecanismos que viabilizem as

consolidações tiradas nos níveis “inferiores” do sistema educacional, com o objetivo de garantir que as decisões tomadas, por exemplo, nas escolas, possam ser apresentadas e defendidas por representantes daquele nível, no nível imediatamente “superior”.

Desse conceito, ressalta-se que este comporta a idéia de planejamento não apenas enquanto ação, mas incluindo, principalmente, a participação nas tomadas de decisões dos envolvidos. Considera-se, ainda, o fato de que esse tipo de planejamento não dicotomiza a dimensão pedagógica da dimensão administrativa, nem subordina uma à outra. No contexto desta pesquisa, tornou-se evidente que o planejamento dialógico é possível quando há conhecimento específico da escola campo de pesquisa. Nesse caso, os trabalhos anteriormente desenvolvidos no âmbito da escola, através de estudos exploratórios (1ª etapa), e via pesquisa etnográfica (2ª etapa) veio demonstrar o caráter do trabalho democrático que a referida escola almeja, especialmente, durante a pesquisa-ação participativa, momento em que a mobilização dos seus diferentes segmentos constituiu-se num dos desafios enfrentados por todos os segmentos escolares. O segundo conceito axial diz respeito a compreensão que se adota sobre gênero, a partir da seguinte reflexão: por que se defende a noção de gêneros e não de tipos de textos, e, ainda, se é possível relacionar planejamento (dialógico) à noção de gêneros textuais. A nomeação de gênero de texto ou de gênero do discurso, segundo Bronckart (1999, p. 73-74) tem se manifestado desde a antiguidade grega até a contemporaneidade. A partir de Bakhtin (1997) se traduz uma maior delimitação e estudos acerca das múltiplas produções verbais organizadas, resultando no agrupamento de textos como pertencentes a um determinado gênero, de modo que, atualmente, sua aplicação ao ensino tem sido preocupação de inúmeros pesquisadores.

Para Bronckart (1999, p. 75), o **texto** é visto como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Porém, como todo texto se insere em “conjunto de textos” ou em um gênero, o autor esclarece que é por isso que adota “a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*”, abandonando, claramente, a noção de tipo de texto, a favor das de gênero de texto e de tipo de discurso (p. 15). Gênero do discurso é definido por Bakhtin (1997, p. 279) como “tipos estáveis de enunciados”, que se caracterizam numa “heterogeneidade de gêneros” orais e escritos e que estão presentes nas diferentes esferas da atividade humana. Esse movimento “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se, ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (p. 279)”. Os enunciados de que trata Bakhtin são entendidos como uma forma de utilização de língua tanto na oralidade como na escrita, mantendo-se mutuamente interligados a outros enunciados que pressupõem o papel ativo do “outro” no processo de comunicação. Como explica esse mesmo autor: “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, mesmo ainda, é óbvio, por palavras isoladas)” (p. 302). São muitos e variados os gêneros discursivos, e o surgimento de cada um deles depende das condições específicas de uma dada comunicação, podendo ser apresentados, conforme Bakhtin, em dois grandes grupos: “os gêneros de discurso primário (simples)”, que estão presentes nos tipos de diálogo oral e espontâneo : como a linguagem utilizada nas reuniões sociais, entre outras situações; e os “gêneros do discurso secundário (complexos)”, que aparecem nas comunicações mais evoluídas, principalmente escrita, que podem ser vistos nos discursos “literários, científicos e ideológicos”. A língua escrita, na opinião do autor, de forma ampliada, comporta ou absorve todos os gêneros em cada momento de seu desenvolvimento.

Enfim, convém aqui ressaltar a relação do planejamento com a noção de gêneros do discurso: compreende-se que a ação de planejar, enquanto atividade eminentemente cognitiva e de natureza discursiva, apresenta-se como um modo de operar dialógico. O planejamento pedagógico pode ser visto como um instrumento que corporifica um conjunto de intenções, não apenas pedagógicas, mas também políticas, como resultado das diferentes interações humanas. E, assim como toda atividade humana, dependerá também do seu contexto e de suas con-

dições de produção. Isso não se dá no isolamento, ao contrário, tem uma relação direta com o auditório social a que se dirige; portanto, é nessa perspectiva que se entende o caráter dialógico do planejamento. Nesse sentido, como “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)” é importante que se atente para o fato de que ao registrarem suas propostas de trabalho nos planos de aulas, os professores têm possíveis “destinatários” que, vistos a partir de Bakhtin (1997, p. 320-321), poderiam ser: “[...] o parceiro e interlocutor direto do diálogo da vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada [...] dos subalternos, dos chefes, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser de modo absolutamente indeterminado, o outro não concretizado [...]”. Partindo do princípio de que o “objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem são os conhecimentos lingüísticos e discursivos com os quais o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 12) é que os PCNs defendem o trabalho com gêneros textuais. Tendo o texto como unidade básica para o ensino de língua materna, o referido documento sugere que, na seleção de textos orais e escritos, contemple-se o texto literário, uma vez que este “ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (p. 17). E, dentre os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos, está o gênero literário conto, enquanto um dos aspectos a ser trabalhado da linguagem escrita.

O CONTO “TAMPINHA”, DE ÂNGELA LAGO

O conto “Tampinha” faz parte do livro “Historinhas pescadas”. O próprio título do livro remete a uma variedade de narrativas selecionadas e designadas contos, cuja coletânea é apresentada por Marisa Lajolo (2001). São dez, no total, escritos por diferentes escritores brasileiros de diferentes épocas e regiões, como ressaltado na apresentação. O referido livro faz parte da coleção “Literatura em minha casa – Volume 2”, enviada pelo MEC/FNDE para as crianças de 5ª série, através do programa Biblioteca da Escola, com vistas ao incentivo à leitura. A seleção do conto “Tampinha” para as três sessões de leitura, nas quais este foi trabalhado, foi feita pelos participantes durante o segundo momento da pesquisa, o qual foi destinado às sessões de leitura realizadas com os mesmos, e, depois, escolhidos pelas professoras-participantes entre os seis selecionados para o planejamento da referida sessão. A justificativa apresentada pelos participantes para a escolha desse conto, como registrada na resenha do plano dessa sessão, é que este focaliza “a auto-estima, mostrando que é possível quebrar obstáculos” (cf. registro do plano). Apoiando-se na lingüística textual, os professores vêm nas atividades propiciadas pela leitura do referido conto diversificadas estratégias de trabalharem a oralidade e a escrita no âmbito da sala de aula, com vistas à produção de sentido.

Partindo de um conceito de leitura mais abrangente do que a mera decodificação de palavras, e sabendo-se que é a prática pedagógica adotada que orienta o professor na escolha de determinada estratégia de trabalho, é que se postula aqui o ato de ler enquanto atividade de atribuição de sentido, excluindo-se a possibilidade de uma atividade mecânica ou mera emissão de voz. É com base na relação fala/escrita, desencadeada pela mediação do professor, bem como ao estabelecer ponte com a semântica propiciada pelo texto, que o trabalho com a literatura é entendido enquanto experiência humana que envolve tanto a afetividade quanto o cognitivo e o social. Quanto a estrutura narrativa do referido conto, este evoca no leitor a lembrança dos contos de fadas, ao ser introduzido com “Era uma vez...”; no entanto, a “economia dos meios narrativos” utilizados pela contista lhe confere inserir-se na “evolução do modo tradicional para o modo moderno de narrar”, através de uma “mudança de técnica”, mas não de sua “estrutura” (GOTLIB, 1999). Calvino (2000), ao discutir a “rapidez” como um dos

valores a ser considerados na literatura para esse milênio, afirma que o segredo na economia da narrativa está no fato de que “os acontecimentos, independentemente de sua duração, se tornam punctiformes, interligados por segmentos retilíneos, num desenho em zigue-zague que corresponde a um movimento ininterrupto” (p. 48). Para Eco (2002, p. 15 -16 e 34), a expressão “Era uma vez...” significa que o texto está sinalizando para a escolha do seu próprio leitor-modelo, que pode ser uma criança ou alguém disposto a aceitar as regras estabelecidas no acordo ficcional. Aceitar tacitamente esse acordo pressupõe que o leitor saiba que o que está sendo narrado é uma história imaginária, o que não significa que o escritor está mentindo; ou seja, ao entrar no jogo da ficção o leitor-modelo definido pelo autor como “alguém que está ansioso para jogar”, finge que o narrado de fato aconteceu, até porque “o texto é uma máquina preguiçosa que espera muita colaboração da parte do leitor.”

O conto apresenta três personagens, sendo Tampinha a principal. Através destes, a autora explora relações e conflito de valores. O conto amplia e enriquece a visão da realidade de um modo específico, peculiar, permitindo ao leitor a vivência intensa e, ao mesmo tempo, a contemplação crítica das condições e possibilidades humanas. Por meio da protagonista Tampinha, na sua condição de transgressora, comporta tamanha teimosia que lhe permite avançar no sentido de vencer obstáculos, apesar do seu tamanho. O conto suscita a sensibilidade do leitor para a problemática central do texto, que é a resolução de problemas por parte dos personagens, o que faz com que mais uma vez se aproxime da estruturação do conto de fadas; porém, se assemelhe mais com o mito dos heróis. Dentre as várias características da heroína Tampinha, tem-se a esperteza, associada a uma certa magia, que, como um anjo da guarda, ajuda a protagonista a se dar sempre bem. A passagem de Tampinha pelas águas do rio “no seu barquinho de papel, com uma agulha servindo de espada, uma colherzinha de café como remo e a pimenta dependurada no pescoço” (LAGO, 2001), determina o rito de iniciação, ou de passagem no seu sentido pleno, marcando a busca da aventura que representa a ruptura do passado, a infância, em relação ao futuro, a maturidade da heroína. A ludicidade do texto instaurada pelo jogo ficcional provoca o leitor exigindo deste a sua participação à medida que através de sua estrutura cumulativa e assumindo o caráter de previsibilidade aposta no equívoco (erro) que se transforma sempre em acerto. É nesse aspecto que se justifica a importância do papel que exerce a literatura para a criança; em virtude da sua riqueza simbólica, o que torna “acessível ao leitor experiências imaginárias que sejam catalisadoras dos problemas do desenvolvimento humano e assim proporcionar autoconfiança sobre o seu próprio crescimento” (AMARILHA, 1997, p. 73).

O ENCONTRO DOS ALUNOS COM “TAMPINHA” EM SALA DE AULA VIA PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Pretende-se, aqui, analisar a atuação da professora-participante Karla, bem como a função atribuída ao planejamento na sessão destacada, tendo como referência de análise do processo ensino-aprendizagem. Levando-se em consideração que o objetivo geral do plano da sessão era “compreender as especificidades do conto literário, com vistas à apreciação desse gênero, tendo o professor como modelo de leitor” e, como objetivo específico “incentivar o aluno para a prática de reconto (oral e escrito)”, é que se abordaram esses pontos, com base no registro do referido documento, bem como na transcrição da sessão, acercando-se da efetiva atuação por parte da professora e, conseqüentemente, dos aprendizes. Apoiando-se na transcrição dessa sessão, bem como na observação *in loco*, observou-se que a professora-participante iniciou a aula apresentando a professora-pesquisadora aos alunos e renovando o contrato didático com a turma ao solicitar dos mesmos a participação no decorrer da sessão. Após fazer a chamada dos alunos nominalmente, a professora chamou a atenção destes moti-

vando-os para a aula. Diante da adesão dos alunos à motivação inicial, “hoje vai ser uma aula bastante interessante”, a professora Karla traduz nessa frase a satisfação diante da organização de sua aula e com isso põe em evidência o seu plano, alcançando, de antemão, o engajamento dos seus alunos. Porém, ao anunciar aos alunos que vai anotar algo no quadro a professora é logo surpreendida com uma pergunta do aluno: “é para escrever?” O que vem demonstrar que copiar no quadro ainda deve ser uma prática escolar muito freqüente, embora seja perceptível que outras práticas alternativas já façam parte do cotidiano dessa turma. A partir de então, a professora introduz o primeiro aspecto do plano que é a compreensão dos aprendizes acerca do conto, assim como na diferenciação deste em relação a um outro gênero, como demonstrado nos episódio subsequente:

Episódio 01:

016. **Professora Karla** – Já o quê? Vanessa!
017. **Vanessa** – É uma história escrita ou falada.
018. **Professora Karla** – É uma história escrita ou falada?
019. **Outra aluna** – É uma narração
020. **Professora Karla** – É uma narração escrita ou falada; é uma narração, né, só isso que vocês ouviram falar sobre o conto? O conto é diferente de um poema?
021. **Alunos** – É.
022. **Professora Karla** – É? Por que o conto é diferente de um poema? Ele disse que o conto não contém versos, não contém rimas, né, e o poema contém?
023. **Alunos** – Contém.

Nesse episódio, torna-se evidente a pressa da professora em cumprir o plano na medida em que se limita a apresentar e confrontar de forma elementar a diferença entre conto e poema. Apresenta algumas características do conto como personagens, especificando alguns tipos, os fatos, ressaltando que é uma história curta; apresenta tempo e lugar, como enfatizado no episódio seguinte. Entretanto, ao instigar os alunos sobre o que é um conto, percebem-se conceitos precisos, como ficou evidenciado na voz de Vanessa, ao afirmar ser o conto: “uma história escrita ou falada” (Turno 017), mais adiante complementada por um outro aluno, que diz ser um conto “um fato inexistente” (Turno 025 – Episódio 03). Observe-se a condução dessa discussão pela professora no próximo episódio:

Episódio 02:

024. **Professora Karla** – Contém, não é? Então, o conto, certo, ele tem as suas características próprias. Quem poderia me dizer uma característica do conto? Pelo menos uma, pelo menos uma...
025. **Alunos** – É a narração de um fato inexistente.
026. **Professora Karla** – Olha, ele está dizendo que o conto é um fato inexistente. Quem concorda? Geralmente são histórias criadas, né, mas muitas vezes eles se baseiam a partir de alguém, a partir da história de alguém, certo? Então, o conto se apresenta, vamos falar assim, ele apresenta os fatos, ele apresenta os personagens, eles podem ser, é, narrador, observador, narrador-personagem. Vocês sabem qual é essa diferença? Quando é que o narrador é observador, gente? Quando não participa da narrativa, apenas observa. Quando ele é narrador-personagem?

027. **Aluno** – Quando ele narra e participa
028. **Professora Karla** – Quando ele narra e participa do conto, da narrativa, certo? Alguém poderia dizer mais alguma característica do conto? Geralmente o conto, ele não é uma história muito longa, certo? Ele é uma história, é com base só no essencial, não se estende muito. Ele apresenta sempre o lugar. Alguém tem mais alguma pergunta a fazer sobre o conto? Alguma coisa a falar sobre o conto? Ficou claro o que é um conto? Hein, gente, vocês têm alguma pergunta a fazer sobre o conto? Hein, gente, vocês entenderam o que é o conto?
029. **Alunos** – Entendemos.
030. **Professora Karla** – Existe diferença entre o conto e o poema?
031. **Aluno** – Existe.
032. **Professora Karla** – Existe, né, já entenderam as características do conto?
033. **Aluno** – Já.
034. **Professora Karla** – Já, não é? Olha, o conto ele é uma narrativa que apresenta fatos, personagens e o tempo. Quem são os personagens e o tempo? Quem são os personagens? São as pessoas, né, que fazem, pessoas, animais, dependendo de como seja o conto, que fazem parte da história, da narrativa. Olha, hoje eu vou ler aqui para vocês, eu vou ler um conto aqui para vocês, certo? Eu vou ler, primeiro, eu vou mostrar, apresentar o título, certo? Para ver o que vocês acham sobre o que pode falar esse conto. Olha, se vocês vissem um conto com o título Tampinha. Tampinha [escrevendo no quadro]. O que sugere a vocês essa palavra Tampinha? Hein, gente? Tampinha! Tampinha o que sugere para vocês?
035. **Alunos** – Personagem?

Embora a professora Karla admita ser o conto “histórias criadas”, esta rebate o aluno ao afirmar que “muitas vezes eles [os contos] se baseiam a partir [...] da história de alguém” (Turno 026 – Episódio 02), o que vem desconsiderar o fato de que há três acepções para a palavra conto, conforme Gotlib (1998) o qual pode ser considerado como relato de um acontecimento; a narração oral ou escrita de um acontecimento falso e ou fábula que se conta às crianças para diverti-las. Em se tratando do conto literário, a exemplo do utilizado nessa sessão, o critério de “invenção” é o principal a ser considerado, uma vez que, na história do conto, principalmente na sua passagem da oralidade para escrita, os recursos criativos foram os mais utilizados (GOTLIB, 1999). Conforme Bosi (1997), “a invenção do contista se faz pelo achamento (invenire = achar, inventar) de uma situação que atraia, mediante um ou mais pontos de vista, de espaço e tempo, personagens e tramas”. Conclui esse mesmo autor que a escolha do universo literário feita pelo contista não é aleatória ou inocente, como às vezes se supõe. A esse respeito, Calvino (2000) é enfático ao afirmar: “Estou convencido de que escrever prosa em nada difere do escrever poesia; em ambos os casos, trata-se da busca de uma expressão necessária, única, densa, concisa, memorável” (p. 61).

No episódio destacado, a professora apresenta as características do conto a partir dos conhecimentos prévios dos alunos; entretanto, não há expansão dessas respostas. Essa ausência ocorre em dois momentos distintos e subseqüentes: primeiro, quando a professora discute as diferenças entre os personagens e tipos de narrador (Turnos 026 a 028) e, segundo, ao diferenciar conto e poema (Turno 030). No primeiro caso, a professora Karla não diferencia os personagens dos tipos de narradores, uma vez que os personagens são os responsáveis pela ação, cuja participação destes no enredo é que determina seus papéis como: “protagonista” (principal personagem), “antagonista” (oposto ao protagonista) e “secundários” (com menor

participação na história); já os narradores exercem o papel de estruturar a história, podendo aparecer em “primeira pessoa” ou “narrador personagem”, como exemplificado pelo aluno (Turno 027), “quando ele narra e participa”, e na “terceira pessoa” ou “narrador observador”, como dito pela professora “quando não participa da narrativa, apenas observa” (Turno 028). O narrador ainda pode ser “onipresente” ao marcar presença em todos os lugares onde ocorrem os fatos, ou “onisciente”, quando demonstra saber tudo sobre a história. A atuação das personagens no enredo é relatada pelo narrador que pode participar ou não da ação. Ou seja, as ações que envolvem o conto são apresentadas ao leitor através dos discursos focalizados pela voz do narrador. Conforme Eco (2002, p. 19), os livros escritos na primeira pessoa podem levar o leitor ingênuo a pensar que o “eu” do texto é o autor. Não é, evidentemente; é o narrador, a voz que narra [...] não é necessariamente a do autor”. No caso da personagem principal do conto, seu desempenho no enredo lhe garante a condição de protagonista, com características próprias de um herói mitológico, pois, em busca de sua maturidade, Tampinha demonstra em sua trajetória de heroína que tem, na luta, seu objetivo maior, o bem comum de sua coletividade.

No segundo caso, ao solicitar que os alunos diferenciasssem o conto do poema (Turno 030), os alunos respondem: “existe” (Turno 031), de modo que a resposta parece satisfazer à professora: “existe, né”, inserindo uma nova pergunta: “já entenderam as características do conto?” (Turno 032). Os alunos, por sua vez, respondem “já” (Turno 033). Observa-se, entretanto, que os dados não confirmam se os alunos, de fato, compreenderam essa diferença e se para eles estão claras as características do conto, pois, para isso, seria necessário que a professora expandisse essas respostas, solicitando aos alunos que especificassem qual a diferença entre os gêneros sugeridos. A professora prossegue sua aula sem apresentar o livro, sem explorar sua capa, passando ao ponto seguinte do plano, que é levantar as previsões a partir do título do texto como se observa no turno 034. A discussão sobre as especificidades do conto enquanto gênero torna-se incompleta, dada a descaracterização pela professora da sua função discursiva. O que se observa no episódio destacado é que a professora Karla se limita a apresentar a estrutura do conto, ou seja, apenas explora sua modalidade retórica imbuída na textualidade da composição deste que é a narração. Reconhecer o conto como gênero exigiria, da professora e dos alunos, múltiplos conhecimentos não apenas acerca da sua organização, mas, sobretudo, da função comunicativa deste em relação a outros já trabalhados.

A dificuldade do professor ao trabalhar com gêneros textuais já havia sido detectada durante pesquisa anterior (SAMPAIO, 2002), e ainda permanece em decorrência do não aprofundamento dos participantes acerca do assunto, inclusive da professora-participante. Considera-se, ainda, o fato de que essa mesma dificuldade também se presentifique nas demais professoras, até porque, no período de formação inicial das mesmas, a discussão inerente a gênero textual não fazia parte da grade curricular nos cursos de graduação nem tampouco com a intensidade das discussões atuais. Não obstante, durante o estudo (momento de fundamentação teórica da pesquisa - 5º encontro da pesquisa), a maioria dos participantes declarou não ter realizado a leitura prévia dos textos acerca dos gêneros, requisito básico para adentrar nessa discussão, resultando o estudo, naquela ocasião, numa exposição dialogada da professora-pesquisadora com os participantes. Os diálogos subsequentes a esse episódio vêm confirmar a não entrada da professora na estrutura profunda do texto. Para Smith (1991, p. 42), a estrutura profunda do texto está intimamente relacionada à atribuição de significados pelo leitor; no entanto, a professora passou a focalizar apenas a estrutura aparente (informação visual da linguagem escrita) da história: personagens, tempo, lugar, fatos, embora se considerem fundamentais esses aspectos e de extrema importância serem abordados em consequência do trabalho com gênero textual, compreende-se que o reconhecimento destes, da sua função social, ajudaria aos alunos a compreender o funcionamento da linguagem e das práticas sócio-

culturais. Na observação das previsões a partir do título os alunos demonstraram clareza acerca da passagem do ficcional para o real, como demonstrado no episódio seguinte:

Episódio 03:

036. **Professora Karla** – Certo. Tampinha é personagem. Mas você acha que esse conto vai falar sobre o quê?
037. **Alunos** – Uma menina danada
038. **Professora Karla** – Uma menina danada, o que mais? Quem poderia dizer?
039. **Alunos** – Uma criança pequena.
040. **Professora Karla** – Uma criança pequena. Que mais? Quem mais poderia sugerir alguma coisa.
041. **Alunos** – Uma criança esperta.
042. **Professora Karla** – Uma criança esperta. Vamos, gente, esse título aí, Tampinha, dá a entender que fala sobre o quê? Vocês acham que Tampinha é o nome de uma criança?
043. **Alunos** – Não, sim.
044. **Professora Karla** – Não ou sim?
045. **Alunos** – Não.
046. **Professora Karla** – E vocês acham que é o quê?
047. **Alunos** – O apelido.
048. **Professora Karla** – O apelido. Mas você acha que esse conto, esse título vai falar sobre o quê?

O episódio em análise é marcado pelo momento em que a professora Karla focaliza a previsão dos alunos em relação ao texto, tendo como apoio seu título, “Tampinha”. Para Smith (1991, p. 34 e 202), a previsão é necessária, pois é o “núcleo da leitura”, na medida em que traz significado ao texto e, além de eliminar alternativas improváveis, propicia a “projeção de possibilidades” pelo leitor. Para esse autor, as previsões podem ser “globais”, relacionadas a uma visão geral do texto, e as “focais”, que podem ser influenciadas pelas globais, embora se detenham nas especificidades do texto, a partir dos capítulos, parágrafos, sentenças e palavras. O trabalho com as previsões exige a mediação por parte do professor, com vistas à atribuição de sentido ao texto. No caso do conto Tampinha, os alunos conseguem elaborar previsões globais acerca do texto, a partir do seu título (Turno 036). As previsões focais foram marcadas pela insistência da professora para que fossem emitidas pelos alunos a respeito do texto, como demonstrado a partir do turno 042. Os andaimes fornecidos pela professora possibilitaram, assim, a projeção de previsões focais, embora esta se limita em alguns momentos da discussão a repetir as respostas dos alunos. A pista fornecida pela professora, “[...] vocês acham que Tampinha é o nome de uma criança? [...]” (turno 042) provoca o conflito cognitivo na turma: “[...] não, sim [...]” (turno 043). Com ajuda da professora os alunos concluem que Tampinha não é um nome de uma pessoa, mas um apelido (turno 047). Essa confusão de idéias vem caracterizar o momento vivido por esses alunos que estão numa fase que já demonstram maior conhecimento da realidade. Embora estejam mais voltados para a ação, ainda, valorizam o herói que vence obstáculos.

De um lado, percebe-se que através das experiências pessoais e do pensamento racional esses alunos demonstram maior domínio pelas ações abstratas. Porém, como assinala Cunha (1991, p. 100) “mais que conhecer o desenvolvimento infantil, importa conhecer a criança, sua história, suas experiências e ligações com o livro”. Por isso, uma das preocupações no momento da escolha dos textos literários que seriam trabalhados nas sessões de leitura é que

os professores, enquanto conhecedores dos seus alunos, de seus interesses, definissem quais contos seriam destinados a determinadas turmas. Por outro lado, demonstra a capacidade destes em entrar no jogo ficcional, dada à compreensão de que o conto não se refere somente ao acontecido, embora “todo o mundo ficcional se apóia parasiticamente no mundo real, que toma por seu pano de fundo [...]. Na verdade, espera-se que os autores não só tomem o mundo real por pano de fundo de sua história, como ainda intervenham constantemente para informar aos leitores os vários aspectos do mundo real que eles talvez desconheçam” (ECO, 2002, p. 99-100). O aspecto ficcional-real não é visível pela professora, nesse momento, embora mais tarde (Turno 077) ela possibilite a entrada dos alunos no jogo ficcional propiciado pelo texto, ao perguntar: “Qual era o nome dessa menina?” E os alunos respondem: “Tampinha”. Noutro momento (Turno 096), mais uma vez o real-ficcional é abordado, na medida em que a professora pergunta: “Gente, vocês acham que um conto desses acontece na vida real?” E os alunos respondem sem nenhuma dúvida: “não”, “é impossível” acontecer. Dando continuidade à aula, fazendo o levantamento de previsões pelos alunos, a professora Karla anuncia a leitura do conto e, valendo-se do plano, lembra de apresentar o livro e a autora do conto. Após a leitura em voz alta, com boa entonação e articulação das palavras pela professora e, por sugestão da mesma, uma aluna se propôs a ler novamente o conto, obtendo total atenção por parte dos aprendizes. Como consta no plano da sessão, a professora Karla inicia a pós-leitura, cujo objetivo é retomar as previsões em relação ao texto para confirmá-las (ou não), como mostra o episódio a seguir:

Episódio 04:

067. **Professora Karla** – Tem alguma relação entre o que vocês sugeriram sobre o que ia falar o conto a partir do nome?
068. **Aluno** – Não.
069. **Professora Karla** – Eu apresentei, nós apresentamos o nome, eu perguntei sobre o quê vocês achavam que ia falar o texto. Quem lembra o que foi dito?
070. **Aluno** – Que falava sobre uma menina.
071. **Professora Karla** – Alguém disse que falava sobre menina, né?
072. **Aluno** – Que falava sobre uma tampa de garrafa.
073. **Professora Karla** – Outros disseram que falava sobre uma tampa de garrafa, outros disseram que falava sobre um menino sapeca, não foi?
074. **Alunos** – Foi.
075. **Professora Karla** – Pois, olhe, falava sobre o quê? Uma menina muito?
076. **Alunos e Karla** – Pequena, né?
077. **Professora Karla** – Qual era o nome dessa menina?
078. **Alunos** – Tampinha
079. **Professora Karla** – Tampinha. Olhe, ela disse que falava sobre uma tampa de garrafa. Lembra o que Kalline disse? Ele [referindo-se a outro aluno] disse que falava sobre uma menina sapeca. Se nós juntarmos, de qualquer forma, houve uma previsão da leitura, né? Claro que vocês não disseram sobre o desenrolar do conto, mas também seria impossível, né?.

Ao confirmar as previsões dos alunos, percebe-se que a professora Karla insiste que a previsão sobre a personagem fosse confirmada, embora a mesma chame atenção para o fato de que previsão não é adivinhação (SMITH, 1991), ao comentar: “de qualquer forma houve uma previsão da leitura, né, claro que vocês não disseram sobre o desenrolar do conto, mas também seria impossível, né?” (Turno 079). Outro aspecto a ser explorado no plano é “tentar

relacionar o texto à vida dos alunos”. Porém, essa questão é conduzida pela professora em consonância com a subseqüente: a discussão “do foco central do texto, que é a possibilidade de superação de obstáculos” (Turno 111). A professora redimensiona o planejamento ao incluir uma nova questão na pós-leitura, ao expandir a idéia do texto de como a avó curava as pessoas com ervas. Assim, demonstrando ser conhecedora da realidade dos seus alunos, esta expande essa questão, com vistas a relacionar o texto à vida das crianças. Além de explorar a relação texto-vida, a professora fez questão de chamar a atenção deles novamente para o texto enquanto objeto de leitura. Esses aspectos vêm demonstrar a valorização do texto, enquanto material concreto, e até mesmo justifica a sua presença na sala de aula, recebendo, portanto, um privilégio condizente com a posição que este detém na sociedade e na cultura letrada. Ao incentivar as falas dos alunos, a professora os apóia, de modo que conseguiu abstrair relatos pessoais sobre a superação de obstáculos por eles vivenciados, contemplando, portanto, a relação texto-vida evidenciada no plano.

Conclusão

Evidenciou-se, no decorrer dessa sessão de leitura, a satisfação dos alunos em desenvolver as atividades propostas no plano de aula. Isso pode ser evidenciado na medida em que os alunos acatam as sugestões da professora Karla em relação às regras básicas de escrita, tais como: o uso de pontuação, acentuação, entre outros, o que parecia já fazer parte do contrato didático com a turma. Observou-se que a professora previa a não continuidade do trabalho nessa sessão, com a análise lingüística, como estabelecido no plano. Talvez por isso mesmo a professora não demonstrou nenhuma ansiedade nesse sentido, mesmo sendo provocada pela professora-pesquisadora, ao perguntar pelo horário do toque de saída. Com efeito, a parte proposta para análise lingüística não foi contemplada durante essa sessão, embora a identificação das características do conto que fazia parte desse momento já houvesse sido explorada pela professora em momento anterior, deixando de ser abordada a “discussão sobre problemas ortográficos e os avanços observados nos alunos”, como previsto no plano. A avaliação seria um outro ponto a ser considerado, bem como a indicação de novas leituras. Porém, o tempo não foi suficiente para que o planejado fosse implementado. Com isso, leva-se a inferir que o planejamento pedagógico, grande parte aqui implementado, desempenha a função mediadora entre as metas pedagógicas almejadas pela professora Karla no processo ensino-aprendizagem, e a efetiva prática docente da professora, na medida em que a este foi atribuído o estatuto de instrumentalizar sua ação docente, servindo-lhe como guia para uma discussão mais consistente sobre o texto, ora atribuindo-lhe uma função utilitária, ora dando-lhe significado ao discurso literário, enquanto instância provedora de prazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermanita Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOSI, A. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha São Paulo: EDUC, 1999.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ECO, U. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. **A experiência de leitura por andaime**: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. USA: UKRA, 1995.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 1. Trad. Johanes Kretshmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 2. Trad. Johanes Kretshmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, H. R.; ISER, W. et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAGO, A. Tampinha. In: **Historinhas pescadas**. São Paulo: Moderna, 2001.

MESQUITA, S. N. de. **O enredo**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1994.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2. ed. Guia da escola cidadã 7. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado de letras, 2000.

SAMPAIO, M. L. P. **A relação teoria-prática no ensino de leitura**: o planejamento pedagógico como referência de análise. Dissertação (Mestrado). Natal: UFRN, 2002.

_____. O conceito de leitura nos livros didáticos e suas implicações para formação do leitor. In: Amarilha, M. (Org.). **Educação e leitura**: trajetórias de sentido. João Pessoa; Editora da UFPB-PPGE/UFRN, 2003.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIANNA, J. O. de A. **Planejamento participativo na escola**: um desafio para o educador. 2. ed. São Paulo: EPU, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 6. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

O IMPERATIVO GRAMATICAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA DISCUSSÃO TRANSLINGÜÍSTICA

Maria Marta Pereira SCHERRE – Universidade de Brasília
Daisy Bárbara Borges CARDOSO – Universidade de Brasília
Marcus Vinicius da Silva LUNGUINHO – Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO: TRAÇOS PRAGMÁTICOS E A EXPRESSÃO DO IMPERATIVO

Pesquisas sobre o português brasileiro revelam que, nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, o imperativo gramatical se expressa pelas formas do tipo *fala, abre, faz*, sincronicamente associadas ao indicativo. Revelam, também, que, na região Nordeste, predomina o uso da forma associada ao subjuntivo – do tipo *fale, abra, faça*. Evidenciam ainda que, no português brasileiro, estas formas variáveis do imperativo gramatical não apresentam correlação clara com o contexto discursivo do pronome *tu* ou *você*. Diferentemente do que se observa no português europeu e no espanhol castelhano, essa variação não tem, portanto, relação direta com os traços [+distanciamento], que regem a distribuição *deixe você/ seu* vs. *deixa tu/ teu* nessas duas línguas.

As formas *fala, abre, faz* são consideradas formas próprias do imperativo, uma vez que remontam ao imperativo latino, que apresentava morfologia própria, distinta do modo indicativo, e só ocorria em construções afirmativas. Registra a história que essas formas singulares eram usadas para a segunda pessoa do discurso singular, em contexto de menos formalidade. Formas plurais como *falai, abri e fazei*, por sua vez, eram usadas com interlocutor singular em situação formal ou com interlocutores plurais em contexto discursivo não-marcado. Para a expressão imperativa em construções negativas, eram utilizadas as formas do modo subjuntivo, denominadas de formas *supletivas* pela tradição europeia e de formas *surrogates* ou *auxiliares* por alguns trabalhos na linha gerativa (cf. Rivero, 1994; Rivero & Terzi, 1995). As formas imperativas próprias são denominadas, nesses trabalhos, de imperativo *verdadeiro*, denominação assumida neste texto para fins de reflexões a respeito do estatuto do imperativo no português brasileiro.

O MODO IMPERATIVO E SUA CARACTERIZAÇÃO TRANSLINGÜÍSTICA NA LINHA GERATIVA

Para Rivero (1994) e Rivero & Terzi (1995), as línguas podem apresentar dois tipos de imperativos gramaticais: um tipo que apresenta uma forma verbal própria à expressão desse modo, denominado imperativo *verdadeiro*, como o espanhol castelhano; e outro que não apresenta uma forma específica para a expressão do imperativo, denominado imperativo *não-verdadeiro*, como o francês. No segundo caso, para a expressão do modo imperativo, a língua utiliza-se de formas verbais auxiliares, isto é, formas associadas ao indicativo /ou ao subjuntivo e, também, formas infinitivas ou gerundivas.

Ainda segundo os autores acima, as línguas cujos verbos apresentam uma morfologia própria ao imperativo dividem-se em duas classes, quando analisado seu comportamento sintático. Em um grupo de línguas, o verbo imperativo apresenta distribuição particular, diferente

da distribuição de verbos no indicativo e/ou no subjuntivo. Em outras línguas, a distribuição dos verbos imperativos é idêntica à distribuição de verbos em outros modos, isto é, verbos no imperativo aparecem nos mesmos contextos sintáticos que os verbos em outros modos.

Resumindo, para Rivero (1994) e Rivero & Terzi (1995), as línguas com imperativo dotado de morfologia própria dividem-se, em relação à expressão do modo imperativo, em duas classes:

- a) *Classe I*: línguas que apresentam um paradigma imperativo próprio, bem como uma sintaxe imperativa própria (exemplos: espanhol e grego moderno)
- b) *Classe II*: línguas que apresentam um paradigma imperativo próprio, mas não apresentam uma sintaxe própria ao imperativo (exemplos: servo-croata, búlgaro e grego antigo).

Para os autores chegarem a essa classificação das línguas em duas classes, foi analisado o comportamento sintático dos verbos imperativos relativamente a dois fatos sintáticos: (a) a possibilidade de esses verbos poderem ser negados; e (b) a posição desses verbos em relação aos clíticos. Para estabelecer um paralelo que faça sentido com os dados analisados do português brasileiro, adaptamos todos os exemplos para a forma singular, com base no quadro apresentado por Rivero (1994: 92), para o espanhol castelhano, o búlgaro e o servo-croata, e nos dados apresentados por Rivero & Terzi (1994: 304) para o grego moderno.

LÍNGUAS DA CLASSE I: IMPERATIVO COM MORFOLOGIA E SINTAXE DISTINTAS

O verbo imperativo nas línguas desse grupo apresenta as seguintes características:

- a) a forma imperativa verdadeira, com morfologia distinta do modo indicativo, não pode ser negada; nega-se apenas a forma auxiliar, ou supletiva, expressa pelo presente do subjuntivo e/ou pelo infinitivo:

<u>Espanhol</u>	<u>Grego Moderno</u>
(1) Imperativo verdadeiro	(4) Imperativo verdadeiro
(a) Lee!	(a) Diavase !
Ler +IMP +2S	Ler +IMP+2S
'Lê!'	'Lê!'
(b) *No lee !	(b) *Den / mi diavase !
Neg ler + IMP +2S	Neg ler +IMP+2S
(2) Imperativo auxiliar ou supletivo	(5) Imperativo auxiliar ou supletivo
(c) No leas!	(c) Den diavases !
Neg ler + PRES/SUBJ +2S	Neg ler + PRES/IND +2S
'Não leias!'	'Não leias!'
(d) No ler!	(6) Indicativo: Diavases
Neg ler + INFINITIVO +2S	'Tu lês!'
'Não ler!'	
(3) Indicativo: Tu lees.	
'Tu lês!'	

b) a ordem entre o clítico e o verbo difere em virtude do modo: no imperativo, o clítico vem depois do verbo (ênclise); no indicativo e no subjuntivo, o clítico vem antes do verbo (próclise):

Espanhol
 (7) Imperativo verdadeiro
 (a) Léelo! / *Lo lee
 Ler +IMP +2S clítico

(8) Indicativo
 (b) Lo leiste / *Leístelo
 clítico ler+IND+2S
 ‘Tu o leste’

Grego Moderno
 (9) Imperativo verdadeiro
 (a) Diavase to! / *To diavase!
 Ler +IMP +2S clítico

(10) Indicativo
 (b) To diavases / *Diavases to
 clítico ler+IND+2S
 ‘Tu o leste’

LÍNGUAS DA CLASSE II: IMPERATIVO COM MORFOLOGIA DISTINTA, SEM SINTAXE DISTINTA

Como dito anteriormente, essas línguas apresentam um paradigma imperativo próprio, mas falta-lhes uma sintaxe própria ao imperativo. Suas características são:

a) a forma imperativa pode ser negada:

Búlgaro
 (11) Imperativo verdadeiro
 (a) Četi
 Ler +IMP +2S
 ‘Lê!’
 (b) Ne četi!
 Neg ler + IMP +2S
 ‘Não lê!’

(12) Indicativo: Četes!
 Ler +PRES +2S
 ‘Tu estás lendo’

Servo Croata
 (13) Imperativo verdadeiro
 (a) Čitaj!
 Ler +IMP +2S
 ‘Lê!’
 (b) Ne čitaj!
 Neg ler + IMP +2S
 ‘Não lê!’

(14) Indicativo: Čitas!
 Ler +PRES +2S
 ‘Tu estás lendo’

b) a ordem entre clítico e verbo é única para qualquer modo: clítico sempre aparece em segunda posição, em função de uma exigência prosódica da língua (Rivero, 1994: 92; 109; 106):

Búlgaro
 (15) Imperativo verdadeiro
 (a) Četi ja!
 Ler +IMP +2S clítico

(16) Indicativo:
 (b) Četes ja!
 ler +PRES +2S clítico
 ‘Tu estás lendo-o’

Servo Croata
 (17) Imperativo verdadeiro
 (a) Čitaj je!
 Ler +IMP +2S clítico

(18) Indicativo:
 (b) Čitas je.
 Ler +PRES +2S clítico
 ‘Tu estás lendo-o’

O IMPERATIVO GRAMATICAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: CARACTERÍSTICAS

A Tradição Gramatical

Pelos registros da tradição gramatical (cf., por exemplo, Bechara, 1999), considerando-se a morfologia e a negação, o português brasileiro se enquadraria parcialmente nas línguas de classe I: teria forma imperativa distinta do modo indicativo (*Tu dizes*) para o imperativo afirmativo (*Diz!*); não negaria o imperativo *verdadeiro*, valendo-se do subjuntivo como forma auxiliar (*Não digas!*).

Considerando-se a posição do clítico, ainda na visão da tradição, o português brasileiro se diferenciaria das línguas de classe I: não apresentaria sintaxe específica quanto à posição dos clíticos com relação ao verbo. A suposta impossibilidade de clíticos em posição proclítica ao verbo (em posição inicial absoluta) valeria para verbos em qualquer modo, bem como a sua possibilidade, regida, por exemplo, pela presença de partículas negativas (*Ele não me disse que viria. / Não me digas!*) ou quaisquer outras palavras consideradas “atrativas”. Até onde sabemos, esses registros descrevem o que ainda ocorre no português europeu, mas não se aplicam à realidade do português brasileiro, como veremos a seguir (cf. Faraco, 1986).

O Contexto Discursivo

O primeiro fato relevante a ser observado é que o português brasileiro exhibe formas imperativas alternantes no contexto discursivo do pronome *você*, como ilustrado em (19) e (20), com predominância de uma ou outra forma em função da região geográfica:

- (19) Ah! É? Então *faz* o que você quiser. (forma variante – imperativo *verdadeiro*)
- (20) *Faça* aquilo que você achar melhor! (forma prescrita pela gramática tradicional para contexto de pronome *você* – imperativo *auxiliar*)

Essas formas verbais que, de acordo com a prescrição gramatical, ocorrem em contextos distintos, aparecem, no português brasileiro, em contextos semelhantes e com o mesmo valor de verdade, configurando-se, dessa forma, como um fenômeno de variação lingüística (cf. Oliveira, 1987; Sankoff, 1988). As condições para essa variação surgem, em um primeiro momento, em função da própria estrutura gramatical do português brasileiro, em que coexiste o uso de duas formas pronominais – o *tu* e o *você* – referindo-se à segunda pessoa do discurso, com o traço de [-distanciamento], a depender também da região. O uso variável da expressão imperativa no português brasileiro reflete essas mudanças ocorridas em nosso sistema pronominal. A partir da Semana de Arte Moderna, Paredes Silva *et al* (2000: 116) afirmam que se assume definitivamente na escrita literária o *imperativo brasileiro*, a saber, formas imperativas tipo *fala, abre, faz* no contexto discursivo do pronome *você*.

A Negação

No português brasileiro, não há restrição absoluta quanto à negação. O imperativo *verdadeiro* e a forma *auxiliar* podem ser negados:

(21) Não *faça* isso!

(22) Não *faz* isso!

Todavia, em termos de tendências, tem sido observado que, em construções imperativas negativas, há favorecimento do uso do verbo imperativo *auxiliar*. Nas construções afirmativas, ocorre favorecimento do uso do imperativo *verdadeiro*.

(23) Da próxima vez não *fale* a verdade.

(24) *Faz* de conta que você está andando pela rua...

Além do mais, quanto à posição da negação em relação ao verbo imperativo, temos também a possibilidade de imperativo *verdadeiro* em estruturas de negação pós-verbal e de dupla negação:

(25) Não *faz* isso comigo não!

(26) *Faz* isso não, homem de Deus!

Cardoso (2004) encontrou em dados de língua escrita de J. J. Veiga, um escritor nascido em Goiás e criado no Rio de Janeiro, um aumento de uso do imperativo *verdadeiro* em construções com dupla negação e com negação pós-verbal. A esse fenômeno, a autora deu interpretação discursiva, na linha da mitigação dos atos de fala, como se observa em (27).

(27) Não *fraqueja* não, Gemi. Estamos aqui, ajudamos.

Os exemplos ilustram bem que as restrições em relação à partícula negativa encontradas em línguas como espanhol castelhano e grego moderno não se evidenciam no português brasileiro.

Os Clíticos

A sentença imperativa *verdadeira* do português brasileiro não apresenta comportamento sintático específico com relação à posição do clítico na oração, ou seja, os clíticos ocorrem antes de verbos principais, em construções imperativas e em construções não-imperativas, incluindo a posição inicial absoluta:

(28) *Me diz* aí!

(29) *Me deixa* em casa?

(30) Ele vai *me deixar* em casa.

Observa-se, além disso, um fato bastante curioso. No português falado espontâneo contemporâneo, há forte restrição de ocorrência de imperativo *verdadeiro* com clítico depois do verbo. Não são usuais estruturas do tipo (31):

(31) *Deixa-me* em paz!

Em estruturas imperativas com clítico depois do verbo, observa-se o imperativo auxiliar, em número relativamente baixo de ocorrência, mas com tendência muito regular, como em (32), (33) e (34):

- (32) Bem... *Deixe-me* ver...
(33) *Leve-os* de volta pra casa!
(34) *Retire-se!*

Mais curioso ainda é o fato de haver tendência crescente de substituição do pronome oblíquo pelo pronome da forma reta depois do verbo e presença marcante da forma imperativa *verdadeira* nessas construções, como se ilustra em (35) e (36):

- (35) Hum... *Deixa eu* ver...
(36) *Leva ele!*

Para Scherre (2003), o fato de pronomes oblíquos enclíticos favorecerem a forma associada ao subjuntivo mostra um reflexo da língua portuguesa falada em outro momento no Brasil. Já a presença do pronome pessoal reto, conjugada ao uso do imperativo *verdadeiro*, reflete o uso atual que se estabelece nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

A tradição gramatical não prevê o uso de pronome pessoal reto depois do verbo, tampouco o uso do imperativo gramatical associado à forma indicativa em contexto de pronome *você*, o imperativo *verdadeiro*. Pensando na associação desses dois aspectos em uma sentença imperativa, é possível falar no *princípio de coesão estrutural*, nos moldes propostos por Lucchesi (2000: 41).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUESTÕES DE PESQUISA

Os dados analisados revelam que o imperativo *verdadeiro* no português brasileiro tem características próprias que se distinguem das características do espanhol castelhano e das línguas dos Balcãs: não tem morfologia distinta de outros modos; pode ser negado; ocorre com clíticos antes do verbo, incluindo a posição inicial absoluta, e evidencia restrição de ocorrência com clíticos depois do verbo. Consideramos, todavia, que o português brasileiro também não se alinha completamente ao francês, que, segundo Rivero (1994: 93), exibe ausência de morfologia imperativa e usa formas auxiliares para expressar o imperativo: há a intuição do imperativo gramatical no português brasileiro, embora com formas variáveis. O mais instigante é que o imperativo *auxiliar*, expresso pelo subjuntivo, além de apresentar tendência sintática específica com relação aos clíticos (em estruturas com clíticos, estes tendem a ocorrer depois de verbo na forma *auxiliar*), é a forma que assegura inequivocamente uma leitura imperativa, independentemente da estrutura de diálogo.

Portanto, com a continuidade da pesquisa, além de aprofundar o entendimento dos aspectos sintáticos, vamos analisar o papel de aspectos prosódicos e discursivos envolvidos na expressão do imperativo gramatical no português brasileiro. Nossa pesquisa abará ainda as estruturas imperativas em discurso fora da relação dialógica, que só se expressam pelo imperativo *verdadeiro* na presença de âncoras discursivas, representadas por balões, vocativos, ícones ou rimas, que simulam a presença de diálogo (cf. Scherre, 2004).

Os fatos relativos ao comportamento do imperativo no português brasileiro aqui apresentados nos fazem levantar as seguintes questões:

- a) Existe ou não, em português brasileiro, um modo imperativo próprio?
- b) Qual a origem da variação observada na expressão do imperativo no contexto do pronome *você*?
- c) Há um núcleo funcional responsável pelo licenciamento do traço de [imperativo] no português brasileiro?

- d) Se há um núcleo funcional responsável pelo licenciamento do traço de [imperativo], como se dá a checagem desse traço? Via movimento do verbo ou sem movimento do verbo?
- e) A leitura imperativa nos eventos discursivos dialógicos dá-se no âmbito da sintaxe ou apóia-se exclusivamente na prosódia e no discurso?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, Evanildo (1999) *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- CARDOSO, Daisy Bárbara Borges (2004) *Variação no uso do modo imperativo: análise de dados em textos de José J. Veiga*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Universidade de Brasília, Brasília.
- FARACO, Carlos A. (1986) Considerações sobre a sentença imperativa no português do Brasil. *D.E.L.T.A.* 2 (1): 1 – 15.
- LUCCHESI, Dante (2000) A variação da concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil. Tese de Doutorado em Lingüística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, Marco Antônio de (1987) Variável lingüística: conceituação, problemas de descrição gramatical e implicações para a construção de uma teoria gramatical. *D.E.L.T.A.* 3 (1):19-3.
- RIVERO, María Luisa (1994) Negation, imperatives and the Wackernagel effects. *Rivista di Linguistica* 6 (1): 39 – 66.
- RIVERO, María Luisa & TERZI, Arhonto (1995) Imperatives, V-movement and logical mood. *Journal of Linguistics* 31(2): 301-332.
- SAMPAIO, Dilecia Almeida (2001) *Modo imperativo: sua manifestação/expressão no português contemporâneo*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- SANKOFF, David (1988) Sociolinguistics and syntactic variation. In: Newmeyer, Frederick J. (ed.) *Linguistics: the Cambridge survey. Volume IV (Language: the socio-cultural context)*. New York, Cambridge University Press.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira (2002) A norma do imperativo e o imperativo da norma – Uma reflexão sociolingüística sobre o conceito de erro. In: Bagno, Marcos (Org.). *Lingüística da Norma*. Editora Loyola, São Paulo, pp. 217-265.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira (2004) O imperativo gramatical no português brasileiro: reflexo de mudança lingüística na escrita de revistas em quadrinhos. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística*. APL. p.699-711.

LÍNGUA DE IMIGRANTES (ITALIANOS) NO BRASIL MEMÓRIA, ESQUECIMENTO E ENSINO

Maria Onice PAYER*

INTRODUÇÃO

Neste artigo proponho-me a uma releitura de algumas questões trabalhadas em minha pesquisa de doutorado, sobre a relação de sujeitos descendentes de imigrantes (italianos), no Brasil, com a sua língua materna (italiano) e com a língua nacional brasileira (o português), à luz de reformulações e desenvolvimentos que se seguiram ao texto da tese – *Memória da Língua, Imigração e nacionalidade* (IEL/UNICAMP), na área de Análise de Discurso.

Nessa pesquisa, estudei o funcionamento atual, na prática discursiva, de uma *língua (materna)* que foi apagada na história brasileira porque compreendida como estrangeira, em sua relação com a *língua nacional*, tal como esta última noção vem sendo compreendida e trabalhada no campo teórico da Análise de Discurso (cf. Gadet & Pêcheux, 1981; Orlandi, 2001; Guimarães, 1996, entre outros), como a língua cultivada pelo Estado Nacional, formadora dele, e a partir da qual ele administra a presença de outras línguas em seu território. Os dados analisados são atuais (1994 a 1997), e foram observados em comunidades nacionalizadas pelo Estado brasileiro na primeira metade do século XX – no Estado do Espírito Santo.

NACIONALIZAÇÃO DOS IMIGRANTES ESTRANGEIROS

Sobre o modo de compreender a nacionalização dos imigrantes estrangeiros, realizada no Brasil durante o século XX, gostaria de precisar duas observações.

A primeira é que o método de trabalho com o discurso, como se sabe, instiga sempre a olhar-se o lado do avesso de um determinado discurso, a fim de melhor compreendê-lo, uma vez que, conforme esta teoria, todo discurso, ao se produzir, apaga necessariamente outros (M. Pêcheux 1990b). A este aspecto próprio do discurso E. Orlandi (1992) chama de *silêncio constitutivo*, no sentido de um silenciamento que habita todo dizer – por oposição ao silenciamento local (a censura). Neste sentido, observando o avesso do propalado “processo de nacionalização da educação brasileira”, somos levados a circunscrever ali, nesse avesso, as formas de um processo de apagamento daquilo que, no Brasil, não era identificado à nacionalidade brasileira por parte do Estado no momento de consolidação da nação, como ainda era o caso, conforme a leitura que fizemos, nas décadas de 1920 e 1930.

A segunda observação é que esse mesmo processo de nacionalização, que culminou, durante o Estado Novo, na *interdição oficial* da prática de línguas estrangeiras de imigrantes – interdição sobejamente conhecida – teve, entretanto, uma história mais longa e silenciosa, mais velada e desconhecida. De fato, conforme pudemos interpretar a partir das leituras de

* Maria Onice Payer é doutora em lingüística pela UNICAMP e Professora do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu da UNIVAS (Universidade do Vale do Sapucaí), MG.

arquivo que realizamos sobre o tema, a “questão da nacionalização” dos imigrantes começou a se apresentar como uma preocupação por parte do Estado brasileiro, especificamente por meio da área da educação, já no início do século XX. As manifestações oficiais a este respeito se davam, entretanto, de um modo mais brando do que se deu durante o Estado Novo: falava-se em uma “educação tendente à nacionalização”, em um “ensino bilíngüe, sem prejuízo da preponderância da língua nacional”, e contratavam-se professores bilíngües para ensinar nas regiões de densa imigração (Payer, 1999).

Nesta direção, a leitura de textos de arquivo da época nos levou a ponderar que o fato – sem sombra de dúvida conturbado – da Segunda Guerra *funcionou também como um argumento no processo de nacionalização dos imigrantes*. Tal processo funcionou com base no silenciamento das diversas línguas presentes no país – que não o português, sua língua nacional. De fato, dada a história dos Estados Nacionais, que cultivam via de regra *uma* dada língua como *a língua* da nação (Gadet e Pêcheux, 1981), cabe considerar que se não tivesse havido este acontecimento específico (a guerra), certamente outros fatores teriam conduzido à homogeneização lingüística brasileira, como ocorreu com os outros países – embora suas formas pudessem eventualmente se dar de modos diferentes do que se deram.

As duas observações anteriores têm a função de explicitar em nosso texto um certo modo de considerar o processo de nacionalização: como inevitável, a partir da história dos Estados Nacionais.

PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO, LÍNGUA E MEMÓRIA

Nesta perspectiva, não se trata, em nosso trabalho, de lamentar a perda das línguas dos imigrantes ou das supostas identidades que as acompanhariam. Distanciamos-nos desta abordagem, na medida em que consideramos o fato – incontornável – de que esse sujeito “imigrante” de algum modo *já se tornou brasileiro*, e é com este fato que se considera importante lidar para a compreensão do estatuto apagado dessas línguas em sua história, como *línguas de memória*. As questões a tratar consistem, antes, em procurar compreender que brasileiros são esses sujeitos; como aparece em sua língua a memória dos elementos diversos que se fundiram ao português ao longo de seu processo histórico de nacionalização, que é também um processo de subjetivação, realizado através da linguagem e do discurso.

Sobre a realização do processo de nacionalização dos imigrantes, inevitável conforme se observou na história dos Estados Nacionais, o que temos então a observar, do ponto de vista de quem trabalha sobre a linguagem e o sujeito de linguagem, como se faz na área da Análise de Discurso, é que, do lado desse sujeito brasileiro que passou pela história da imigração, o que é silenciado é também a sua *língua materna*.

E então cabe refletirmos a respeito do que seja uma *língua materna* – neste caso posta politicamente em uma relação jurídica com uma *língua nacional*; e de quais sejam as relações dos sujeitos com a *memória da língua* que ainda se manifesta em sua prática de linguagem, atingidos subjetivamente, sujeito e língua, pela tensão entre as línguas.

Consideramos, conforme E. Orlandi (2002), que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, e que a língua é uma base desta constituição. Nesse sentido, consideramos ainda, conforme diz C. Revuz (1998), que a língua materna tem uma função estruturante no sujeito, como *instrumento* e como *matéria* dessa estruturação.

Compreendendo deste modo a relação sujeito/língua (e gostaria de ressaltar que nesta expressão o sinal gráfico da barra (/) tem aqui uma importante função de ligação que seria desfeita com a grafia da preposição *entre* – relação *entre* sujeito e língua), o nosso interesse então passa a ser o de analisar como um tal silenciamento da língua opera no sujeito; como ele atinge a prática de linguagem, ao afetar as imagens que o sujeito faz de si, do outro, dos obje-

tos do discurso (Pêcheux, 1990, p. 82) e, ainda, as imagens que ele faz da língua. Assim, nosso interesse incide na compreensão e explicitação de como o fato do apagamento da língua materna afeta o *senso de identidade* (pois que a identidade não se dá como algo fixo), e por consequência a relação do sujeito consigo mesmo, no interior de uma prática de linguagem que é social e histórica. Compreender, pois, esta delicada relação entre os sujeitos e as línguas que participaram (ou participam) da história nas situações de densa imigração passa a integrar o foco da questão que leva adiante esta nossa investigação.

As análises lingüísticas mostram que certos elementos da língua silenciada (elementos do italiano e de dialetos) permanecem presentes na prática de linguagem, desde a fonologia, passando pelo léxico, pela semântica e pela morfossintaxe. A própria prática dessa língua “materno-estrangeira” reaparece também de modo mais integral, em determinadas situações de linguagem.

A MEMÓRIA HISTÓRICA NOS DADOS DE LÍNGUA

Sem nos atermos aqui à descrição dos elementos lingüísticos estruturais¹, trazemos, apenas a título de ilustração de como operam estes elementos na prática de linguagem, alguns *traços morfológicos*, nos quais se observa a confluência de elementos – radicais e morfemas (ou certos segmentos das palavras) – das duas línguas em questão: português e italiano.

– Em *puerinho*, tem-se o morfema de diminutivo do português, *inho*, junto ao radical *puer*, presente também em *puereto* – variante do italiano *povereto*.

– O termo *cinzento* substitui o nome da cor *cinza* ou *cinzento*, em uma “invenção” que envolve humor. Na construção desta palavra, o elemento *ol* acrescentado à palavra portuguesa *cinzento* está presente também em diversas outras palavras do italiano comumente presentes entre os falantes (esbrindolar, esbegolar, brontolar, brustolar).

– O acréscimo deste mesmo elemento – *ol* – é encontrado, ainda com sentido lúdico, em outros termos, como *esfregolar* (por esfregar) e *negolocio* (por *negócio*). O acréscimo deste elemento do dialeto – *ol* – a termos do português produz portanto com certa regularidade um efeito lúdico na significação, ao desinstalar a morfologia mais própria do Português trazendo elementos da língua “apagada”.

Além de aparecer nestes elementos da estrutura lingüística, os vestígios desta memória se insinuam ainda:

- no *riso*, que se faz constantemente presente junto com o reaparecimento da língua apagada. O riso indica que esse reaparecimento funciona como um equívoco na relação língua/sujeito pela história. O riso é uma manifestação corpórea de sentidos embutidos no equívoco, naquilo que não está suficientemente dito e elaborado para o/ pelo sujeito;
- na prática da língua materna através de *canções em dialetos*. Entendemos que esta prática funciona como a colocação de um intervalo no silêncio posto sobre a língua. Nesta suspen-

¹ Na pesquisa, foram feitas descrições detalhadas destes elementos. Para mais exemplos: como traços sonoros, destaca-se a característica posterior da nasalidade em vogais; a manutenção de sons orais onde nas demais variantes do português eles são nasais; a presença da consoante lateral alveolar (/l/) em final de sílaba, ambiente em que nas demais variedades do português brasileiro se pronuncia vogal [u]. Dentre traços lexicais, localizam-se inúmeros termos (esbegolar (esfiapar), *po/tj/ar* (passar no molho), *patrimônio* (vilarejo), *boleba* (bola de gude), *bambino* (bebê).). Outros elementos são encontrados em expressões como *varda*, *quá*, *eco lá*, etc. Na sintaxe destacam-se expressões em que o pronome *aquele* é usado em lugares de valor sintático diferenciado do português.

- são do interdito – atualmente já funcionando como um interdito cultural e não mais político, os sujeitos praticam com muito gosto a língua dos seus antepassados – sua língua materna. Certamente, além da prática da língua materna há outros elementos da memória discursiva que funcionam na prática da canção dos antepassados, aprendida no grupo “cultural”;
- na *ultra-correção* da prática da língua portuguesa, da parte de alguns sujeitos e em algumas circunstâncias, que indica um excesso de preocupação com as formas da língua nacional. E, ao lado disso, o seu avesso:
 - a *denegação* da presença de elementos da língua ou de dialetos italianos pelo sujeito que, entretanto, apresenta em sua linguagem espontânea estes elementos, mesmo que não os perceba como estranhos à língua portuguesa.²

A LÍNGUA APAGADA GUARDA UM LUGAR NO SUJEITO

Os dados acima nos indicam, entre outras conseqüências, que o apagamento realizado nas campanhas de nacionalização do ensino não levou a um esquecimento pleno, por parte dos sujeitos, da língua cuja prática lhes foi interdita a partir do Estado Novo. Nota-se assim um trabalho simbólico, em meio à memória e ao esquecimento, em que se apresentam aspectos bastante instigantes, do ponto de vista de uma estreita relação sujeito/língua. Nota-se que a língua apagada na história deixa seu vestígio na memória.

A partir destas e de outras análises, podemos compreender portanto que a língua “apagada” guarda, ainda atualmente, um lugar na constituição do sujeito e na prática de linguagem, como um lugar de memória.

A compreensão deste modo de relação entre língua materna, sujeito e memória torna possível trazer a tona elementos que tocam na significação tanto da noção de língua materna quanto da noção de língua nacional, pois que estas se deixam notar também como *dimensões da linguagem, distintas entre si, que são da ordem da memória discursiva*.

Nesta abordagem, gostaria de precisar ainda que os vestígios de memória de outra língua considerados em nossa pesquisa não são tomados como regionalismos ou dialetos *regionais*, que são noções baseadas em uma *metáfora espacial* ligada ao Positivismo, e que não comportam suficientemente o trato com os aspectos simbólico e histórico. Tais vestígios são considerados por nós como *traços de memória da língua apagada na história, que retornam involuntariamente no sujeito em sua prática de linguagem*.

Por outro lado, a consideração teórica desses vestígios da língua outra no português como *traços de memória da língua* propicia, a meu ver, um outro modo de considerar não só essa linguagem mas também o sujeito que se subjetiva nesta história. Para além de ouvir esses sujeitos falantes com base em uma imagem estereotipada (“os típicos imigrantes”), deparamo-nos com aspectos importantes do sujeito brasileiro pensado em sua constituição histórica como sujeito de linguagem.

Deste modo, o que fica posto em cena com esta discussão é o direito à memória, o direito ao passado, direito que as sociedades desenvolvidas respeitam e cujos elementos providenciam, além de tomá-lo como critério para as inovações modernas (R. Robin, 1995).

Uma segunda constatação a que estes dados conduzem é que a *função de língua materna (esta função que é estruturante) para os sujeitos em questão é composta de uma materialidade lingüística que é constituída por elementos de mais de uma “língua natural” – o português e o italiano*. Esta constatação também tem contribuído para a colocação em causa de

² Desenvolvo uma reflexão sobre estes quatro aspectos no texto “Memória da língua e ensino. Modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do esquecimento”. Revista *Organon*, 2003.

uma certa noção de *língua materna* como alguma coisa que coincidiria com a *língua empírica falada pela mãe*, como bem observam C. Revuz (1988) e S. Serrani (1997). Esta constatação vem participar, deste modo, do trabalho conduzido atualmente em diversas áreas dos estudos da linguagem de que a língua materna tem função estruturante *fundamental* no sujeito – tanto como *instrumento* quanto como *matéria* dessa estruturação – não coincidindo, portanto, com a língua falada pela mãe. Eu diria que não coincidem *necessariamente*. Pereira de Castro (1998) apresenta, em seus estudos de Aquisição de Linguagem, análises semelhantes. Essas considerações apresentam, portanto, bases sólidas para se postular que a *função de língua materna* pode se constituir a partir de materialidades lingüísticas diversas, isto é, de mais de uma língua específica.

CONSEQÜÊNCIAS PARA O ENSINO.

Os fatos lingüísticos relativos à interdição e à permanência das línguas dos imigrantes na história brasileira são sobejamente conhecidos, assim como o é a permanência de algumas dessas línguas materno-estrangeiras e/ou de alguns elementos seus, na prática discursiva de segmentos da população brasileira³. O que queremos enfatizar de nossa parte é o modo de se olhar para a presença desses elementos lingüísticos, como elementos discursivos, históricos, à diferença de sua tomada como regionalismos ou dialetos regionais, noções lingüísticas fundadas no Positivismo.

As observações expostas acima não são, ao nosso ver, desprovidas de conseqüências para o ensino de línguas e as práticas de linguagem. Se compreendemos que os traços de outras línguas maternas manifestam na linguagem a memória do processo histórico de constituição lingüística do sujeito, neste caso, do sujeito brasileiro, não há como não modificar-se o imaginário predominante sobre as diferenças e a inadequação lingüísticas: inevitavelmente, há situações em que participa da relação sujeito/língua tanto a memória quanto o esquecimento de outras línguas, silenciadas – sendo que estas têm um lugar simbólico indelével no sujeito e nas práticas, em seu estatuto de línguas apagadas mesmo.

De nossa parte, trabalhando sobre os processos discursivos que envolvem a constituição da subjetividade, isto é, pensando nos processos históricos de constituição dos sujeitos, queremos ressaltar que a relação entre língua e sujeito, aí considerada a história, se apresenta como uma relação delicada, que pode e deve ser considerada com maior acuidade do que temos testemunhado em nossa história.

O fato de que nos Estados Nacionais uma única língua tenha sido elevada à categoria de língua nacional e o fato de que nas sociedades nacionais a escola tenha sido lugar por excelência de difusão desta mesma língua nacional produziram historicamente a imagem de uma relação naturalizada, quase termo-a-termo, entre a língua nacional e a constituição do sujeito. De tal modo isto se dá que a presença das diversas outras línguas, mesmo fragmentadas, e das diversas memórias discursivo/culturais que as acompanham não têm tido, via de regra, estatuto considerável na prática de ensino de língua.

A partir da compreensão da relação contraditória entre língua materna e língua nacional, as importantes questões que vêm se colocando sobre o papel da língua na constituição do sujeito adquirem certas nuances que é preciso considerar. *Pois se é verdade que a língua materna constitui o sujeito, não é menos verdadeiro que a língua nacional também o constitui*. E, nesta perspectiva, a noção de memória vinculada à língua pode contribuir para a com-

³ Sobre a presença de línguas de imigrantes na diversidade lingüística brasileira, ver o artigo “Línguas de imigrantes”, de Bolognini C & Payer, M. O. Revista da SBPC, Ano 57, no. 2, 2005.

preensão de que, em nossa história, tanto a *memória de uma língua nacional* quanto a *memória de línguas materna (estrangeiras)* constituem os sujeitos, como dimensões distintas da linguagem. Reconhecer um estatuto de memória histórica para os traços lingüísticos que em nossa sociedade têm se diferenciado das formas da língua nacional – embora caiba também refletir sobre quais sejam as formas da “língua nacional” – pode contribuir para suturar territórios simbólicos cindidos em nossa subjetividades.

Quem trabalha atentamente com ensino de língua, assim como quem passa por mudanças importantes de línguas em sua história sabe que custa ao sujeito, às suas forças subjetivas, substituir as formas de uma língua pelas formas de outra. E é desejável que se considere este fato nos processos educativos, ao invés de negá-lo. Assim, no meu modo de entender, políticas lingüísticas e metodologias de ensino que queiram trabalhar na direção da consideração da alteridade, com toda a contradição a ser aí enfrentada, podem beneficiar-se das considerações sobre a relação entre a língua e a memória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLOGNINI C.; PAYER, M. O. “Línguas de Imigrantes”. *Revista da SBPC*, ano 57, n. 2, 2005.

CASTRO, M. F. P. “Língua Materna: Palavra e Silêncio na Aquisição da Linguagem”. In: *Silêncios e luzes. Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. Luiz Carlos Uchôa J. F. (Org.). p. 247-257. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

_____. *História das idéias lingüísticas*. Campinas Pontes & Cáceres MT, ed. Unemat. 2001.

_____. *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo, Cortez, 2002.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. – *La langue introuvable*. Paris: Maspero, 1981.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI E. (Orgs.). *Língua e cidadania. O Português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. “Análise Automática do Discurso”. In: *Por uma análise automática do discurso*. F. Gadet e T. Hak (Orgs.). Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

_____. “A Propósito da Análise Automática do Discurso. Atualização e Perspectivas”. In: *Por uma análise automática do discurso*. F. Gadet e T. Hak (Orgs.). Campinas: Ed. da Unicamp, 1990b.

PAYER, M. O. “Memória da Língua. Imigração e Nacionalidade”. Tese de Doutorado. IEL, Unicamp, 1999.

_____. “Memória da língua e ensino. Modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do esquecimento”. *Organon*, Revista do Instituto de Letras da UFRGS. Vol. 17, número 35. 2003.

_____. “Memória da língua. Sobre o lugar do imigrante entre a língua materna e a língua nacional brasileira”. Revista *Versão Beta*, n. 29. Ano II. Depto. de Letras, da Universidade Federal de São Carlos. 2004.

PUCCINELLI-ORLANDI, E. “La Langue Brésilienne. Des Effets de la Colonisation sur la Langue”. *LINX: Du Dire et Du Discours*. Paris: 1996.

REVUZ, C. A Língua Estrangeira, entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio”. In: *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (Org.). Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1988.

ROBIN, R. “Lê Cheval Blanc de Lénine ou L’Histoire Autre”. In: *Lê naufrage du siècle*. Paris: ed. Berg Internacional e Montréal: XYZ, 1995.

SERRANI, S. “Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas”. Revista *D.E.L.T.A.*, vol. 13, n. I. São Paulo, 1997b.

A LÍNGUA MATERNA COMO CÓDIGO DE SEDUÇÃO: A LEITURA SOB NOVO ENFOQUE

Maria Teresa Gonçalves PEREIRA¹ (UERJ)

O meu texto surge, algumas vezes a partir de uma
palavra que, ao me encantar, também me dirige.[...]
Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve.

(Bartolomeu Campos Queirós em *Diário de Classe*)

Os ortodoxos certamente acreditam que a linguagem de se escrever para crianças e jovens deveria ser calcada em modelos tradicionais, com registro culto ou, no mínimo, coloquial cuidado, com concordâncias e regências respeitadas e vocabulário rico e variado. O objetivo desse perfil lingüístico seria o de também proporcionar aos leitores condições de aprimoramento da Língua Portuguesa.

Não nos incluimos nessa categoria, razão pela qual temos algumas idéias diferentes sobre como pode(m) ser verdadeiramente interessante(s) a(s) linguagem(ns) usadas nos livros infanto-juvenis.

Quando se pensa em Literatura Infanto-Juvenil, se pensa fundamentalmente na história do livro, no seu conteúdo. Quase sempre deixa-se em segundo plano a linguagem. Não nos esqueçamos, porém, da relação intrínseca em que vivem história e linguagem num texto, destinado a qualquer tipo de público, motivo suficiente para que devessem estar no mesmo nível.

São duas faces da mesma moeda, como já dizia Saussure em relação ao signo lingüístico: o significante e o significado.

O conteúdo/significado tem como expressão/significante, a linguagem, a forma de que o autor se utiliza para tornar pública, entendida e apreciada (ou não) sua história. Assim, é lícito supor que a linguagem torna-se fundamental na análise crítica do livro recomendado para a criança e o jovem.

Recuando na história, observamos que inicialmente havia as traduções baseadas numa língua bastante convencional, culta, para que as crianças se mirassem em modelos lingüísticos tradicionalmente aceitos, passando, então, a copiá-los na modalidade escrita e, sempre que possível, na oral. Até os próprios autores nacionais da época demonstravam a mesma preocupação em seus textos.

Monteiro Lobato provocou uma verdadeira revolução na literatura infantil não só em termos de conteúdo – pela sua brasilidade – como pela linguagem original e criativa, eminentemente coloquial, repleta de gírias, brasileirismos, construções compactadas, com particular ênfase nos neologismos, muitos dos quais antológicos. Isto, é bom lembrar, em 1921, por ocasião do lançamento de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, depois *Reinações de Narizinho*.

Para combinar com todas as tendências em se tratando de conteúdos na Literatura Infanto-Juvenil contemporânea, só vemos um caminho: uma linguagem inovadora, reflexo do

¹ A autora é professora titular de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da UERJ.

seu tempo, divorciada dos *inhos* que menosprezam a inteligência da criança e do purismo exacerbado que revela uma realidade distorcida.

O autor de talento, ou porque conhece a fundo o sistema lingüístico ou porque se apóia em sua sensibilidade e intuição ou ainda pela soma de ambos, deveria expressar-se através de todos os meios que a língua oferece, fônicos, como onomatopéias, aliteraões, estruturas sonoras motivadas; morfo-lexicais, como formação de palavras; léxico-semânticos, como polissemia, decodificaões, caracterizaões; sintáticos, como feição estilística da frase, antíteses, estrutura do período, numa harmonia bem trabalhada para gerar expressividade, nada artificial ou gratuito.

Muitas pessoas ainda não se deram conta – por preconceito ou ignorância – que a Literatura Infanto-Juvenil Brasileira não é um gênero menor, vazio de conteúdo e expressão, destinado ao passatempo inconseqüente de crianças e jovens. Trata-se de uma literatura com objetivos, funções e temáticas próprias no panorama cultural brasileiro contemporâneo, formando indivíduos críticos e atuantes – cidadãos.

Direcionamos nosso foco para a linguagem, mas não nos julgamos capazes de falar de expressão ignorando o conteúdo. Como tratar de linguagem, omitindo o que lhe serviu de motivação? Destacar a Língua Portuguesa na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira é ratificar que, para uma tal Literatura, se torna necessário um código eficiente, mas renovador e instigante.

Por meio da linguagem a literatura se concretiza. A palavra é o instrumento de que se utiliza o escritor para transmitir seu pensamento; por isso, manipulá-la criativamente, mas com clareza e eficiência é o desafio proposto. A língua somente cumpre sua função se atinge um grande número de indivíduos que apreendem sem ambigüidades as mensagens por ela concatenadas, revelando-se perfeito instrumento de comunicação. Entendemos que hermetismo não traduz qualidade nem consistência. Além desse objetivo prioritário – funcional – também poderá tornar-se expressiva, com finalidade estética, proporcionando as mais agradáveis e genuínas sensações aos que a escutam, escrevem ou lêem.

A manipulação lingüística adequada dos que instrumentam o *corpus* da Literatura Infantil como criadores do material a ser utilizado determina toda a incorporação do texto ao *modus vivendi* do leitor.

Qualquer erro de avaliação pode-se transformar em desastre, o que acontece com grande parte da produção destinada ao público infanto-juvenil: ou há subestimação do destinatário (o leitor), dando material envolto numa linguagem pueril ou há superestimação através de um falso aparato retórico. Ambas têm resultados negativos, afastando o público ao invés de cativá-lo.

As crianças e jovens devem ser atraídos pela linguagem no que esta possa apresentar de lúdico ou poético através do trocadilho inteligente, da paródia, do *nonsense*, dos fenômenos da polissemia e da homonímia, (re)discutindo o provisório da significação e conhecendo alternativas de usar a Língua Portuguesa de forma plena, sem peias nem limitações a normas que reduzem e simplificam o fazer lingüístico.

A palavra, considerada em diferentes níveis: fônico, mórfico, sintático e semântico numa abordagem lingüística plena, será devidamente apreciada, mesmo que inconscientemente, possibilitando momentos de divertimento, aliados à sensibilidade. O texto, com tal tratamento, sem dúvida "pegará pelo pé" o leitor mais resistente, conquistando-o definitivamente para a nobre causa de manter viva a Língua Portuguesa nos seus variados desdobramentos e alternativas, sem teorias ou conceitos, apenas por meio de leitura atraente, passando, de maneira subliminar, um conhecimento que, às vezes, não é internalizado na escola.

O discurso apresentado nos textos para crianças e jovens fundamentalmente deve ter reconhecida qualidade (literária), assentado sobre as bases tradicionais da língua, mas

revitalizado por enfoque lingüístico inovador e antenado a um mundo em permanente mudança.

Os autores que se encaixam nesse perfil são verdadeiros artífices da palavra, trabalhando-a artesanalmente, garimpando, na infinita gama de possibilidades lingüísticas, aquelas que vão instaurar o toque mágico que abrirá corações e mentes. Apresentam domínio das estruturas de seu idioma, revelando escolhas expressivas o bastante para que encantem e "aliciem" com elegância e sutileza, sem perder de vista jamais a simplicidade, a clareza e a objetividade. Buscam uma renovação constante, dinamizando a língua, explorando-lhe ao máximo as potencialidades, as suas diversas realizações, no nível gramatical e das idéias, não se prendendo ao convencional, apenas reavaliando-o, reaproveitando-o ou, a partir dele, apresentando novas propostas.

O registro dos textos em questão deve ser do tipo "coloquial elaborado", o tom da conversa natural e relaxada, mas capaz de altos vãos de inventiva idiomática. O autor/escritor com lastro optará pelo tratamento adequado nesta ou naquela situação, equilibrando harmoniosamente os fenômenos lingüísticos que a língua lhe oferece. Sua intuição lingüística e natural pendor artístico dirigirão o texto para a (re)criação lingüística. A dose certa, o "know how" é da competência de quem escreve.

Torna-se irrelevante a intencionalidade, pertencendo à consciência lingüística do autor. Através de um prisma particular, utiliza-se das regras, das normas nas quais a língua repousa, criando, não no sentido de inovar por inovar, sacrificando, às vezes, uma estrutura equilibrada e eficiente. Regem-no o bom senso para revitalizar quando for possível – e necessário – posturas lingüísticas desgastadas, apoiando-se na qualidade literária do texto.

A gramática de uma língua concretiza-se funcional e esteticamente através de textos com tendências e tipos diversos em se tratando de linguagem. A qualidade e a excelência do material lingüístico não passa pelo critério só do popular, do erudito, do fácil, do difícil, do antigo ou do moderno. Podemos – e devemos – ser vários em um.

Só através do exemplo conseguimos "convencer". Pretendemos fazê-lo, mostrando fragmentos de obras que nos parecem perfeitas para ratificar nossas idéias.

Com absoluto domínio da linguagem, Lygia Bojunga Nunes confere à sua narrativa um irrestrito tom coloquial, aproveitando todas as oportunidades de desdobramentos lingüísticos peculiares quanto à pontuação, morfossintaxe e seleção vocabular.

"– Assim mesmo o quê?

– Assim: não resolvida, feito você diz, descosturada, mal acabada, tanto pedaço de mim rasgado (sabia que você me rasgou demais?). Você sonhou pra mim uma vida toda bem feita, só que a tua idéia não deu certo e eu fiquei desse jeito. Mas por que que você precisa rasgar o que eu fiquei? Por que que você não pode me contar pros outros assim? desacetada, inacabada, esperando a luz que, um dia, vai se acender (ou não) em tudo que é pedaço que eu tenho de escuridão? puxa vida! Eu nasci pra viver num livro! livre! (você sabe tão bem quanto eu que não tem nada mais livre que um livro), já chega o tempo que eu fiquei numa gaveta, já chega o tempo que eu fiquei na tua cabeça: tudo tão fechado, tão cheio de complicação. Eu quero ir lá pra fora!!

E hoje ela foi." (*Fazendo Ana Paz*)

As possibilidades eufônicas dos vocábulos, tão esquecidas e pouco valorizadas, encontram nas poesias de Cecília Meireles campo fértil para genuíno deleite auditivo.

Pregão do vendedor de lima

*“Lima rima
pela rama
lima rima
pelo aroma.*

*O rumo é que leva o remo.
o remo é que leva a rima.*

*O ramo é que leva o aroma
porém o aroma é da lima.*

*É da lima o aroma
a aromar?*

*É da lima-lima
lima da limeira
do ouro da lima
o aroma de ouro
do ar!” (Ou isto ou aquilo)*

Ruth Rocha, dentre outras características, trabalha o texto com possibilidades de questionamentos quanto ao léxico, chamando atenção do leitor para o fascinante mundo da significação das palavras e sua arbitrariedade.

– Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?
– Lembra, sim, mas... e bolo?
– Bolo também é redondo, não é?
– Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado...
O pai de Marcelo ficou atrapalhado.
E Marcelo continuou pensando:
‘Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é mulher do bolo? E bule? E belo? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim.” (Marcelo, Marmelo, Martelo)

Mário Quintana, artífice da palavra, possibilita às crianças e aos jovens conhecê-lo através de poesias com o recurso da metalinguagem, tratando da palavra e dos problemas da gramática e da linguagem.

De gramática e de linguagem

*“E havia uma gramática que dizia assim:
‘Substantivo (concreto) é tudo quanto indica
Pessoa, animal ou cousa: João, sabiá, caneta’.
Eu gosto é das cousas. As cousas, sim!...
As pessoas atrapalham. Estão em toda parte. Multiplicam-se em excesso.
As cousas são quietas. Bastam-se. Não se metem com ninguém.
Uma pedra. Um armário. Um ovo. (Ovo, nem sempre,
Ovo pode estar choco: é inquietante...)
As cousas vivem metidas com as suas cousas.
E não exigem nada.
Apenas que não as tirem do lugar onde estão.*

*E João pode neste mesmo instante vir bater à nossa porta.
Para quê? Não importa: João vem!
E há-de estar triste ou alegre, reticente ou falastrão,
Amigo ou adverso... João só será definitivo
Quando esticar a canela. Morre, João...
Mas o bom, mesmo, são os adjetivos,
Os puros adjetivos isentos de qualquer objeto.
Verde. Macio. Áspero. Rente. Escuro. Luminoso.
Sonoro. Lento. Eu sonho
Com uma linguagem composta unicamente de adjetivos
Como decerto é a linguagem das plantas e dos animais.
Ainda mais:
Eu sonho com um poema
Cujas palavras sumarentas escorram
Como a polpa de um fruto maduro em tua boca,
Um poema que te mate de amor
Antes mesmo que tu lhe saibas o misterioso sentido:
Basta provares o seu gosto..." (Nariz de Vidro)*

O crítico, ensaísta e poeta José Paulo Paes nos brinda com um texto incisivo, mas cheio de magia e beleza, revelando nuances do jogo verbal através de sons e formas que captam vividamente a palavra em transformação constante.

Raridade
"A arara
é uma ave rara
pois o homem não pára
de ir ao mato caçá-la
para a pôr na sala
em cima de um poleiro
onde ela fica o dia inteiro
fazendo escarcéu
porque já não pode
voar pelo céu.

E se o homem não pára
de caçar a arara
hoje uma ave rara,
ou a arara some
ou então muda seu nome
para arrara." (Olha o Bicho)

No momento em que se lê com deleite, num exercício de pura fruição, conjugando-se a história ao modo de contá-la, consegue-se algo que talvez parecesse impossível: transformar a Língua Portuguesa – na percepção de tantos enfadonha, difícil e pouco digerível nas suas regras e limites – em instrumento de imenso prazer e enriquecimento interior.

A Literatura Infanto-Juvenil contemporânea contribui decisivamente com muitas obras que resgatam essa língua materna tão estigmatizada, mostrando-a em toda pujança e beleza.

Para as crianças e jovens que se iniciam nos caminhos da leitura e, por extensão, carecem de modelos concretos de manifestações lingüísticas desejáveis, longe dos exemplos nada atraentes dos compêndios escolares e livros assemelhados, os autores mencionados – e muitos outros – são de inestimável valia, proporcionando a visão plena da língua, sob enfoque funcional e/ou estético. Vivenciam os fenômenos lingüísticos, aprimorando o senso artístico e

a reflexão crítica numa atitude harmoniosa que conduz ao perfil desejado do indivíduo-cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica*. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

COSERIU, Eugenio. *O homem e sua linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

CRESSOT, Marcel. *O estilo e as suas técnicas*. Lisboa: Edições 70, 1947.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. São Paulo: EDUSP/São Paulo.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

NUNES, Lygia Bojunga. *Fazendo Ana Paz*. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

PAES, José Paulo. *Olha o bicho*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Processos expressivos na Literatura Infantil de Monteiro Lobato*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1980.

_____. *Recursos lingüístico-expressivos da obra infanto-juvenil de Ana Maria Machado*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ (Faculdade de Letras), 1990.

QUINTANA, Mário. *Nariz de vidro*. 9. ed. São Paulo: Moderna, 1984.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo*. 45. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1976.

A AQUISIÇÃO DA PREPOSIÇÃO NO PORTUGUÊS COMO L2: COMPLEMENTOS VERBAIS DATIVOS

Marilza de OLIVEIRA
Universidade de São Paulo

RESUMO: Neste artigo analiso alguns contextos de uso da preposição **a** (complementos dativos, e verbos de movimento) no Português Moçambicano e discuto o papel da gramática da L1 e do input da língua-alvo para a aquisição do português como L2.

INTRODUÇÃO

Os estudos de aquisição do português como L2 pelos falantes de línguas do grupo bantu (doravante LBs) em Moçambique têm levantado questões importantes para a discussão da interferência da língua materna no processamento das estruturas lingüísticas da L2 e da robustez do input lingüístico na implementação de novas formas lingüísticas, que justificam a emergência de gramáticas intermediárias e a convergência com a língua-alvo.

Este trabalho tem por objeto de estudo a aquisição dos complementos verbais dativos do português, enquanto L2, pelos falantes de LBs, tomando como ponto de partida o estabelecimento de três níveis de fluência da língua portuguesa. Objetiva-se, assim, rastrear aspectos que possam auxiliar a desvendar as duas forças antagônicas no processo de aquisição de uma L2, em situação de contato lingüístico em tempo aparente. Ainda que não estejam dentro dos objetivos propostos para este trabalho (Oliveira e Pereira 2004, Oliveira 2005) adianto que os resultados da análise poderão contribuir para o estudo da formação do P(ortuguês) B(rasileiro), no que concerne ao uso das preposições em posição de complemento verbal, pois assumo a hipótese de que o P(ortuguês) M(oçambicano) de hoje tem muito a nos dizer sobre o PB do século XIX.

Outro aspecto a ser discutido é a da “diglossia interna” (Lightfoot 1999). A observação de que há uma oscilação na produção de estruturas convergentes com a língua-alvo no processo de aquisição do português como L2 pelos moçambicanos levou Gonçalves (2004) a assumir que “a maior parte dos falantes parece assim operar com mais do que uma gramática” (p. 7). Em se tomando as duas forças antagônicas acima citadas, busca-se saber a partir de que momento é desencadeada a situação de diglossia interna. É procurando responder a essa questão que o estudo da aquisição dos complementos verbais dativos se pauta nos diferentes graus de fluência.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

De acordo com a teoria seletiva de aquisição da linguagem, a criança, dotada dos princípios genéticos fornecidos pela GU, seleciona os valores de um parâmetro a partir da exposição a dados lingüísticos (Lightfoot 1991). A GU, que contém os princípios invariáveis e os parâmetros, é o estado inicial (S_0) para a aquisição da L1. Nos últimos anos surgiu a proposta de que antes mesmo de a criança ter sido exposta aos dados lingüísticos o parâmetro já vem

especificado – valor default. Se o valor não corresponde ao que caracteriza a língua-alvo, o parâmetro deve ser reasentado. Roeper (1999) propõe a hipótese generalizada do bilingüismo em L1. Uma gramática é resultado do valor default do parâmetro; a outra resulta da marcação do parâmetro.

No caso específico da aquisição de uma L2, coloca-se a questão de qual seria o estado inicial. O problema está em saber se o aprendiz volta a ter acesso às possibilidades abertas da GU, se parte de um valor default, ou se tem acesso somente aos parâmetros marcados de sua L1. A proposta de bilingüismo generalizado para a L1 (Roeper) permite compreender que a aquisição da L2 representa a ativação de gramáticas anteriormente colocadas deixadas de lado.

Herschensohn (2000) propõe estágios para a aquisição da L2. Para a autora, a aquisição de L2 depende da aquisição da morfologia e do léxico, que ocorre gradualmente. No estágio 1 ocorre a transferência da gramática da L1. O estado inicial da L2 é a gramática de L1 com um número limitado de itens lexicais de L2. O estágio 2 é caracterizado pela emergência de gramáticas intermediárias. Os valores paramétricos da L2 são adquiridos gradualmente. O estágio 3 é a fase em que ocorre a remarcação do parâmetro de acordo com os valores de L2.

No que concerne especificamente à aquisição do português como L2 pelos moçambicanos, Gonçalves & Chimbutane (2004) assumem que o conhecimento das LBs interfere no processamento do input, gerando uma nova gramática, e que as estruturas lingüísticas geradas pela gramática do PE desencadeiam novas propriedades, permitindo a reestruturação da interlíngua e a sua convergência com o modelo-alvo. A reestruturação pode ser bloqueada pela influência da L1, impedindo que certos aspectos do input da L2 sejam detectados (White 2000). A consequência é que a gramática atingida no estágio final da aquisição da L2 não coincide com a da língua-alvo. Nesse sentido, o estágio 3 proposto por Herschensohn não é atingido.

Assumo que a aquisição da L2 depende da gramática da L1, ou seja o conhecimento da gramática da L1 é o estágio inicial na aquisição de uma L2 (Schwartz & Sprouse 1996, Herschensohn (2000) e interfere no processamento do input (Gonçalves & Chimbutane (2004)).

A L1 atua como o estado inicial, independentemente de os valores da L2 coincidirem com os da L1. Com base na exposição de novos dados lingüísticos, ocorre a percepção da coincidência ou não dos valores. Se os valores são idênticos, há a aprendizagem instantânea; se são diferentes, o aprendiz, assumindo-se a hipótese de bilingüismo de Roeper, deverá ativar uma gramática que foi deixada no limbo. Esse processo é visualizado na fase das interlínguas¹. De fato, segundo Klein & Martohardjono (1999), os aprendizes da L2 constroem gramáticas provisórias, que vão sendo reestruturadas em direção ao modelo da língua-alvo, com base no input a que estão expostos.

Este quadro nos faz levantar algumas questões: O que é transferido da L1? Até que fase há transferência do conhecimento da L1? Em que momento se dá a aquisição da morfologia e do léxico capazes de ativar a nova gramática? A partir de que momento emerge a diglossia interna?

Para responder a essas questões, analiso quatro transcrições de fala em português colhidas por Stroud e Gonçalves (1997) em Maputo. Estas entrevistas foram divididas em três graus de fluência, a partir de critérios sintáticos, como a concordância nominal e verbal, e de critérios morfológicos, como a flexão da 1^a. pessoa e a marcação de tempo. Os três graus de fluência caracterizam a incorporação crescente da gramática do português. Assim, o 1^o grau de fluência, que caracteriza a fala da informante Albertina, representa o mais baixo nível de domínio do português:

¹ Uso os termos interlíngua, gramática provisória e gramática intermediária indiferentemente.

1. Estes criança todas daqui; os criança tudo; os nome tudo.
2. Os criança os menina estava a vivi//viver estava a andar a passear sozinha.
3. Porque eu fica com aquelas neto; vovó, eu só quer dinheiro mil escudo.
4. Eu ainda não conseguiu comprar livro de coisa português.
5. Tem que ser dizer os professor respeitar os mama.

O 2º grau caracteriza a fala da informante Lina. Como se pode observar, a partir dos exemplos abaixo, a fala da informante não se caracteriza pelo fraco domínio da flexão, ainda que haja problemas na concordância verbal e nominal. O problema maior parece estar no estabelecimento da correlação anafórica e temporal:

6. Os professor saber que no tal sítio há uma criança, antão saíam em grupo ir à busca.
7. Escolhíamos uma pessoa fechar os olhos ah: com um lenço, antão a gente espalhar e: escondemos/no mato antão começarmos a gritar.
8. Eles sabiam que a minha avó quando ele ver-me assim vai ficar chateado.
9. Os teus pais iam preso por causa disto.

O terceiro grau de fluência marca a fala mais convergente com a língua-alvo. É o caso de Amaral e de um informante, cujo nome não aparece indicado na transcrição, e que assinamos como Homem:

10. Eles não deixavam sair de casa... e não gostavam que eu saísse de casa porque ia fazer confusão lá fora, então, quando eu/eu fugia, saía, então, eles quando eu vinha, quando eu voltava o meu tio castigava-me sempre (Homem).
11. Tenho feito viagens de vez em quando daqui para Xai-Xai para Bilene... e essas viagens de longo percurso têm sido umas boas viagens porque geralmente há muitos carros que fazem viagens. (Amaral)
12. E dormíamos por lá. De manhã, tínhamos que vir com as nossas troxas de novo para as nossas casas e, assim, conseguíamos viver. (Amaral)

A língua materna dos informantes é uma das mais de vinte línguas que compõem a família bantu, do grupo Níger-Congo. Segundo Gonçalves (2004), o português, essencialmente uma língua urbana, é adquirido como L2 por via escolar e é usado em algumas situações diárias. De fato, cerca de 40% da população adquire o português como L2 e apenas 3% como L1.

Tomando como corpus a transcrição de fala e textos escolares, Gonçalves (2002, 2004) analisou o emprego da preposição “a” com verbos dativos. Estes trabalhos trouxeram evidências empíricas em favor da tese da interferência da gramática da L1 no processo de aquisição da L2. A falta de robustez do input lingüístico explica a não convergência entre o português adquirido (doravante, PM, Português Moçambicano) e o P(ortuguês) E(uropeu), língua-alvo.

Como o trabalho não foi desenvolvido a partir de estágios de aquisição, não se sabe ao certo os processos cognitivos envolvidos em cada fase. Este trabalho pretende reanalisar os dados a partir de estágios de aquisição para discutir em que medida as gramáticas intermediárias devem ser vinculadas à interferência da L1 e/ou ao input lingüístico recebido.

OS COMPLEMENTOS VERBAIS DATIVOS: PREPOSIÇÃO E CLÍTICO

Português Europeu

Duas propriedades têm sido apontadas para caracterizar o objeto indireto no português: o uso da preposição *a* e o emprego do clítico *lhe*. Estas duas propriedades estão em estreita correlação, na medida em que o uso de uma determina o emprego da outra.

A preposição *a* que introduz o objeto indireto no português não tem conteúdo semântico. Trata-se de um marcador de Caso, i.e. tem um papel morfológico. Isso significa que o quadro de subcategorização de verbos com argumentos dativos prevê um DP (ou NP) e não um PP. Evidência de que a preposição *a* tem função apenas morfológica advém do fato de que o *lhe* cliticiza ou substitui o argumento que se apresenta na forma de um DP e não de um PP (Duarte 1987). Observe-se a diferença de gramaticalidade nas sentenças abaixo:

13. a) O filme agradou *ao* Pedro. b) O filme *lhe* agradou.
14. a) O diretor recorreu *ao* advogado. b) *O diretor *lhe* recorreu.

A diferença de gramaticalidade sugere que há duas preposições *a* (Paredes 1976). Uma é mero marcador de Caso e a outra é subcategorizada pelo verbo. O verbo *agradar* subcategoriza um DP; o verbo *recorrer* subcategoriza um PP. Uma vez que a cliticização só é possível com o verbo *agradar*, tem-se que há uma correlação entre clítico *lhe* e a preposição dummy *a*. Não se pode afirmar o mesmo para a preposição *a* que segue o verbo *recorrer* cujo argumento deverá ser substituído pelo pronome nominativo *ele*, precedido da preposição *a*:

15. O diretor recorreu *a ele*.

Do ponto de vista da aquisição do português como L2, enunciados como (13a e 14a) são ambíguos para os aprendizes. A falta de marcas explícitas de caso nos nomes impede a distinção entre as duas estruturas. Outro causador de ambigüidade está na cliticização. Para Gonçalves (2002), a presença do clítico leva o falante a intuir que o argumento dativo é um elemento nominal que não precisa ser precedido de preposição visível. Nos termos de Baker (1988), os falantes de LBs podem inferir daí que a preposição está incorporada ao verbo, tal qual na sua L1 (ver seção seguinte).

Como se viu acima, a retomada do argumento dativo se faz com o uso do clítico *lhe*. Há, entretanto, a possibilidade de o argumento ser recuperado por um PP. Essa possibilidade está restrita aos casos de estruturas de redobro em que um pronome, e não o nome, é complemento da Preposição ou em construções de deslocamento à esquerda:

16. Dei-*lhe* o livro *a ela*.
17. *Ao teu amigo*, ainda não *lhe* pagaram os direitos de autor, pois não? (exemplos extraídos de Torres Moraes 2004)

Torres Moraes (2004) entende que nas estruturas de redobro o “dativo *lhe* se apresenta como um capacitador funcional, ou recurso gramatical, para que, por exemplo, predicados de dois lugares possam incorporar um novo argumento”. p.14 A nosso ver, enunciados como (16) ampliam o leque de estruturas ambíguas para os aprendizes do português como L2, afinal, o argumento dativo é realizado pela presença de um pronome nominativo precedido de preposição.

Apesar das ambigüidades apresentadas, um fator parece fora de questionamento: a preposição que introduz o objeto indireto no português europeu, língua-alvo dos moçambicanos, é tão somente a preposição *a*. A preposição *para* está excluída desse contexto.

Português Moçambicano

Os estudos realizados por Gonçalves (2002, 2004) assinalam que no processo de aprendizagem do português, os falantes moçambicanos apagam a preposição em complementos verbais. Segundo Gonçalves, o apagamento da preposição se dá com argumentos que exibem tipicamente o traço [+humano]. Uma consequência imediata do apagamento da preposição é o alçamento do objeto indireto para a posição de sujeito nas sentenças passivas:

18. Demonstrou ___ as outras mulheres o papel do destaque feminino.

19. **Os jovens** são dados responsabilidades de família.

Segundo a autora, o apagamento da preposição e a passivação do objeto indireto são efeitos superficiais da atuação da gramática da L1, mais especificamente da atribuição de Caso. Duas características das LBs parecem orientar o processo de aprendizagem do português como L2:

a) nas LBs a preposição “el” é incorporada no verbo, portanto, não é a preposição que dá Caso ao NP, mas o complexo verbal, que passa a dar Caso aos dois argumentos do verbo:

Ex. Mudjondzi a-yiv-el-ile Tino mabuku.
O aluno roubou-a Tino os livros.

b) nas LBs há uma classe nominal de traço [+humano].

Gonçalves sugere que a supressão da preposição no PM é resultado da fixação do parâmetro da L1 estendido para L2, em que o verbo dá Caso aos dois argumentos.

No português, o traço [+humano] está presente no clítico dativo *lhe* e está presente na função de objeto indireto, normalmente precedido da preposição *a*. Com base na percepção desses dados extraídos do input lingüístico da língua-alvo (Português Europeu) e com base na classe nominal de traço [+humano] de sua língua, os moçambicanos generalizam a regra: os nominais de traço [+humano] são precedidos da preposição *a* e são retomados pelo pronome *lhe*. Essa generalização explica a extensão do uso da preposição *a* e de *lhe* para a função sintática de objeto direto:

20. Eles elogiam **a** uma pessoa.

21. Elogiaram-**lhe** muito.

O clítico *lhe* não é interpretado como evidência morfológica do Caso dativo, mas como a cliticização de um argumento [+humano]. A preposição *a* deixa de ser interpretada como um mero atribuidor de Caso e passa a fazer parte das propriedades lexicais do verbo, como é o caso da preposição *a* com verbos como *recorrer*.

Se levarmos em conta i. a força da interferência da gramática das LBs no processamento da gramática da L2, ii. a força do *input* no processo de aquisição, levando à convergência para a língua-alvo e iii. as ambigüidades presentes no *input*, é possível hipotetizar que no processo de aquisição do PE, os moçambicanos venham a suprimir a preposição ou a empregar a pre-

posição *a*, com elementos nominais ou pronominais (*a ele*). Em termos de grau de fluência, espera-se que a primeira fase seja marcada pela supressão da preposição e a última seja marcada pelo uso da preposição *a*, seguida de nomes ou pronomes. Se a aquisição é fruto tão somente do jogo de forças entre L1 e L2, a preposição *para* fica excluída na realização do objeto indireto.

OS COMPLEMENTOS DATIVOS NOS TRÊS ESTÁGIOS DE AQUISIÇÃO

Neste trabalho, analisamos 17 ocorrências de complementos dativos preposicionados do PM com o objetivo de investigar: i. os tipos de preposições que encabeçam o objeto indireto; ii. em que fase da aprendizagem aparece a preposição *a*; iii. se aparece a diglossia interna. Os resultados acham-se reproduzidos na tabela abaixo:

TABELA 01

Tipo de preposição X informantes

	Albertina (I)		Lina (II)		Amaral (III)		Homem (III) ²		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Zero	07	100	—	—	—	—	—	—	07	41,1
A	—	—	—	—	06	100	02	66,6	08	47,0
PARA	—	—	01	100	—	—	01	33,4	02	11,9
TOTAL	07		01		06		03		17	

Na fase I reina a variante zero, indício de que aqui se tem a marcação do parâmetro da L1. Nas demais fases ocorre a presença da preposição. O uso da preposição *para* precede o da preposição *a*, mas permanece com baixo índice de frequência ao longo do processo (11,9%):

22. quando puseram comida **para** ele então guardava um bocadinho (Lina)
23. Contam anedotas para: **para** os miúdos, ya (Homem)

É só na fase III que se inicia e se impõe o uso da preposição *a* na posição de objeto indireto. Entretanto, essa preposição já aparece na fase II na posição de objeto direto associada ao clítico *lhe*, como se observa na tabela abaixo:

TABELA 02

OD preposicionado e uso do clítico dativo X informantes

	Albertina (I)	Lina (II)	Amaral (III)	Homem (III)	Total
ODprep	—	03	03	02	08
Uso de <i>lhe</i>	—	01	01	02	04

Todos os casos de objeto direto preposicionado e de uso do clítico *lhe* têm como propriedade a presença do traço [+humano]. Estas realizações se relacionam com a língua materna, em que os nomes de traço [+humano] são marcados com um afixo. O objeto direto preposicionado e o uso de *lhe* para o objeto direto que apresenta o traço [+humano] parece ser consequência da interferência da L1 no processamento do input.

² Excluímos da análise o seguinte dado: Explicamos tudo _ aquela senhora (Homem). É possível que aí tenha ocorrido um caso de realização da crase entre a preposição *a* e o artigo feminino *a*.

Na fase III, em variação com o clítico *lhe* aparece o pronome *ele* precedido da preposição *a* seja na função de objeto direto seja na função de objeto indireto; a preposição *para* aparece precedendo o pronome tônico na função de objeto indireto (22):

24. disseram para eu seguir **a** eles (Homem)
25. se falei **a** ele ou se fiz este tipo de pergunta... (Amaral)

Para além da falta de correlação entre preposição e função sintática, esses dados apontam duas questões relevantes. A primeira é que os falantes privilegiam o uso do pronome nominativo em lugar do clítico *lhe* para a retomada do argumento e a segunda é que a preposição *para* é uma opção para a introdução do objeto indireto (23). Se o pronome nominativo pode ser encontrado no input a partir de estruturas de redobro, a preposição *para* está presente no input em complementos oblíquos e não em complementos dativos. Por que, então, o falante se pauta nos complementos oblíquos e não nos complementos dativos para a escolha da preposição?

Estudando a preposição em construções dativas do português como L2 falado por índios do Alto do Xingu, que falam o Kamaiurá, Gomes (1997) entende que a aquisição da preposição *para* é favorecida devido à sua maior transparência semântica. O problema é que no input dos índios Kamaiurá, que é o PB, está presente a preposição *para* com essa função. No caso dos moçambicanos, o input é, como dissemos, o PE e nessa variedade a preposição *para* encabeça complementos oblíquos e não dativos.

O uso da preposição *para* em complementos dativos do PM deve-se, no nosso entendimento, à reanálise do input. Em contextos de verbos de movimento, a preposição *para* é adquirida com o valor de meta [+permanente], em perfeita consonância com os dados a que os aprendizes estão expostos (Rocha 2005). Além disso, é possível encontrar dados em que *para* é usado com o valor final já no primeiro estágio de aquisição, como é o caso do exemplo a seguir:

26. Tinha de carregar as coisa ao lenha para lá em casa do professor a enxada também **para** ir fazer machamba lá na escola (Albertina)

É possível, portanto, que a partir desses contextos a preposição *para* passe a ser o marcador de meta/finalidade de modo geral, aplicando-se a regra para complementos dativos. Neste caso, não se trata da interferência da L1 no processamento da L2, mas de uma aproximação da língua-alvo graças ao que chamaríamos de um princípio geral de gramaticalização: finalidade > meta.

Há no terceiro estágio uma autonomia em relação à L1 e uma crescente aproximação da L2. Nesse momento, o falante recupera alguns princípios gerais (universais) para efetuar a reanálise dos elementos gramaticais da L2. É a partir desse momento que se pode falar em diglossia interna (Lightfoot 1999) ou em competição de gramáticas (Kroch 1989).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esse estudo mostrou que os três níveis de fluência correspondem a três estágios de aquisição. O primeiro estágio de aquisição do português como L2 por falantes de LBs é caracterizado pela transferência da gramática da L1. O valor paramétrico da L1 (LBs) determina a fixação do parâmetro da Língua-alvo. Corresponde ao período da variante zero, pois toma-se o verbo como uma unidade complexa que dá Caso aos dois argumentos.

Há dois estágios que correspondem ao período de gramáticas intermediárias. O primeiro tem uma relação mais próxima da L1 e o segundo caracteriza-se pela autonomia em relação à L1 e se aproxima – ainda que não haja total convergência – da língua-alvo.

Na primeira fase da gramática intermediária (estágio II), o aprendiz se prende à classe nominal [+humano] das LBs e identifica a preposição *a* como marcadora desse traço. Essa preposição acompanhará qualquer sintagma nominal de traço [+humano], independentemente da função sintática de objeto direto ou indireto. Nessa fase se dá a associação entre a preposição *a* e o clítico *lhe* para nomes marcados [+humano] na função de objeto direto. A L1 continua a interferir no processamento do input lingüístico.

A segunda fase da gramática intermediária (estágio III) corresponde a um período de gramáticas em competição, em que a preposição *a* coocorre com a preposição *para* na função de objeto indireto. O uso de *para* e a retomada anafórica do objeto indireto pelo uso do pronome nominativo mostram que essa gramática se aproxima, mas ainda não coincide com a língua-alvo, o Português Europeu. Trata-se do período em que ocorre a reanálise dos elementos gramaticais da L2 a partir de princípios gerais de gramaticalização.

Os dados analisados sugerem que no terceiro estágio identificado não há a remarcação do parâmetro de acordo com os valores de L2. Não há correspondência entre o terceiro estágio que identificamos e o terceiro estágio proposto por Herschensohn (2000). Como salientamos no início do trabalho, os dados analisados pertencem a uma situação de contato lingüístico em tempo aparente. É provável que a remarcação do parâmetro se realize apenas pela geração seguinte. Nesse sentido, a crescente fluência pode não afetar a gramática, mas pode alimentar os dados lingüísticos primários que servirão de input para a próxima geração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKER, M. *Incorporation: a theory of grammatical functional changing*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

DUARTE, I. *A construção de topicalização na gramática do Português*. Tese de doutorado. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1987.

GOMES, C. Processos variáveis e aquisição de preposição. In: Claudia Roncarati & M. Cecília Mollica (orgs.) *Variação e Aquisição*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, p.103-116.

GONÇALVES, P. *Português de Moçambique: uma variedade em formação*. Maputo: Imprensa Universitária, 1996.

_____. The role of ambiguity in second language change: the case of Mozambican African Portuguese. In *Second Language Research*, 2002, 18 (4), pp. 325-347.

_____; CHIMBUTANE, F. O papel das Línguas Bantu na gênese do Português de Moçambique: o comportamento sintático de constituintes locativos e direccionais. In: *Papia*, 2004, 14, p. 7-30.

_____. Towards a unified vision of classes of language. *Acquisition and Change: arguments from the genesis of Mozambican African Portuguese*. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 2004, p. 225-260.

HERSCHENSOHN, J. *The second time around: minimalism and second language acquisition*. John Benjamins: Amsterdam, 2000.

KLEIN, E.; MARTOHARDJONO, G. Investigating Second Language Grammars: Some Conceptual and Methodological Issues in Generative SLA Research. E. Klein & G. Martohardjono (orgs.) *The Development of Second Language Grammars: A Generative Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 3-34.

KROCH, A. Reflexes of grammar in patterns of language change. *Language Variation and Change* 1, 1989, p. 199-244.

LIGHTFOOT, D. *How to set parameters: Arguments from Language Change*. Cambridge Massachussets: MIP Press, 1991.

_____. *The Development of Language. Acquisition, change and Evolution*. Cambridge Massachussets: MIP Press, 1999.

NGUNGA, A. (2004) *Introdução à Lingüística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.

OLIVEIRA, M. Mudanças fonológicas explicam o enfraquecimento da morfologia verbal no PB? *Boletim da Abralín*, 2001, v. 26, no. Especial, p. 455-457.

_____; PEREIRA, Hélcio (2004) PB do século XIX: uma Brasiláfrica lingüística? In *Para a História do Português Brasileiro*, VI Seminário do PHPB, Salvador, no prelo.

_____. (2005) Uso de preposições no português como L2: complementos verbais dativos. Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional da Abralín, Brasília 2005.

PAREDES, Vera (1976) “Considerações sobre os complementos verbais regidos de *a*”, In: *Revista Brasileira de Lingüística*, Vol.3, n.1, p. 77-91.

ROCHA, A. P. (2005) Uso de preposições no português como L2: verbos de movimento. Comunicação apresentada em Sessão Coordenada: Uso de preposições como L2. IV Congresso Internacional da Abralín, Brasília.

ROEPER, T. (1999) On universal bilingualism. In *Bilingualism: Language and Cognition*. 2 (3) 169-186.

SCHWARTZ, B. & SPROUSE, R. (1996) L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research* 12: 40-72.

SELINKER, L. (1972) Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231.

STROUD, C.; GONÇALVES, P. (1997) *Panorama do Português Oral de Maputo*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

TORRES MORAES, M^a (2004) A preposição e a caracterização do objeto indireto: aspectos sincrônicos e diacrônicos. Trabalho apresentado no V Encontro do Projeto *Para a História do Português Brasileiro*, realizado em Salvador.

WHITE, L. (2000) Second language acquisition: from initial to final state. In: Archibald (Org.). *Second language acquisition and linguistic theory*. Oxford: Blackwell, p.130-155.

QU DESLOCADO E QU *IN SITU* EM PB: ASPECTOS DA DERIVAÇÃO LINGÜÍSTICA E QUESTÕES PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM*

Marina R. A. AUGUSTO
PUC-Rio/LAPAL-CNPq

ABSTRACT: *Analyses for interrogative constructions in Brazilian Portuguese (BP), which allows both dislocated-WH and WH-in situ, are evaluated in relation to production and comprehension data of normal and impaired language acquisition. It is argued that a theory of language acquisition should encompass a parsing model so that distinctions from production and comprehension tasks may be well-defined and adequately incorporated, clarifying the kind of relationship to be traced between linguistic knowledge and the capacity to use/implement such knowledge.*

KEY-WORDS: *Minimalism; Acquisition of Interrogatives; WH-in situ.*

RESUMO: Análises distintas propostas para as construções interrogativas no português brasileiro (PB), que admite tanto QU-deslocado quanto QU-*in situ*, são avaliadas em relação a dados de produção e de compreensão de interrogativas no PB na aquisição normal e desviante. Argumenta-se que uma teoria da aquisição da linguagem deve considerar um modelo de processamento a fim de que distinções entre tarefas de produção e de compreensão possam ser definidas com clareza, alcançando-se uma maior explicitude entre conhecimento lingüístico e capacidade para usar esse conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Minimalismo; Aquisição de Interrogativas; QU-*in situ*.

INTRODUÇÃO

Este artigo toma como foco as construções interrogativas no português brasileiro (doravante PB), analisadas à luz do Programa Minimalista (Chomsky, 1998; 1999). O PB apresenta tanto interrogativas com elemento-*QU* movido assim como interrogativas com *QU-in situ* e análises distintas têm sido oferecidas para tratar esse fenômeno (Kato, 2004; Hornstein, Nunes & Grohmann, 2005; dentre outros). Confrontamos as previsões que essas análises fazem em relação à aquisição com dados de produção e de compreensão de interrogativas no PB, tanto na aquisição normal (Lopes-Rossi, 1994; Sikansi, 1999; Corrêa, 2000) quanto na aquisição desviante (Haeusler, 2005), particularmente no que se refere ao DEL.¹ Aponta-se a relevância de uma teoria da aquisição da linguagem considerar um modelo de processamento

* Este artigo se originou de uma comunicação com mesmo título apresentada na Sessão de Comunicações Coordenadas: *Processamento lingüístico e derivação minimalista: compatibilidade ou identidade?*, coordenada por Letícia Sicuro Corrêa, como parte das atividades do IV Congresso Internacional da ABRALIN. Agradeço à audiência presente, assim como ao Grupo de Pesquisa do LAPAL (Laboratório de Psicolingüística e Aquisição da Linguagem) por comentários e sugestões. Desnecessário dizer que os erros remanescentes são de minha inteira responsabilidade. A autora é bolsista Recém-Doutor pelo CNPq – Processo 303611/03-0.

¹ Déficit que atinge cerca de 7% das crianças em idade escolar (Leonard 1988), o DEL/SLI – Déficit Específico da Linguagem (*Specific Language Impairment*) - recebe diagnóstico por exclusão, uma vez que as crianças afetadas não apresentam deficiências externas ao domínio lingüístico, isto é, não há evidências de distúrbios neurológicos, deficiências auditivas, articulatórias ou privação social. O DEL tem sido objeto de estudo do Grupo de Pesquisa do LAPAL, coordenado por Letícia Sicuro Corrêa, com financiamento obtido junto à FAPERJ.

lingüístico (em tempo real) (ver Corrêa, 2002). Nesse sentido, vale salientar que o Programa Minimalista tem incorporado certos procedimentos para a atuação do sistema computacional que se mostram compatíveis com noções assumidas em modelos de processamento (Corrêa, 2002; neste volume). Neste artigo, essa compatibilidade é especificamente tratada no que se refere aos mecanismos sob atuação na derivação de construções interrogativas no PB.

O artigo organiza-se da seguinte maneira: na Seção 2, apresentam-se os principais aspectos a serem abordados em relação às construções interrogativas. A Seção 3 trata da aquisição de interrogativas-*QU* no português a partir de dados de produção e a seção seguinte, apresenta resultados de compreensão. A Seção 5 apresenta análises minimalistas oferecidas para as construções-*QU* no PB. A última seção discute os dados frente às análises, aponta a relevância de uma teoria da aquisição considerar um modelo de processamento e focaliza a compatibilidade que se pode traçar entre algumas noções que as análises minimalistas têm incorporado e procedimentos adotados em modelos de processamento.

INTERROGATIVAS-QU

A aquisição de interrogativas tem se constituído como um fenômeno de interesse da teoria gerativista ao longo do tempo, tanto pelo fato de prover evidências para a atuação de movimento sintático e para a disponibilidade de categorias funcionais – o domínio CP, como também pela possibilidade de se observar o processo de fixação de parâmetros de variação entre as línguas.

No Programa Minimalista, língua-I é concebida como a atuação do sistema computacional, responsável pela derivação das expressões lingüísticas, sobre um léxico, adquirido pela criança na exposição a uma determinada língua. O léxico é um conjunto de traços legitimados pelas condições de interface. A seleção de itens lexicais e de seus respectivos traços para formar a *Numeração* determina a atuação das operações do sistema computacional – *Merge, Agree/Move*. Nesse sentido, no que diz respeito às construções interrogativas, deve-se postular a presença de um traço que as diferencie das afirmativas. A pertinência desse traço implica a sua seleção não só para a derivação de uma expressão lingüística característica, assim como na própria definição do conjunto de traços relevantes para a especificação de uma dada língua. Em outros termos, parametrização é concebida, nesse modelo, como decorrente do conjunto de traços selecionados pelas gramáticas particulares e a maneira como esses traços se associam a itens lexicais/funcionais.² Fazer a identificação dos traços que caracterizam a língua e incorporá-los ao léxico equivale a fixar os parâmetros da língua em questão. O Programa Minimalista toma, portanto, a variação paramétrica como estando restrita a características do léxico, mais especificamente às propriedades morfológicas (Chomsky, 1999; 2001).³

Nesse arcabouço, assume-se, em relação às construções interrogativas, que a criança tem diante de si tanto a tarefa de adquirir os itens lexicais específicos relacionados à interrogação (partículas interrogativas e pronomes interrogativos ou sintagmas-*QU*), quanto a de incorporar as particularidades estruturais relativas às construções interrogativas, como movimento de constituintes, entonação característica, etc.

Que tipo de informação está envolvido na formulação/interpretação de interrogativas? As interrogativas *sim/não* solicitam a avaliação de uma proposição. As interrogativas-*QU* solicitam que um certo estado de coisas seja acomodado/pressuposto e que um esclarecimento acerca de um aspecto desse estado de coisas seja fornecido. Para tanto, as palavras de tipo-*QU*

² Ver Augusto (no prelo), para uma discussão acerca das noções de princípios e parâmetros no Minimalismo.

³ Deve-se, também, tomar, conforme argumenta corrêa (no prelo), certo tipo de movimento sintático – aquele responsável por derivar a ordem linear básica da língua - como expressão da fixação de parâmetros, considerando-se kayne (1994).

precisam ser conhecidas, uma vez que delimitam um conjunto/categorizam sub-conjuntos (de pessoas, de coisas, de lugares...), definindo o tipo de informação solicitada. No entanto, nem sempre as palavras-*QU* sinalizam solicitações de informação (veja (1b) e (2b)). Essa tarefa é desempenhada pelo conjunto estabelecido pela presença dessas palavras e determinadas construções sintáticas:

- (1) a. O que Pedro comprou? b. Pedro sabe o que a Maria comprou para ele.
(2) a. Quando Pedro viajou? b. Pedro riu quando a Maria caiu.

Adicionalmente, as palavras-*QU* aparecem em posições distintas daquelas em que são interpretadas semanticamente. Ou seja, elas precisam ser relacionadas à sua função na estrutura argumental da sentença. Na teoria gerativa, essa relação tem se traduzido na noção de movimento, isto é, assume-se que a expressão-*QU* é gerada na posição temática em que foi requerida, se argumento, ou em posições de adjunção relevantes, e é movida para uma posição na periferia esquerda da sentença. As expressões-*QU* são, portanto, interpretadas como operadores que implicam a solicitação de atribuição de um valor para as variáveis a eles ligadas:

- (3) a. O que Pedro comprou? a'. Existe um x, tal que Pedro comprou x.
b. Pedro comprou um anel. b'. O x tal que Pedro comprou x é um anel.

O movimento de elementos-*QU* para a periferia esquerda não é, no entanto, atestado em todas as línguas. Há línguas que apresentam obrigatoriamente o movimento de elementos-*QU* em interrogativas (como o inglês) (veja (4)); há línguas em que não se atesta movimento algum (como o chinês), as chamadas línguas de *QU-in situ* (veja (5)). Há, ainda, línguas em que há instâncias de movimento parcial (como o alemão), isto é, o elemento-*QU* se move até a periferia esquerda da sentença encaixada, mas não chega à periferia esquerda da sentença matriz (veja (6)). Por fim, há línguas em que o movimento não é obrigatório, caso do francês e também do português, que apresentam além da possibilidade de movimento para a periferia esquerda (veja (7a)), estruturas interrogativas com elemento-*QU in situ* (cf. (7b)):

- (4) *What did Bill buy?*
O que Bill comprou?
(5) *Bill mai-le sheme ne?*
Bill comprou o quê?
(6) *Was denkst du wen sie mag?*
O que você acha quem ela gosta?
(7) a. O que o Pedro comprou?
b. Pedro comprou o quê?

No arcabouço gerativista, tem-se observado a aquisição das construções interrogativas em várias línguas, levando-se em conta os aspectos apontados acima. A próxima seção apresenta algumas dessas observações.

AQUISIÇÃO DE INTERROGATIVAS-*QU*

Em relação ao inglês, de Villiers & Roeper (2003), retomando a literatura sobre o tópico, reafirmam que as crianças adquirem os elementos-*QU* em uma ordem bastante similar: *what/where/who* antes de *how/when* e *why*, sendo ainda posteriores os sintagmas do tipo *which* e *whose*. Outro aspecto comumente reportado em relação à formação de interrogativas no inglês

aponta para a possível ausência de movimento efetivo para o domínio CP, assumindo-se que as primeiras emissões das crianças trazem, na verdade, elementos-*QU* adjungidos às sentenças, o que é argumentado dada a ausência de inversão auxiliar/verbo, e do auxiliar *do*. Diante disso, assume-se que o movimento seria custoso para a criança (de Villiers & Roeper, 1991).

Aquisição de interrogativas-QU no português

Em relação ao português, a questão de se definir se o movimento do elemento-*QU* para CP se deu efetivamente também pode lançar mão da questão da inversão sujeito/verbo, mas apenas no português europeu (doravante PE). Soares (2003), no entanto, argumenta que em PE, pode-se defender que o domínio CP está ativo na gramática das crianças, uma vez que o movimento de elementos-*QU* pode se dar para esse domínio, embora não se ateste, por outro lado, o movimento de núcleos – movimento de verbo – para C (veja (8)).⁴ A principal estratégia utilizada pelas crianças para a formação de interrogativas é o uso de estruturas focalizadas do tipo *é que*, como em (9):

- (8) O que tu tens aqui na mala? (Sandra 2;6.3)
 (9) O que é que a minha mãe descobriu? (Carlota 3;6.30)

Em PB, por outro lado, a formação de interrogativas não mais demanda a inversão sujeito/verbo,⁵ isto é, (8) seria uma sentença perfeitamente gramatical nessa variedade. A construção em (9) também é possível. Tem-se, ainda, uma outra possibilidade em PB, que não é admitida em PE: a presença exclusiva do complementizador sem a cópula, como em (10):

- (10) Onde que ela foi? (R. 2;05,05)

Lopes-Rossi (1994) apresenta o seguinte esquema-resumo das principais observações provenientes dos dados de uma criança adquirindo o PB:⁶

IDADE	ESTRUTURAS SINTÁTICAS
1;9,25	Respostas adequadas a interrogativas- <i>QU</i> , compreensão dos elementos interrogativos; INFL adquirido; Produção apenas de interrogativas sim/não e com “cadê”.
1;11,12	Início da produção de interrogativa- <i>Qu</i> com “quem” sujeito;
2;00,05	Produção de interrogativas- <i>Qu</i> com outros elementos interrogativos incidindo sobre sujeito e adjuntos, perguntas do tipo “Qu que ...?” e “Qu é que...?”. Produção de “cleft sentences” e sentenças exclamativas com “que”.
2;04,11	Produção de uma estrutura com CP subcategorizado pelo V.
2;06,00	Produção de interrogativa- <i>Qu</i> incidindo sobre argumento temático do V; Produção de interrogativa indireta.

Figura 1: Principais constatações relacionadas à aquisição de interrogativas-*Qu* (Lopes-Rossi, 1994:45)

Salienta-se o fato de que as interrogativas de sujeito emergem antes das interrogativas de objeto – idade de 1;11,12 contra 2;06 e que as sentenças encaixadas são mais tardias no *corpus*.

⁴ Trata-se de um erro em PE, que demanda a inversão sujeito/verbo em sentenças interrogativas. As crianças evitam esse tipo de construção, preferindo as construções do tipo em (9).

⁵ Ver Duarte (1992) e Rossi (1996) acerca da perda de movimento V-to-C nas interrogativas-*QU*.

⁶ Os dados analisados são do sujeito (R), da idade de 1;8,0 a 3;5,25, gravados em 23 sessões. A autora salienta que esses dados pertencem ao Banco de Dados de Aquisição de Linguagem Infantil do IEL – Unicamp e foram cedidos pela equipe da Profa. Dra. Cláudia T. Lemos.

Outro aspecto relevante em relação às interrogativas-*QU* em português é a não-obrigatoriedade de movimento. Construções com o elemento-*QU in situ* são admitidas (cf. (7)). No que diz respeito à aquisição, tem-se apontado que essa estratégia de formação de interrogativas é tardia.⁷ A Figura 2 abaixo atesta a baixa freqüência de *QU-in situ* na aquisição do PB, a partir de dados disponibilizados em Sikansi (1999) – crianças G., R. e A. – e Grolla (2005) – criança N.:

SUJEITO	Q- <i>in situ</i>	Q-deslocado			TOTAL
		Com - é que	Com - que	Sem - (é) que	
G. (2;4 – 3;10)	-	-	3 - 2,5%	121 - 97,5	124
R. (1;10 – 3;4)	2 -3,5%	9 - 15,5%	17 - 29,3%	30 - 51,7%	58
A. (2;4 – 3;0)	-	8 - 29,7%	9 - 33,3%	10 - 37%	27
N. (2;0 – 4;0)	8 - 1,7%	15 - 2,9%	153 - 29,4%	344 - 66%	520

Figura 2: Distribuição de interrogativas-*QU*

Em suma, os dados de aquisição do português atestam a emergência de interrogativas simples antes das interrogativas de encaixadas; emergência de interrogativas de sujeito antes das interrogativas de objeto; ausência de inversão sujeito/verbo no PE e surgimento tardio da estratégia *in situ*.

Dados de aquisição desviante – o DEL/SLI

Os portadores de DEL/SLI costumam apresentar dificuldades com algumas construções que apresentam movimento, como passivas, relativas e interrogativas-*QU*. Para o inglês, van der Lely & Battell (2003) reportam dificuldades com a formação de interrogativas-*QU*, em um grupo de 15 crianças e adolescentes – idades de 11;5 a 18;2, tanto em relação ao movimento do elemento-*QU*, quanto no que diz respeito ao movimento do auxiliar/inserção de *do* (veja (11)). Por vezes, as emissões apresentam um argumento extra na posição da lacuna, como em (12):

- (11) Who Mrs. Brown see? (12) What did Mrs. Peacock like jewelry?

As autoras salientam que há maior dificuldade com as interrogativas de objeto. Não dispomos, ainda, de dados de produção de interrogativas no PB para o DEL.

DADOS DE COMPREENSÃO

Os dados de produção na gramática infantil têm sido tomados, no arcabouço gerativista, como fonte de evidência inequívoca da atuação do sistema computacional na criança em condições idênticas (ou não) às do adulto. Os dados de percepção/compreensão não têm merecido atenção especial por parte desses estudiosos. A literatura em psicolingüística, no entanto, tem enfatizado o papel que dados de percepção/compreensão desempenham no sentido de apontar para capacidades demonstradas por crianças de tenra idade, ainda antes de efetivamente produzirem emissões lingüísticas.⁸

⁷ Soares (2003:166) menciona, em relação ao PE, que: “instances of *wh-in situ* are not frequent”.

⁸ Shady (1996) fornece evidências empíricas de que crianças de 10 meses e meio são sensíveis às propriedades fônicas e distribucionais dos itens funcionais em geral. Höhle & Weissenborn (2000) e Höhle, Blen & Seidl (2002) constatam a sensibilidade a determinantes e o uso desses elementos na delimitação de itens lexicais em

Ainda que não haja estudos psicolinguísticos específicos voltados para a compreensão de interrogativas-Qu no PB, alguns estudos fazem referência à compreensão. Lopes-Rossi (veja Figura 1 acima) aponta que já na idade de 1;9,25, a criança sob observação apresenta “respostas adequadas a interrogativas-*QU* e compreensão dos elementos interrogativos”. Sikansi (1995) observa o comportamento de uma criança na interação mãe/criança, com especial enfoque para as interrogativas-*QU*. Consta que já aos 2;00.05 – início do período de observação – a criança parece responder adequadamente à maioria das perguntas dirigidas a ela, com exceção de algumas ocorrências, majoritariamente na presença do elemento-*QU por que*. Além das observações apontadas nos trabalhos mencionados que lidam com dados longitudinais, passamos a apresentar resultados obtidos a partir da aplicação de experimentos psicolinguísticos.

Compreensão de interrogativas em crianças normais

Em relação à averiguação da compreensão de estruturas interrogativas por crianças, apresentam-se os resultados coletados a partir da aplicação do MABILIN, conjunto de testes para averiguação do desempenho de crianças frente a tarefas de compreensão e de produção de estruturas específicas, que têm sido apontadas como problemáticas para as crianças com DEL/SLI, desenvolvido no LAPAL (Corrêa, 2000). O MABILIN tem sido aplicado a crianças normais visando prover uma curva do desenvolvimento normal a ser contrastada com os resultados obtidos por crianças com queixas de linguagem. A compreensão de interrogativas é avaliada no Bloco 5 do MABILIN 1. A seguir, apresentam-se resultados de crianças de 3 e 5 anos em tarefa de compreensão de interrogativas, contrastando-se interrogativa de sujeito e de objeto em sentenças simples e opondo-se movimento de elemento-*QU* e estratégia *in situ*:

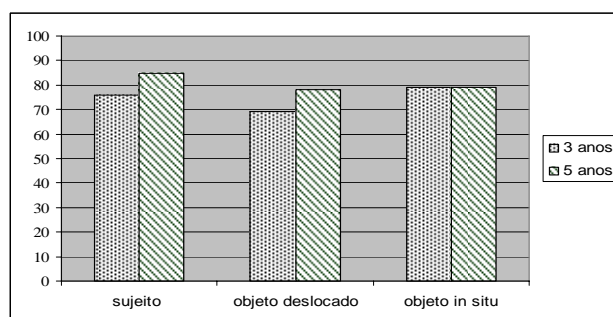


Gráfico 1: Compreensão de interrogativas

Compreensão de interrogativas em crianças com suspeita de DEL/SLI

A seguir, apresentam-se resultados obtidos com crianças com suspeita de DEL, idade média – 5,5 anos, contrastados com as crianças normais (adaptado de Haeusler, 2005):

alemão com crianças entre 10 e 12 meses. A sensibilidade a determinantes foi também constatada, no português, em experimento conduzido no LAPAL com crianças com idade média de 14 meses (Name, 2002).

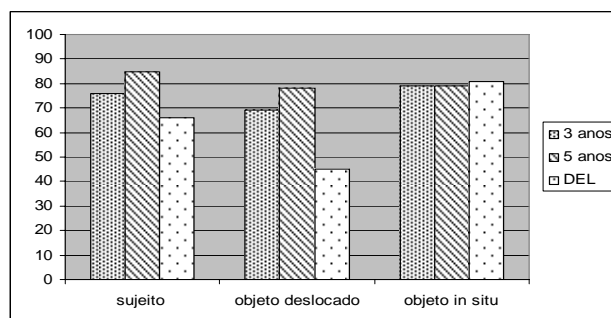


Gráfico 2: Compreensão de interrogativas – crianças DEL

Os dados das crianças com DEL suportam a hipótese, corrente na literatura, de que esse déficit se caracteriza por um atraso no desempenho lingüístico. É interessante notar, no entanto, que, no caso específico da interpretação de interrogativas, a estratégia *in situ* parece facilitar ainda mais o desempenho dessas crianças nessa tarefa.

Em termos gerais, é importante salientar as similaridades e as diferenças encontradas em relação à produção de interrogativas. Na produção, averiguou-se a emergência de interrogativas de sujeito anterior à de objetos. Na compreensão, também se observa uma maior facilidade para a interpretação de interrogativas de sujeito do que de objeto. No entanto, diferentemente da produção, em que se observa que o uso da estratégia *in situ* é postergado, verificou-se uma facilitação da tarefa de compreensão na presença de *QU in situ*.

Passemos, agora, à efetiva derivação dessas estruturas no Programa Minimalista a fim de verificar o quanto essas análises podem ser explicativas do comportamento observado.

ANÁLISES MINIMALISTAS PARA O PB

Uma vez que o PB pode apresentar o elemento-*QU* na periferia esquerda da sentença, assume-se que esse elemento se desloca de sua posição de base até o [Spec, CP]. A informação acerca do caráter interrogativo da sentença é expressa pelo complementizador que apresenta um traço-Q [não-interpretável] e o movimento do pronome interrogativo para o especificador é resultado da presença de um traço EPP⁹ (Chomsky, 1998; Hornstein, Nunes & Grohmann, 2005).¹⁰

Em relação aos pronomes interrogativos associados à posição de sujeito na sentença, deve-se, portanto, assumir que vários movimentos estão envolvidos. Primeiramente, todo e qualquer sujeito, seja um sintagma pleno ou um elemento-*QU*, sendo gerado em [Spec, vP],¹¹ é alçado para a posição de [Spec, IP]. Daí o elemento-*QU* se move para [Spec, CP].

⁹ Reinterpretação minimalista do Critério-WH (Rizzi, 1991) que diz que:

Um operador-*QU* deve estar em uma relação spec-núcleo com um núcleo [+*QU*]

¹⁰ A interpretabilidade do traço-*QU* formal do pronome interrogativo é diferentemente avaliada a depender do modelo adotado. Em Chomsky (1995), assume-se que o traço-*QU* é [+interpretável] e o traço Q em COMP pode ser forte (com movimento do elemento-*QU*) ou fraco (*QU*-*in situ*). Chomsky (1998:44) assume que o sintagma-*QU* apresenta um traço QU [-interpretável] e um traço Q [+interpretável], que deverá checar o traço Q [-interpretável] do complementizador. Um traço EPP em v⁰ ou C⁰ intermediários garante a ciclicidade. Hornstein, Nunes & Grohmann (2005) elaboram sobre essa proposta, assumindo que o elemento-*QU* apresenta um traço-A' [+interpretável] e um traço F [-interpretável]. O traço Q em COMP pode ser A'-completo ou A'-deficitário, estando a ele associado um traço EPP ou não.

¹¹ Chomsky (1995) assume a proposta de Hale & Keyser (1993) que traz conseqüências importantes em relação à hipótese do sujeito interno ao VP. Considerando a possibilidade de um verbo apresentar vários argumentos internos, Chomsky admite que uma estrutura do tipo concha larsoniana (Larson, 1988) se faz necessária. Sendo assim, a posição do argumento externo deve ser [Spec, vP]. A mesma configuração é estendida às construções com verbos transitivos e, mesmo, os intransitivos (ao considerar-se, seguindo Hale & Keyser, que estes são na

- (13)
- $[_{CP} \mathbf{quem} [_{C'} Q [_{IP} \mathbf{quem} \text{ comprou } [_{VP} \mathbf{quem} \text{ comprou } [_{VP} \text{ comprou } \text{ o livro}]]]]]]$

No que diz respeito aos pronomes interrogativos associados à posição de objeto na sentença, deve-se ter em mente, primeiramente, o papel que a noção de fase desempenha nesse modelo e suas implicações na derivação desse tipo de estrutura. Chomsky (1998, 1999) assume que *vP* e *CP* são fases e que os elementos-*QU* se movem ciclicamente. No caso da extração de objeto, portanto, se faz necessária a projeção de um $[_{\text{Spec}, vP}]$ extra, instaurado pela presença de um traço EPP adicional, para o qual o elemento-*QU* se move. Dessa posição, o movimento segue até o $[_{\text{Spec}, CP}]$.

- (14)
- $[_{CP} \mathbf{quem} [_{C'} Q [_{IP} \text{ Pedro encontrou } [_{VP} \mathbf{quem} [_{VP} \text{ Pedro encontrou } [_{VP} \text{ encontrou } \mathbf{quem}]]]]]]$

A atribuição de traços EPP adicionais também se fará notar em configurações em que a extração se dá a partir de sentenças complexas, derivando o movimento sucessivo cíclico pelos *CPs* intermediários, assim como por especificadores extras de *vPs*, até a posição final, no $[_{\text{Spec}, CP}]$ da sentença matriz.

- (15) $[_{CP} \mathbf{quem} [_{C'} Q [_{IP} \text{ Pedro disse } [_{VP} \mathbf{quem} [_{VP} \text{ Pedro disse } [_{VP} \text{ disse } [_{CP} \mathbf{quem} [_{C'} \text{ que } [_{IP} \mathbf{quem} \text{ comprou } [_{VP} \mathbf{quem} \text{ comprou } [_{VP} \text{ comprou } \text{ o livro}]]]]]]]]]]]]]]]]]$
- (16) $[_{CP} \mathbf{quem} [_{C'} Q [_{IP} \text{ Pedro disse } [_{VP} \mathbf{quem} [_{VP} \text{ Pedro disse } [_{VP} \text{ disse } [_{CP} \mathbf{quem} [_{C'} \text{ que } [_{IP} \text{ Maria encontrou } [_{VP} \mathbf{quem} [_{VP} \text{ Maria encontrou } [_{VP} \text{ encontrou } \mathbf{quem}]]]]]]]]]]]]]]]]]]$

Já foi mencionado, no entanto, que o movimento-*QU* é opcional em português, sendo obrigatório somente se a sentença matriz apresenta um complementizador interrogativo *que*. Para Hornstein, Nunes & Grohmann (2005) (doravante HNG), o complementizador foneticamente realizado em sentença matriz é necessariamente A'-completo e exige movimento, isto é, tem o traço EPP associado a ele.¹² No caso de elementos *in-situ* em PB, esses autores admitem que os traços [- interpretáveis] do elemento-*QU* possam ser valorados por meio de *Agree* à distância com o complementizador nulo da matriz. Em suma, a análise desses autores assume três complementizadores interrogativos distintos em PB: um *que* foneticamente realizado, que sempre apresenta o traço EPP, exigindo movimento do sintagma-*QU* e dois complementizadores foneticamente nulos, um que traz o traço EPP, e outro que não exige movimento.

Kato (2004) acredita ser um problema o fato de haver, na análise de HNG, uma escolha lexical que se baseia em duas formas fonologicamente idênticas com valores opostos. Ela propõe duas possíveis alternativas de análise. A primeira mantém a análise de HNG, sem postular o complementizador nulo com traço forte. Para ela, haveria apenas duas escolhas lexicais: o complementizador lexicalizado com traço forte, resultando em movimento, e o nulo com traço fraco, a forma *in-situ*. A variante com movimento e sem a presença do *que* lexicalizado seria o resultado de um apagamento estilístico em PF. Outra possibilidade de análise leva em conta que *CP* não seja a única posição para a checagem de traços-*QU*. Para o aparente *QU-in-situ*, a autora propõe que uma projeção intermediária acima de *vP* - FP (Belletti

verdade transitivos com argumentos internos incorporados), restando apenas aos inacusativos uma estrutura desprovida de *vP*.

¹² HNG (2005) falam de traço forte e fraco e não especificamente de EPP, mas essa rotulação não afeta a essência da análise desses autores.

em relação às interrogativas, o quanto análises minimalistas têm apresentado aspectos que se mostram compatíveis com procedimentos assumidos em modelos de processamento. Um dos aspectos que vale salientar diz respeito à incorporação da noção de fase no Programa Minimalista, que parece capturar uma preocupação com memória, fator extremamente relevante para o desempenho lingüístico. A distinção de comportamento nas interrogativas de sujeito e de objeto, que sugere que manter um elemento na memória é custoso, pode ser capturada pela necessidade, nas interrogativas de objeto, da projeção adicional de um especificador para o movimento cíclico do elemento-*QU*.¹⁶ Nesse sentido, pode-se afirmar que os passos da derivação estrutural têm incorporado aspectos que se mostram relevantes para o processamento lingüístico.

No que diz respeito ao desempenho frente às construções com elemento-*QU* movido ou *in situ*, vale salientar que a produção de enunciados lingüísticos é cognitivamente mais custosa do que a compreensão, isto é, a execução de uma tarefa de compreensão pode se dar de modo estratégico (como pelo reconhecimento da necessidade de um argumento a partir da transitividade do verbo) (Corrêa, no prelo). No que diz respeito ao *QU-in situ*, parece plausível assumir que alguns dos traços disponíveis (o próprio traço-*QU*) sejam suficientes para a implementação do *parsing* na análise do material lingüístico, mas não para a produção da fala de forma semelhante a da língua-alvo (Augusto, 2003), no sentido de que diferenças interpretativas sutis (de natureza pragmático/discursiva) devem ser mapeadas em distinções morfológico-sintáticas particulares a cada língua (Hyams, 2001), o que demanda incorporação de traços a serem acionados via intenções de fala específicas.

Nesse sentido, é relevante que uma teoria da aquisição da linguagem considere um modelo de processamento, que incorpora distinções entre tarefas de produção e de percepção/compreensão, a fim de se definir com maior clareza possíveis interferências na execução de tarefas lingüísticas e uma maior explicitude entre conhecimento lingüístico e capacidade para usar esse conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, M. Novos olhares sobre a incongruência entre dados de percepção/compreensão e produção na aquisição: reflexões iniciais. Encontro Nacional do GT de Teoria da Gramática da ANPOLL, 2003. [<http://www.letras.puc-rio.br/lapal/pdfs/AugustoGTANPOLL.pdf>]

AUGUSTO, M. As relações com as interfaces no quadro minimalista gerativista: uma promissora aproximação com a Psicolingüística. In: Miranda, N.S. & Name, M.C. (Orgs.). *Lingüística e Cognição*. JF: Editora da UFJF, no prelo.

CHOMSKY, N. Minimalist Inquiries: the framework, MIT Occasional Papers in Linguistics, **15**, 1998.

CHOMSKY, N. Derivation by phase. MIT Occasional Papers in Linguistics, **18**, 1999.

CORRÊA, L.S. *MABILIN: Módulos e Avaliação de Habilidades Lingüísticas*. Disponível por solicitação ao autor no LAPAL – Laboratório de Psicolingüística e Aquisição da Linguagem, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2000

¹⁶ Observe-se (cf. (13) e (14), (15) e (16)) que o número de movimentos é o mesmo na derivação que envolve extração de sujeito ou de objeto. Portanto, equacionar complexidade ao número de acionamentos da operação de *Move* não seria adequado, a menos que uma distinção entre movimentos seja assumida, nos moldes do proposto por Corrêa (2002, neste volume) e Corrêa & Augusto (2005, em preparação).

CORRÊA, L. S. Explorando a relação entre língua e cognição na interface: o conceito de *interpretabilidade* e suas implicações para teorias do processamento e da aquisição da linguagem. Revista **Verebas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 113-129, jan./jun. 2002.

CORRÊA, L.S. Possíveis diálogos entre Teoria Lingüística e Psicolingüística: questões de processamento, aquisição e do Déficit Específico da Linguagem. In: Miranda, N. S. & Name, M. C. (Orgs.). *Lingüística e Cognição*. JF: Editora da UFJF, no prelo.

CORRÊA, L.S. Uma hipótese para a relação processador lingüístico/gramática numa perspectiva minimalista. Atas do IV Congresso Internacional da ABRALIN, neste volume.

CORRÊA, L. S.; AUGUSTO, M. "Possible loci of SLI from a both linguistic and psycholinguistic perspective". Trabalho apresentado em: EUCLDIS, França, 2005.

CORRÊA, L.S.; AUGUSTO, M. The Computational Theory of Complexity revisited. LAPAL, Puc-Rio. Em preparação.

VILLIERS, J. de; ROEPER, T. Twenty questions. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Speech Language Association, 2003.

GROLLA, E. Sobre a aquisição tardia de QU *in situ* em português brasileiro. *D.E.L.T.A.*, 2005.

HAEUSLER, O. *A estrutura argumental de verbos na produção eliciada de crianças com queixas de linguagem e manifestações do Déficit Especificamente Lingüístico (DEL) no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. PUC-Rio, 2005.

HORNSTEIN, N., NUNES, J.; GROHMANN, K. *Understanding Minimalism*. Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

HYAMS, N. Now you hear it, now you don't: the nature of optionality in child grammars. *Proceedings of the 25th annual Boston University Conference on Language Development*. Vol.1.; 34-58, 2001.

JAKUBOWICZ, C. "Functional Categories in (Ab)normal Language Acquisition", In: I. Lasser (ed.) *The Process of Language Acquisition*, Peter Lang Verlag: Berlin, 165-202, 2002.

KATO, M.A. "Two types of *wh*-*in-situ* in Brazilian Portuguese". Trabalho apresentado no Georgetown University Round Table: comparative and cross-linguistic research in syntax, semantics, and computational linguistics (GURT 2004), mar. 2004.

LEONARD, L. *Children with Specific Language Impairment*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1998.

LOPES-ROSSI, M.A. Aquisição de interrogativas no português do Brasil – estudo de caso. Ms. IEL, Unicamp, 1994.

MIOTO, C. Focalização e quantificação. *Revista Letras* **61**:especial, 169-189, 2003.

NAME, M. C. *Habilidades Perceptuais e Lingüísticas na Aquisição e Processamento da Concordância de Gênero*. Tese de Doutorado. PUC/RJ: Departamento de Letras, 2002.

POLLOCK, J.Y. “Wh-questions and wh-exclamatives – unifying mirror effects”. Comunicação apresentada na Conférence sur l’asymétrie des langues naturelles, França, 2001.

SIKANSI, N. A Aquisição das interrogativas-Q do português do Brasil. Qualificação de Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1999.

SOARES, C. The C-domain and the acquisition of European Portuguese: the case of wh-questions. *Probus* **15**, 147-176, 2003.

LELY, H.van der; BATTELL, J. Wh-movement in children with grammatical SLI: a test of the RDDR hypothesis. *Language* 79:1, 153-181, 2003.

A CONCORDÂNCIA NA ESCRITA DE AFRICANOS EM SALVADOR

Norma da Silva LOPES (UNEB)
normalopes@atarde.com.br

RESUMO: Este texto apresenta resultados de pesquisa sobre a variação da concordância no sintagma nominal em dados provenientes de textos escritos por africanos de uma irmandade, a Sociedade Protetora dos Desvalidos, de Salvador, Bahia, na primeira metade do século XIX. A pesquisa busca indícios do perfil inicial do português aprendido pelos africanos em Salvador, concentrando-se na avaliação do condicionamento da variação por fatores morfofonológicos e morfossintáticos. Lopes (2001), seguindo os passos de Scherre (1988), estudou o português atual, a partir das falas popular e universitária de Salvador, e considerou que a variação da concordância se relaciona principalmente às variáveis lingüísticas saliência fônica, classe e posição relativa dos elementos no sintagma e marcas precedentes. Apesar de a observação se fazer através de dados escritos, e esses serem alvos de revisões e outras interferências, neste trabalho, busca-se verificar, no corpus trabalhado, as mesmas variáveis trabalhadas por Lopes (2001) e identificar semelhanças/diferenças entre os resultados de observação das duas sincronias, em Salvador.

PALAVRAS-CHAVE: *Escrita dos africanos; concordância variável; Desvalidos; português brasileiro.*

INTRODUÇÃO

Estudos recentes da variação da concordância de número no sintagma nominal tomam dados orais como objeto de observação. Quando se busca, contudo, fazer uma análise de fases pretéritas do português, só se dispõe de apenas registros escritos. A consciência de que está-se trabalhando com dados deficientes, que refletem pouco a fala da época de produção, persiste durante todo o trajeto da pesquisa. A fragilidade de dados escritos consiste não só no fato da diferença entre as duas modalidades da língua, a oral e a escrita: essa como a mais monitorada; aquela, mais distanciada do uso padrão¹; mas, principalmente, no desconhecimento da interferência feita nesses dados, no sentido de aproximá-los do padrão, pelo autor e por outras pessoas, no período compreendido entre a sua produção e a análise. Apesar disso, mantém-se na firme idéia de estudar a variedade lingüística da época através desse tipo de registro: é necessário procurar fazer o melhor uso dos piores dados, conforme explicitado por Labov (1994).

Os dados aqui trabalhados provêm do arquivo da associação da *Irmandade de Nossa Senhora da Soledade Amparo dos Desvalidos*,² de Salvador, de textos escritos por escravos africanos. São trabalhadas atas de reuniões dessa associação, registradas durante a primeira metade do século XIX. Diante do tipo de registro tomado como *corpus*, imagina-se que a variação lingüística constatada na atas é indicadora de percentuais muito mais acentuados de distanciamento da norma reconhecida socialmente como padrão. Outro dado, ainda, a

¹ Tem-se a consciência de que, entre os gêneros textuais expressos na oralidade e na escrita, há um *continuum* de formalismo/informalismo, sendo, pois, inadequada essa simplificação; apenas considera-se *a grosso modo*, essa distinção entre as duas modalidades.

² De início a associação recebeu o nome de *Irmandade de Nossa Senhora da Soledade Amparo dos Desvalidos*, posteriormente *Sociedade Protetora dos Desvalidos* (OLIVEIRA, 2003).

considerar, é que os africanos integrantes da associação eram, com certeza, espécimes raros, diante do universo da população escrava e ex-escrava existente na época em Salvador, pois eram pessoas alfabetizadas, ou seja, faziam parte da “elite” da população negra baiana. Deve-se, pois, considerar tudo isso, ao estudar os dados dos *Desvalidos*³, como serão doravante aqui tratados, como uma amostra da variedade utilizada na época pelos africanos na referida cidade.

Neste trabalho, observa-se como se configura a variação da concordância de número no sintagma nominal nos *Desvalidos*. Parte-se da experiência obtida pela pesquisa de Lopes (2001), em Salvador, que utilizou dados orais atuais (coletados entre 1998 e 2000) do Programa de Estudos do Português Popular de Salvador, o PEPP⁴, relacionando as variáveis lingüísticas (a) *Saliência fônica*, (b) *Marcas precedentes* e (c) *Casse e posição* como as que mais se relacionam ao fenômeno variável em foco. Neste trabalho, observam-se, no material de que se dispõe, essas variáveis, com o intuito de analisar se as restrições que governam essa variação nos *Desvalidos* são as mesmas que caracterizam o fenômeno hoje. O que se quer saber é se, de fato, o que se conhece hoje como português brasileiro já começava a se esboçar, ou a se definir, naquela sincronia.

ANÁLISE DOS DADOS

Foram levantados 243 sintagmas nominais plurais, envolvendo possibilidades de marcas internas de concordância de número nos diversos elementos que compõem esses sintagmas. A análise feita encontrou o número total de 504 possibilidades de marca de plural no *corpus* pesquisado. É essa a análise conhecida como atomística (Scherre, 1988), em que se analisa separadamente cada elemento do sintagma nominal, que é feita, pois, neste trabalho.

Efeito da Saliência fônica sobre a concordância

A variável ora estudada tem um papel importante no trabalho de desvendar o processo de formação do português brasileiro, assim como em estudos de aquisição de língua. Como em situações de aquisição são as informações mais salientes as que são percebidas em primeiro lugar, a língua resultante desse tipo de observação deve trazer de início mais marcas da aprendizagem dos elementos mais salientes e a ausência dos menos salientes. Na área de estudos sobre a aquisição de primeira língua (L1) e de segunda língua (L2), considera-se o que é mais irregular e mais freqüente muitas vezes é o que se aprende primeiro. A freqüência dessas formas é, pois, também um fator significativo para a aprendizagem: a irregularidade, associada à freqüência, é um forte condicionador para que a aprendizagem seja mais rápida. (LOPES, 2001).

Nesta análise, observando-se conjuntamente processos e tonicidade como uma única variável, *Saliência fônica*, consideram-se nove fatores, correspondentes a graus diferentes de

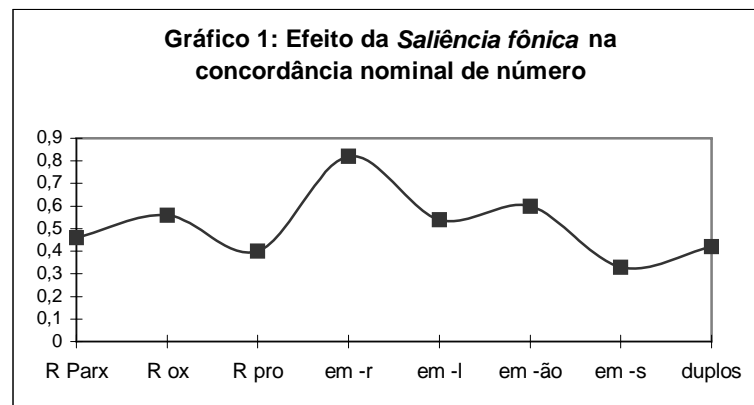
³ É utilizada a edição semidiplomática de Oliveira (2003).

⁴ “O PEPP, um projeto interinstitucional de pesquisa, inicialmente apenas da Universidade do Estado da Bahia, posteriormente também da Universidade Federal da Bahia, visa a dar condições de análise atualizada e diversificada da fala popular de Salvador. Fazem parte do grupo de trabalho do PEPP as professoras Norma da Silva Lopes, Constância Maria Borges de Souza e Emília Helena Portella Monteiro de Souza, sob a orientação da professora Myrian Barbosa da Silva. A primeira etapa do trabalho, a da constituição do PEPP, da responsabilidade conjunta de todo o grupo, teve como objetivo elaborar um corpus de quarenta e oito inquéritos, com falantes de quatro faixas etárias e dois graus de escolaridade diferentes (Fundamental e Média)”. (LOPES, 2001).

distintividade fônica entre singular e plural, listados a seguir, com os resultados, com frequências e pesos relativos, da análise:

TABELA 1: Efeito da *Saliência fônica* na concordância nominal de número⁵

Graus de Saliência	Conc/Total	%	Peso Relativo
1. Regular Paroxítono Ex. <i>seos TRABALHO</i> ⁶	146/238	69%	.46
2. Regular Oxítono Ex. <i>nossas IRMAÃ</i>	10/13	77%	.56
3. Regular Proparoxítono Ex. <i>dos DEVITOS</i> (débitos)	4/6	67%	.40
4. Em -r Ex. <i>dos PROVIDORES</i>	21/23	91%	.82
5. Em -l Ex. <i>dos MENSAES</i>	11/14	79%	.54
6. Em -ão regular Ex. <i>Senhores IRMAÕS</i>	11/14	79%	.60
7. Em -s Ex. <i>tres MEZES</i>	3/6	50%	.33
8. Plurais duplos Ex. <i>dos NOVOS</i>	3/4	75%	.42
9. Em -ão irregular Ex. <i>daDESPOZICOENS</i>	2/2	100%	
Total	229/320	72%	Input .73



Na rodada de análise do programa Varbrul com todos os informantes, a variável *Saliência fônica* não foi selecionada. Ao se retirarem os dados de um dos falantes com muito pouca variação, a variável foi selecionada. Apesar disso, preferiu-se trabalhar com todos os dados, resultando que os achados da análise da variável *Saliência fônica* são da rodada, pois, que não selecionou a variável. A tabela 1 e gráfico 1 mostram que, entre os itens de plural regular (apenas com inserção do -s final), há mais possibilidade de concordância em formas oxítonas, ou seja, naquelas em que se torna mais saliente a presença ou a ausência da marca de plural (a última sílaba, receptora da marca de plural, é a sílaba acentuada, daí a saliência maior). Além dessas oxítonas, observaram-se separadamente as de final -ão, diante de poder se fazer uma comparação entre os de plural regular e os de plural irregular. Notou-se que os itens em -ão oxítono que fazem o plural de forma regular têm bem menos possibilidade de concordância (peso .60), apesar de ser favorecedora, enquanto nos dados foi categórica a concordância nos

⁵ Os monossílabos de uso átono foram retirados da análise dessa variável, assim como foi feito em Lopes (2001). O objetivo é possibilitar a comparação entre os resultados das duas análises.

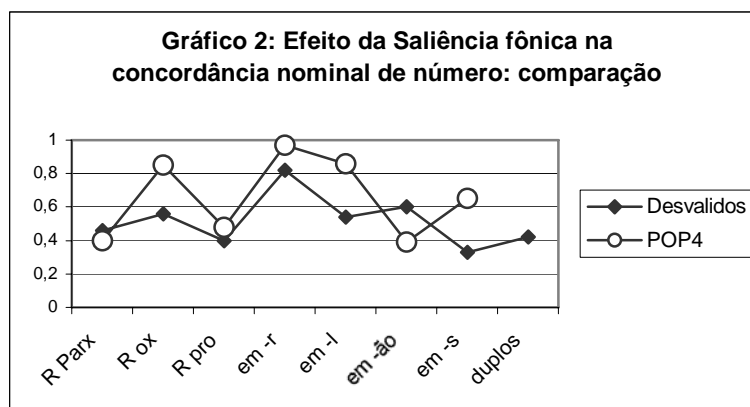
⁶ Os exemplos apresentados são retirados do *corpus* estudado e conservam a grafia utilizada nos originais.

itens em *-ão* de plural irregular (100%). A formação de plural, pois, parece ser um forte elemento contribuidor da saliência e, conseqüentemente, da concordância nos *Desvalidos*.

Os outros dados oxítonos correspondem a formas que fazem o plural com alguma modificação da forma de singular, no momento da inserção do morfema *-s* de plural. São os itens de final *-r*, *-l*, *-s*. Dentre eles, o fator mais favorecedor mostrou-se o de final *-r*, .82, e menos os finais *-s*, com peso relativo indicador de desfavorecimento: .33.

Os itens de plural duplo, em que se poderia prever mais ocorrência de marca, pela saliência no fato de terem duas marcas ao invés de uma, demonstram não ser mais alvo de concordância que outros, ao contrário, sofrem desfavorecimento, com um peso de .42. Esses itens são paroxítonos e a dupla marcação de plural correspondente à inserção do *-s* e a abertura da vogal média tônica /o/ /ɔ/; nesses dados, esse fator não pareceu favorecer a concordância, pelo contrário.

Ao fazer um paralelo com os resultados de Lopes (2001), considerando os dados referentes a POP4,⁷ referentes a Salvador atual, gráfico 2, observa-se muita semelhança entre as duas variedades.



São os itens em *-r* que, nas duas análises, têm maior peso relativo de concordância. Diferença grande se pode apontar entre os itens de plural duplo: enquanto nos *Desvalidos* há desfavorecimento da concordância, no POP4, com dados atuais, esse é um fator de grande favorecimento: 100% de concordância. Apesar da diferença apontada, a observação do gráfico 2 é um indicador de que a *Saliência fônica* é uma restrição que funciona nas duas comunidades de fala: entre os itens de plural regular, são os oxítonos que são mais alvo da concordância. Entre os oxítonos de plural não regular, são os de final *-r* os que recebem mais a marca de concordância. Analisando a totalidade dos achados, pois, há mais semelhanças que diferenças.

⁷ Sigla utilizada por Lopes (2001) para referir-se aos dados atuais (coletados entre 1998 e 2000) do português popular (não universitário), inquéritos do Programa de Estudos do Português Popular, PEPP, última faixa, falantes com idade superior a sessenta e cinco anos (faixa 4).

Efeito da Classe e posição sobre a concordância nominal de número

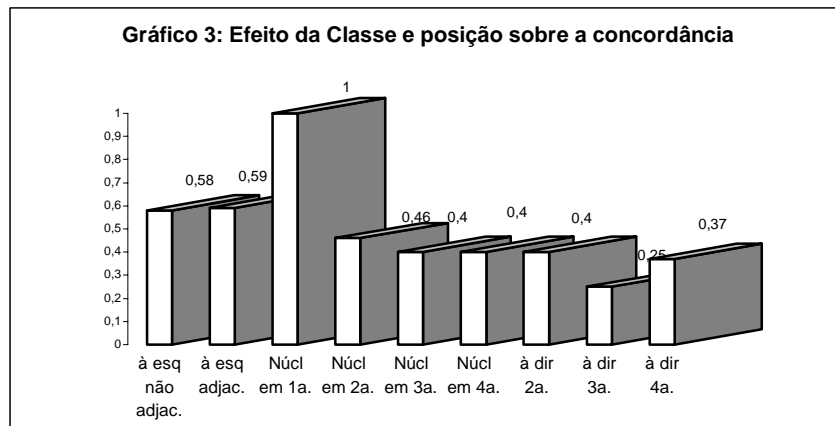
A observação da *Classe e posição* segue a trajetória percorrida por Scherre (1988) e Lopes (2001) no estudo da concordância de número no sintagma nominal. Em seu trabalho, Scherre conclui que as classes antepostas ao núcleo tendem a ser mais marcadas do que as pospostas a ele. Seu estudo, porém, não distingue as classes imediatamente anteriores ao núcleo das não imediatamente anteriores ao núcleo; mas faz a distinção entre anteriores ao núcleo em primeira posição e anteriores ao núcleo em segunda posição. O presente trabalho analisa, como Lopes (2001), os fatores listados na tabela 2, a seguir, que apresenta os resultados da quantificação.

TABELA 2: Efeito da *Classe e posição* sobre a concordância nominal de número⁸

Fatores	Conc/Total	%	P. R.
1. Elementos não nucleares à esquerda não adjacente do núcleo. Ex: <i>AOS vinte nove dias</i>	90/106	85%	.58
2. Elementos não nucleares à esquerda adjacente do núcleo. Ex: <i>o SEOS trabalho</i>	113/134	84%	.59
3. Elementos nucleares em 1 ^a posição. Ex: <i>CAZAS parteculares</i>	6/6	100%	
4. Elementos nucleares em 2 ^a posição. Ex: <i>dos ROZARIOS</i>	93/128	73%	.46
5. Elementos nucleares em 3 ^a posição. Ex: <i>Aos dez DIAS</i>	61/90	68%	.40
6. Elementos nucleares em 4 ^a posição. Ex: <i>aos vinte tres DIAS</i>	6/9	67%	.40
7. Elementos não nucleares à direita do núcleo, em 2 ^a posição. Ex: <i>folhe tos ENPREÇO</i>	6/8	75%	.40
8. Elementos não nucleares à direita do núcleo, em 3 ^a posição. Ex: <i>to dos Irmãos PRINCI PIANTE</i>	8/15	53%	.25
9. Elementos não nucleares à direita do núcleo, em 4 ^a posição. Ex: <i>os a tuaes Soçio ADMINISTRADORES</i>	4/6	67%	<i>Input</i> .37
TOTAL	388/504	77%	

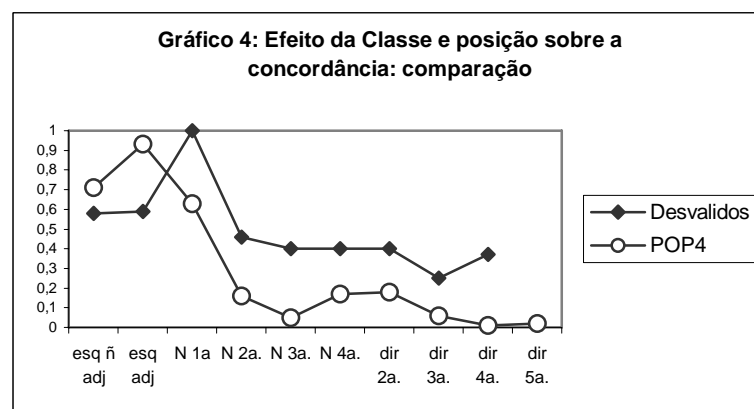
A análise estatística indica maior favorecimento dos itens à esquerda do núcleo e desfavorecimento dos que se posicionam à direita dele. Como os núcleos em 1^a. posição tiveram marcação categórica, esse fator não se submeteu à análise de regras variáveis do programa Varbrul. Os nucleares nas demais posições tiveram a concordância desfavorecida.

⁸ O elemento que inicia o sintagma não foi computado no estudo desta variável, exatamente por não existirem elementos antecedentes ao observado.



Confrontando os resultados dos *Desvalidos* com os achados de Lopes (2001), a seguir, no gráfico 4, pode-se perceber que existem muitas semelhanças: a posição à direita do núcleo é sempre desfavorecedora; a posição à esquerda favorece e a adjacência ao núcleo eleva esse favorecimento (apesar de isso ocorrer de maneira inexpressiva nos *Desvalidos*, mas vale apenas como amostra de tendência); com exceção da primeira posição, em outras posições a marca de plural no núcleo é sempre desfavorecida. Os resultados levam a crer que as restrições são quase as mesmas nos dois grupos e que naquela fase o português brasileiro começava a se apresentar.

Lopes (2001) relaciona os diferentes pesos referentes aos fatores da variável *Classe e posição* aos tipos de morfema, segundo a teoria dos 4M, de Meyer-Scotton & Jake (2000). Segundo essa teoria, em aprendizagem de 1ª ou 2ª língua, são adquiridos primeiro os morfemas de conteúdo e os morfemas gramaticais que atendem a intenções do falante. Os substantivos, adjetivos, advérbios e verbos são morfemas de conteúdo; entre os gramaticais que cumprem intenções, estão os artigos e, segundo Lopes (2001), os morfemas de plural no núcleo em 1ª posição e à esquerda do núcleo, adjacente a ele. Outras marcas de plural (à direita do núcleo, no núcleo em 2ª posição, etc) cumprem orientações puramente gramaticais, são adquiridos posteriormente, por força de controle escolar (ver LOPES 2001) e sofrem mais variação. Pelo que se pode perceber, a mesma interpretação aplicada aos resultados de Lopes (2001) serve para explicar os achados dos *Desvalidos*, pois é um quadro semelhante que se apresenta nas duas variedades.

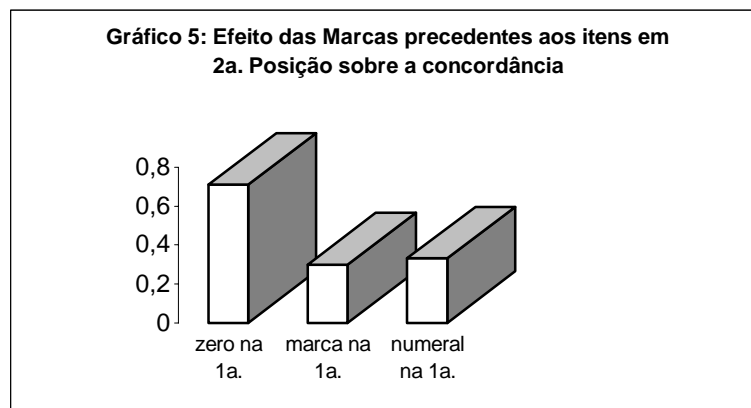


Efeito das Marcas precedentes sobre a concordância nominal de número

A variável Marcas precedentes analisa a relação entre a presença ou ausência de marca de plural em cada elemento do sintagma e a presença ou ausência de marca em elementos anteriores a ele, dentro do sintagma. A idéia é observar se a presença de marcas anteriores inibe ou favorece a ocorrência de marcas em outros elementos subseqüentes. Segundo a teoria funcionalista, há uma tendência na língua de reter a informação que for relevante e não reter a que for dispensável. Dessa forma espera-se que a informação redundante seja um traço favorável do apagamento da marca ou inibidor da regra de concordância. No presente trabalho, foram considerados os fatores a seguir apresentados na tabela 3, com a indicação dos resultados encontrados na observação.

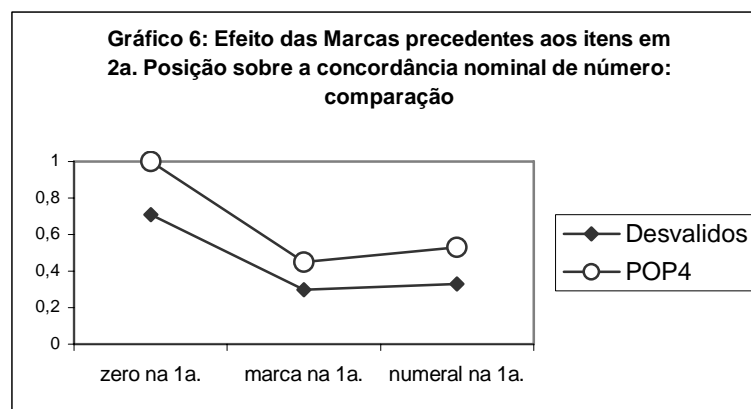
TABELA 3: Efeito das Marcas precedentes aos itens em 2^a posição sobre a concordância nominal de número

Fatores	Conc/Total	%	P. R.
1. Ø na primeira posição. Ex: daDESPOZICOENS Geral	21/23	91%	.71
2. -s na primeira posição. Ex: os- NOMIADO	81/119	68%	.30
3. Numeral na primeira posição. Ex: Oito VOTO	18/28	64%	.33



Os resultados mostram que os itens em segunda posição são mais alvo de marca de plural quando há um Ø (ou apagamento da marca de plural) na primeira posição. Quando há marca na primeira posição, existe uma grande possibilidade de haver, na segunda, um Ø. Quando a primeira posição é preenchida por um numeral, também há desfavorecimento da concordância (.33), apesar de o peso ser levemente maior do que com marca na 1^a posição. Dessa forma, somente o Ø na 1^a posição favorece marca na 2^a. O numeral em 1^a posição pareceu desfavorecer menos a concordância em 2^a posição do que a marca na 1^a posição, e Lopes (2001) considera a “saliência semântica” do numeral a responsável por isso: a idéia de plural é mais saliente no numeral do que na marca -s.

A seguir, um confronto com o português atual, utilizando os dados de Lopes (2001) e os anteriormente apresentados, no gráfico 6.



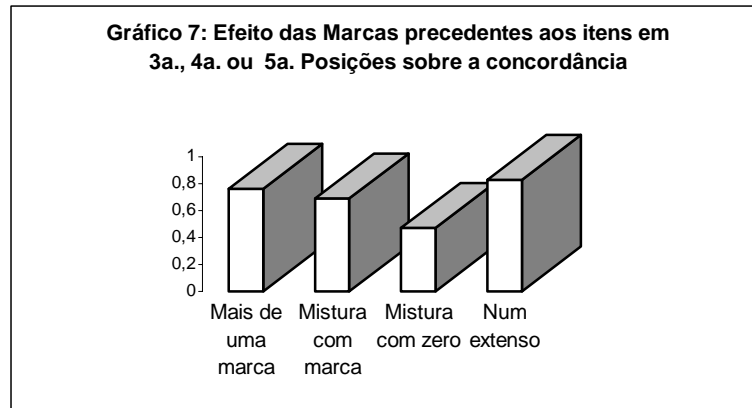
Esse gráfico indica que a situação é a mesma nas duas variedades: as restrições são muito semelhantes. Segundo Lopes (2001), em 2ª posição, já tendo marca na 1ª, o morfema de plural é mais alvo de variação, daí os pesos relativos tão baixos em itens na referida posição, com marca ou numeral na primeira. Segundo Meyer-Scotton & Jake (2000), os morfemas, nessa situação, são de aquisição posterior e não cumprem intenções do falante, apenas atendem a questões puramente gramaticais. Lopes (2001), para entender a razão de os numerais favorecerem mais a concordância que o *-s* antecedente, no português atual, separou os informantes considerados de ancestralidade negra dos outros informantes⁹ e observou que o favorecimento do contexto com numerais antecedentes é muito maior no grupo de origem africana. Concluiu que não só a saliência fônica, mas também a saliência semântica favorecem a aquisição. Os itens salientes (fonicamente e semanticamente) são percebidos primeiro, por isso sua aquisição se dá mais rápido e sofre menos variação. A população africana, tendo aprendido o português como segunda língua, registrou logo formas mais salientes.

Ao observar que efeito essa variável exerce sobre a concordância nos itens em 3ª, 4ª ou 5ª posições, consideraram-se os quatro fatores a seguir, buscando analisar se o contexto antecedente de mais marcas promove mais marcas, ou se, o contrário, menos marcas, conforme a hipótese de que só as informações relevantes permanecem. A tabela 4 e o gráfico 7 mostram os fatores e apresentam os resultados, considerando as frequências e os pesos relativos.

TABELA 4: Efeito das Marcas precedentes aos itens em 3ª, 4ª ou 5ª posição sobre a concordância

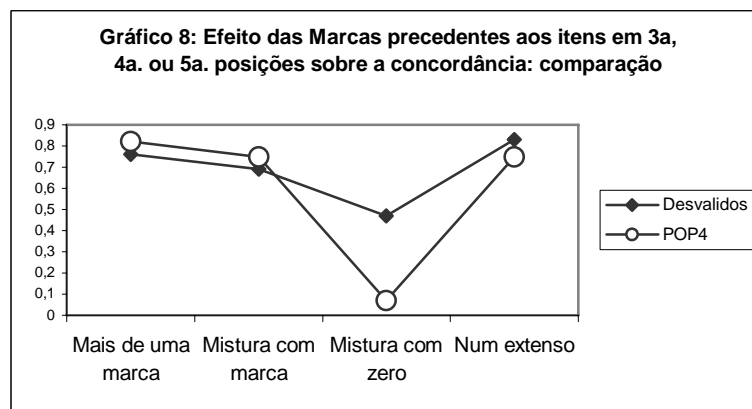
Mais de uma marca. Ex: nos Seus MENCAIS	19/25	76%	.76
Mistura com <i>-s</i> . Ex: o seos TRABALHO	55/78	71%	.69
Mistura com Ø. Ex: suas livre VONTADE	8/16	50%	.47
Numeral de mais de uma palavra. Ex: vinte huma BRANCA	5/6	83%	.83
Total	207/295	70%	Input .72

⁹ Para isso, utilizou-se metodologia adotada pelo grupo de Genética Médica, da Universidade Federal da Bahia, o estudo a partir dos sobrenomes (LOPES, 2001).



Os resultados mostram que o contexto com mais marcas antecedentes a itens em 3^a, 4^a ou 5^a posições promove mais concordância de número (.76). Em contextos antecedentes de mistura com \emptyset e marca, ocorre mais concordância se a marca é o último da mistura (.69); se o \emptyset é o último da mistura, é promovida a ausência da concordância (.47). O quadro mostra, ainda, que é o contexto com numeral extenso antecedente a esses itens (numerais de mais de uma palavra, como *vinte e uma*, *quarenta e cinco*) o fator mais favorecedor da presença de marca de plural (.83).

Em seguida, o gráfico 8 apresenta os resultados do confronto entre a análise feita no *corpus* dos *Desvalidos* e a análise com os resultados de Lopes (2001), com os dados atuais de Salvador.



A observação do gráfico apresentado não deixa dúvida das semelhanças entre as restrições, apenas registra que o efeito do antecedente com \emptyset é bem mais forte no português atual. Mas no apuro da análise de Lopes (2001), separando os dois grupos, ancestralidade africana e não ancestralidade africana, mais uma vez comprovou-se que essa relação entre numerais antecedentes e marca subsequente é muito mais forte no primeiro grupo (.73) que no segundo (.53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo feito da variação da concordância em textos escritos de uma comunidade de africanos ex-escravos de Salvador do século XIX acrescenta ao entendimento do português brasileiro um importante dado: existe uma semelhança entre os usos atuais e aqueles dos africanos.

Através da observação feita, pode-se ter um indicador de como os africanos perceberam o funcionamento da concordância e de como esse fato contribuiu para as características atuais do português brasileiro. Os textos estudados, apesar de serem apenas na modalidade escrita, apontam para uma relação estreita entre o uso variável do fenômeno da concordância que eles fizeram da língua e a *Saliência fônica*. As formas em que a concordância se mostra mais saliente, ou mais perceptível, têm maior probabilidade de serem alvo da concordância que outras em que a marcação de plural é quase imperceptível. Isso pode indicar que, sendo já falantes de uma outra língua materna, adultos, e, ainda, mesmo alfabetizados, não sofrendo grande pressão escolar, esse uso foi cristalizado e propagado através dos seus filhos, tornando-se modelo e *input* da aquisição do português para outras gerações posteriores. Daí as semelhanças entre essa variedade e o português atual.

A variável Classe e posição dá aos estudos informações de que, na estrutura do sintagma, as tendências de variação da concordância existentes no falar dos africanos são as mesmas do português popular baiano atual: as classes não nucleares à esquerda do núcleo tendem a ser mais alvo da concordância que essas mesmas classes à direita do núcleo; as classes nucleares são mais marcadas quando em 1ª posição, mas isso não ocorre nas outras posições. Essa variável pode ser explicada por uma tipologia de morfemas que se relaciona a questões aquisicionais, a teoria dos 4M. (SCOTTON & JAKE, 2000).

Os *Desvalidos* são sensíveis a marcas precedentes, no que diz respeito à concordância. A concordância em itens em 2ª posição confirma a hipótese de que devem ser retidas apenas informações relevantes: quando há marca na 1ª posição, há muita possibilidade de não haver na segunda; se não há marca na 1ª posição, ela é, possivelmente, retida na 2ª. Mas a observação dos itens de 3ª, 4ª ou 5ª posições contradiz a mesma hipótese, pois o que se vê é que quanto mais marcas em elementos antecedentes, mais marcas subseqüentes; quanto menos marcas antecedentes, menos marcas subseqüentes. E isso ocorre também nos dados de Salvador, mostrando que a variação de antes parece ter dado origem à de hoje. Scherre (1988), *apud* Lopes (2001) explica esse fenômeno como resultante de um processamento mental que conduz à realização de estruturas semelhantes.

O efeito dos numerais como antecedentes aos itens em 3ª, 4ª ou 5ª posições, na concordância, é forte nos *Desvalidos*, desde que esses numerais se constituam de mais de uma palavra (numerais extensos). A concordância em itens com esse contexto antecedente é muito mais provável que em qualquer outro contexto. Esse favorecimento da concordância é também presente no português atual de Salvador, principalmente entre os falantes considerados de etnia africana, conforme Lopes (2001).

A análise feita no presente texto permite o entendimento de que a variação atual da concordância de número no sintagma nominal no português brasileiro já havia se definido no século XIX, e os dados ora analisados, de falantes africanos (que não têm, pois, o português como 1ª língua), nos dão a indicação de que a população aqui representada teve um papel fundamental no desenho que se apresenta hoje do fenômeno nessa variedade do português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAXTER, Alan Norman; LOPES, Norma da Silva (2003). Variação no concordância de número no SN em dados do português afrobrasileiro do século XIX. Trabalho apresentado na Mesa-Redonda intitulada **O português escrito por africanos e afro-descendentes no século XIX: fontes do Latim Vulgar?** 3º Congresso Internacional da ABRALIN. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

LABOV, William (1994). **Principles of linguistic change**. Cambridge: Blackwell Publishers.

LOPES, Norma da Silva (2001). **Concordância nominal, contexto lingüístico e sociedade**. Salvador: UFBA. Inédito. Tese de Doutorado.

MYERS-SCOTTON, Carol; JAKE, Janice L. (2000). Four types of morpheme: evidence from aphasia, code switchim, and second-language acquisition. In KLEIN, Wolfgang *et alii* (Ed.). **Linguistics**: an interdisciplinary journal of the language sciences. Vol 38-6. p. 1053-1100.

OLIVEIRA, Klebson. (2003). **Textos escritos por africanos e afro-descendentes na Bahia do século XIX**: fontes do nosso latim vulgar? Salvador: Universidade Federal da Bahia. 2 vol. Dissertação de Mestrado.

SCHERRE, Maria Marta Pereira (1988). **Reanálise da concordância nominal em português**. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2 vol. Tese de doutorado.

DIÁRIO E CARTA: QUESTÕES DE GÊNERO E DE ESTILO

Norma DISCINI – USP

RESUMO: Estas reflexões se respaldam na concepção do sujeito da enunciação como voz, tom de voz e caráter, depreendidos de uma totalidade de discursos: um “ethos”, um estilo. Para a descrição do sentido serão examinados mecanismos que, voltados prioritariamente para o modo próprio de combinar figuras e temas, promovem, a partir do mesmo gênero, a emergência de diferentes estilos.

PALAVRAS-CHAVE: estilo, discurso, gênero

ABSTRACT: These reflections rely on the conception of the subject of the enunciation as a voice, voice tone and character, all of them inferred from a totality of discourses: an “ethos”, a style. To the description of meaning, mechanisms will be examined which, focussing mainly the own way of combining figures and themes, promote, from the same genre, the emergency of different styles.

KEY WORDS: style, discourse, genre

INTRODUÇÃO

O objetivo destas reflexões é buscar a incorporação da noção de estilo aos estudos do discurso, bem como firmar a operacionalização dessa noção por meio da consideração do sujeito como aspecto. Surgem então duas perguntas: Como se configura aspectualmente um modo de ser do sujeito? Como se recupera por meio do exame de uma totalidade discursiva o sujeito cotejado no próprio ato cognitivo da percepção?

Essas perguntas se respaldam na concepção dos modos de presença do sujeito da enunciação visto como voz, tom de voz e caráter e depreendido de uma totalidade de discursos: um *ethos*, um estilo. Os modos de presença por sua vez podem ser pensados em função de um observador, cuja percepção é temporalizada: mais acelerada, menos acelerada; uma percepção orientada segundo o tempo controlado pelo andamento. Mas o que é o andamento? Responderemos com apoio em uma metáfora.

Se entendermos que a mesma distância percorrida entre dois pontos parece ser mais curta num trem rápido e mais longa num ônibus lento, podemos identificar o andamento. Se destacarmos que no trem rápido misturam-se para o olhar do observador os componentes da paisagem, podemos afirmar que o andamento acelerado abrevia o tempo e torna concentrado tanto o ato de ver como aquilo que é visto. Diferente é o que sucede com o mundo visto por aquele que percorre a mesma distância dentro de um velho ônibus que não ultrapassa 50km por hora. Juntamente com a desaceleração, temos uma percepção de mundo mais estável, em que as diferenças do que é visto são inevitavelmente mantidas; uma percepção em que se ganha em número, mas se perde em impacto e força. A partir de um ponto de vista desacelerado, perde-se então em intensidade e se ganha em extensidade. O andamento entendido como medida do tempo desdobra-se em aceleração e desaceleração, aqui consideradas em função da percepção do sujeito. Resta saber: Como um modo recorrente de dizer se apresenta apoiado na relação com o andamento? Como determinar o aspecto do ator da enunciação dado por tendências dominantes, seja à aceleração, seja à desaceleração perceptiva?

Articular a noção de estilo à aspectualização do ator da enunciação faz com que o próprio aspecto, noção tradicionalmente ligada à categoria do tempo e formalizada como ponto de vista sobre a ação, seja relacionado aos processos discursivos de antropomorfização do sujeito enunciador. Para isso é preciso atentar para a instância do observador, tido como o sujeito cognitivo delegado pelo enunciador e por ele instalado no discurso enunciado graças aos procedimentos de debreagem.

Sabemos que enquanto as funções do narrador dizem respeito ao dizer e ao relatar, “a função de ver ou, às vezes de ouvir, ou, em termos metafóricos, a de encarregar-se da dimensão cognitiva da narrativa, isto é, da compreensão dos fatos [narrados] pertence ao observador”, tal como afirma Fiorin (1996, p.107). Queremos entretanto pensar no observador também como “uma espécie de escala antropomorfa [do sujeito da enunciação]” tal como está sugerido por Greimas e Courtés (1986, p.156); um observador examinado como meio da aspectualização do ator da enunciação. O fazer cognitivo do observador será considerado o itinerário da percepção do sujeito da enunciação. Esse observador visto como voz não-individual, não deixará de ser examinado como aquele que julga o que parece que há: um observador que reproduz aspirações sociais, o que respalda a axiologização dos valores do discurso.

Para buscar o ator da enunciação como corpo que reage ao mundo enquanto constrói pelo discurso esse mesmo mundo, foi adotado o critério de reunir textos em função dos gêneros materializados: diário e carta, em que, aliás, são previstas convergências para o modo de dizer; dois gêneros afins, portanto. Será feita aqui rápida alusão a mecanismos de construção do sentido que, voltados prioritariamente para o modo próprio de combinar figuras e temas, farão emergir, do mesmo gênero, seja carta, seja diário, atores que, aspectualizados de diferente modo, consolidarão diferentes tons de voz. A carta e o diário íntimos serão as modalidades cotejadas.

CARTA E DIÁRIO ÍNTIMOS: COERÇÕES DO GÊNERO

Os discursos escolhem os gêneros em função das próprias coerções semânticas. Como organizações relativamente estáveis, os gêneros apresentam coerções firmadas em regras para o dizer. Se tomarmos uma carta íntima e uma carta comercial veremos que cada qual prevê diferentes esferas de sentido ou diferentes temáticas. É apenas na carta íntima que não se tornarão inadequadas combinações de temas e figuras como as dadas segundo paradoxos. O mesmo se dá no cotejo entre um diário íntimo e um diário de viagem.

Já que atores diferentemente qualificados são depreensíveis a partir do exame da cena genérica escolhida, lembramos algumas coerções do gênero *carta* e *diário* (íntimos).

- a) Explicitação da data do ato da escrita e instalação no enunciado do eu “que fala”.
- b) Estabelecimento da data como marco referencial presente, em função do qual se organiza predominantemente o dito.
- c) Instalação do *tu* no enunciado (obrigatória para a carta, facultativa para o diário), o que consolida a presença do *eu*.
- d) Participação do narrador nos acontecimentos narrados.
- e) Circunscrição dos temas e figuras à esfera do sentido dado segundo a cotidianidade e não segundo a institucionalização das relações humanas.

Destacam-se especificidades da carta e do diário. Para a carta temos a presença do sujeito da enunciação redundantemente atestada por meio da assinatura do remetente e da designação onomástica do destinatário no vocativo de abertura, além do simulacro de conversa encetada sob a modalidade escrita. Para a carta temos também a inevitável e dominante construção do narrado em relação ao momento da enunciação: concomitância (presentificação temporal) ou não concomitância (anterioridade - passado/ posterioridade-futuro). Para o diário, temos o registro dos acontecimentos do dia-a-dia organizados em progressão cronológica, além da

diluição do papel do outro, o narratário. No diário se apresenta a imagem do sujeito como a daquele que escreve para si ou daquele que se escreve reflexivamente primeiro para si mesmo. O *eu* aí verdadeiramente fala sempre para si mesmo e, para dar ilusão de objetividade, considera o “si mesmo” como o próprio diário. Apoiamo-nos para tais conclusões em estudo sobre o gênero epistolar realizado por Landowski (2002, p. 167-181).

ASPECTUALIZAÇÃO DO SUJEITO

Observar como e por que se depreendem, da utilização do mesmo gênero, atores diferentemente qualificados pelo modo de dizer é trabalho já desenvolvido por mim no cotejo entre os diários de Sylvia Plath e o de Anne Frank e entre as cartas de Clarice Lispector para Fernando Sabino e do revolucionário e estadista russo, Vladimir Illitch Ulianov (Lenine) para a mãe. (DISCINI, 2005, p. 309-325). A análise levou a constatar que, pelo uso recorrente da sinestesia, de antíteses e paradoxos a cena enunciativa pressuposta à totalidade discursiva cotejada funda um corpo que, em construções similares, abriga paixões da falta, como insatisfação e angústia, no caso de Sylvia Plath (diário) e Clarice Lispector (carta). Essas autoras recorrentemente aproximam elementos contrários e contrastantes entre si para afinar o olhar na direção do inacabamento do próprio mundo.

Tomemos duas páginas de diário: a primeira, de Sylvia Plath (2004, p. 387), poetisa inglesa contemporânea; a segunda, de Anne Frank, adolescente judia presa no gueto chamado *Anexo* durante a segunda guerra.

Sylvia Plath:

Sexta-feira à noite, 21 de fevereiro de 1958: (...) Por algum motivo a fadiga acumulou-se durante esta semana, como um lodo pesado no qual afundo. Lá fora, na débil luz verde espectral, gritos gargalhadas e canções abortadas. (...) Como anseio pela aurora, cinco, seis horas da manhã, quando a metrópole populosa emudece. (...) Hoje (...) acordei após 9 horas de sono, ainda exausta e revoltada, sem vontade de conduzir meu corpo entorpecido à sala de aula: (...) Corri pela calçada coberta de gelo e areia, pronto, o sinal tocou, entro na classe meio zozona, os rostos se erguem, esperando que eu diga algo, e eu não estou ali de verdade, sinto-me vazia, entediada, ouço minha voz despejar com leveza a estrutura irônica de Édipo, que, percebo, nem eu mesma entendo: É loucura tentar iludir os deuses. Ou: somos todos predestinados – ou ainda: temos livre-arbítrio e precisamos ser responsáveis. Como fiquei contente quando o sinal tocou.

As escolhas de Sylvia Plath radicam um tom de voz mais intenso, que compõe uma presença mais impactante, diante do tom depreensível do diário de Anne Frank, de cujas páginas falaremos logo mais. “[Aqui dentro] o lodo pesado no qual me afundo. Lá fora, na débil luz verde espectral, gritos, gargalhadas e canções abortadas.” Aqui dentro, lá fora; lodo pesado, débil luz. Temos aí a apresentação de temas e figuras que se opõem. São enfatizadas, na aproximação promovida pela antítese, as diferenças entre os termos: aqui vs. lá (proximidade vs. distância em relação ao enunciador); pesado [lodo] vs. débil [fraca, leve, luz]. Com tais oposições assim tornadas mais sensíveis, a antítese combina idéias contrárias entre si. O efeito de sentido passa a valer mais como a percepção do choque dos contrários e menos como a informação veiculada por meio de cada escolha lexical em particular.

Tal modo de combinar temas e figuras é retomado na totalidade de discursos de Sylvia Plath, como no recorte dos pensamentos da narradora durante a aula que ministra sobre Édipo: “Ou: somos todos predestinados – ou ainda: temos livre-arbítrio e precisamos ser responsáveis.” Ser predestinado e ter livre arbítrio são, cada qual, conceitos que carregam em si a negação de seu contrário. Ser predestinado é não ter livre arbítrio, é não ter poder de decisão

sobre o próprio destino; ter livre arbítrio é poder efetivamente decidir sobre a própria vida, é não ser predestinado. Sylvia Plath constrói a antítese, opondo o livre arbítrio à predestinação, para testemunhar principalmente não o mal-estar diante do *outro*, os alunos que a acompanham, mas as oposições conceituais que fundamentam justificativas do próprio existir humano.

“Lá fora, na débil luz espectral, gritos, gargalhadas e canções abortadas.” Constatamos que gritos, gargalhadas e canções se misturam com a débil luz verde espectral; aqueles associados a esta. Temos então a mistura das sensações auditivas com as visuais, o que resulta na sinestesia. É recorrente, aliás, no modo de dizer de Plath (op.cit.), o uso da sinestesia: “Acordei numa escuridão morna” (p. 594); “sinta o cheiro da neve. (p. 508); “fedor acre infernal do piche” (p. 177), entre tantos outros.

“Como anseio pela aurora, cinco, seis horas da manhã, quando a metrópole emudece.” Tornar-se mudo, silenciar-se, remete à dimensão humana do sentido, até devido à oposição implícita, emudecer *vs.* falar, dada como antonímia. A combinação feita entre figuras atribui à metrópole o ato de emudecer, resultando nessa cidade que se cala e, portanto, fala. Assim se compõe a prosopopéia, da qual se destaca outra ocorrência, dada no texto de maneira dupla, pela humanização e pela reificação: “Ouço minha voz despejar com leveza a estrutura irônica de Édipo”, no relato das percepções da professora durante a própria aula. A voz, dada num recorte metonímico, é quem dá a aula, é quem “despeja” a matéria a ser lecionada. A voz é a pessoa. Por sua vez a professora somente pode ouvir a própria voz. Está inerte, sem vida própria, coisificada ou reificada. Já dissera, aliás: *Entro na classe e não estou ali de verdade, sinto-me vazia, entediada.* A preparação para o humano transformar-se em coisa já estava feita no próprio texto. Consuma-se a reificação do sujeito, dado como incapaz de assumir a própria voz, esvaziado que está da própria humanidade, enquanto se humaniza o inanimado.

Vejamos uma página do diário de Anne Frank (1996, p. 161), em que Kitty é o próprio diário:

Sábado, 15 de janeiro de 1944

Minha querida Kitty,

Não há motivo para eu continuar descrevendo todas as nossas brigas e discussões [com os vizinhos] até os mínimos detalhes. Basta dizer que dividimos muitas coisas, como carne, gordura e óleo, e que estamos fritando nossas próprias batatas. Ultimamente comemos um pouco mais de pão de centeio, porque às quatro horas já estamos com tanta fome que mal podemos controlar os roncos no estômago. (...)

A guerra vai continuar, independentemente das brigas e do desejo de liberdade e ar puro (...).

Acredito que, se eu morar aqui durante muito mais tempo, vou me transformar num pé de feijão velho e seco. E na verdade só quero ser uma adolescente!

Sua Anne

As contradições vividas pela adolescente confinada se sustentam nas oposições dadas em relação: ao alimento, *muita fome vs. pouca comida*; aos co-habitantes do gueto, *desejo de paz vs. certeza de conflitos*; ao estar no mundo, *querer viver a liberdade vs. saber não poder viver a liberdade*. Mas essas oposições não se tornam tão sensíveis a ponto de produzir antíteses e paradoxos. O mundo lá fora” partido entre guerra e paz e o “o mundo cá dentro” impregnado pela convivência íntima forçada, apesar do desejo de “ar puro” são dados pelo olhar judicioso que consolida o simulacro da sensatez e que sustenta o corpo ereto, a voz firme, a imagem do sujeito como aquele propenso à racionalidade. Por fim a ausência de registro de sinestesia firma a diferença em relação aos *Diários de Sylvia Plath* que, por promover recorrentemente combinações sensoriais firma o efeito de fratura da vida e do discurso. É por meio dessa fratura, aliás, que a prosa encontra a poesia.

Tais considerações permitem que se relacione Anne Frank ao ator dado pela duratividade do olhar e do sentir, o que firma um corpo em estado de repouso; um ator orientado por um observador que vê o mundo em extensão; um ator para quem fica preservado um modo menos ansioso de ser. O contrário se dá com Sylvia Plath, para cuja aspectualização importam os desencadeadores aspectuais dados como incoatividade e terminatividade. Em Plath, são privilegiadas as saliências e as rupturas. Plath, aspectualizada pela aceleração e tonicidade dominantes, compõe-se na direção do devir e não do próprio estado. Confirma-se Plath por meio do não-acabado, do imperfectivo. Frank, qualificada pela duratividade do olhar e por uma percepção dada por meio do andamento lento, aspectualiza-se como o sujeito que privilegia o acabado, o perfectivo, trazendo para a constituição da própria presença o estado e não o devir. Nos diários de Frank é privilegiado o inteligível diante do sensível. Para o inteligível dominante, é estranha a mistura de sensações como na sinestesia ou a reunião de elementos contrários e simultâneos como no paradoxo.

O que ocorre nos diários ocorre nas cartas. Numa das cartas examinadas de Clarice Lispector a Fernando Sabino (2001) a autora, para retrucar sugestões de Sabino sobre alterações num livro que acabara de lançar, justifica-se: “O meio que achei de me pôr fora foi colocar-me dentro [do livro que tinha terminado]. (...) Ultimamente (...) passaram-se muitos anos. Para modificar a estrutura do livro eu teria de me pôr no clima dele de novo – o que me apavora” (p. 140). A propósito, o gosto por desentranhar contradições se ampara na recorrência de outros paradoxos colhidos de outras cartas da mesma Clarice, como: “por não ter o que dizer, até livro já escrevi” (p. 122); “talvez a vida seja a morte” (...) “quando a gente morre, acorda e vive com medo de tornar a viver” (p. 83).

Uma carta íntima pode, entretanto, isentar-se das combinações de temas e figuras aqui demonstradas. É o que pode ser visto nas cartas de Lenine. Nelas, se é relatada a neve, esta apenas existe como elemento da natureza: derrete, mas “não fala”. (Se “falasse”, resultaria numa prosopopéia.) Contrastes, se existirem, serão meramente informados, já que informar, explicar, responder constituem movimentos prioritários para o discurso, e os elementos contrários não serão tão sensivelmente aproximados a ponto de provocar paradoxos. Vamos a um trecho de carta de Lenine (1934, p. 120-121).

Munich, 26 (13)-XII-1900.

Querida mamãe: Esta carta tu a receberás, certamente, pouco antes das festas. A única coisa desagradável [aqui] é o inverno. Na realidade, não temos inverno, mas apenas um outono detestável e úmido. Mas é melhor que não faça frio, pois assim passo perfeitamente sem agasalho. (...) Esta umidade e pouca higiene fatigam e por isso recordo com prazer o verdadeiro inverno russo, com os sulcos dos trenós e o ar gelado e puro. É o primeiro inverno que passo no estrangeiro, e devo confessar que não se parece em nada com o autêntico inverno nosso e que não estou muito contente com ele, apesar de haver, às vezes, dias esplêndidos, parecidos aos que temos em nosso país nos bons outonos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo de presença do ator pode ser cotejado segundo gradações estabelecidas entre uma tonicidade impactante, em que oscilam estados de alma na intensidade de um percepção pouco difusa, e a extensidade da percepção, em que predomina o estado das coisas e em que, juntamente com a prevalência do inteligível sobre o sensível, emerge a dimensão difusa da própria percepção. Com apoio em Fontanille e Zilberberg (2001, p. 131), pensamos em “gradientes da tonicidade perceptiva”: foco tônico e apreensão tônica, para determinado modo de

observar o mundo, o que aspectualiza o ator segundo a plenitude; foco átono e apreensão átona, para outro modo de observar o mundo, o que aspectualiza o ator segundo a vacuidade da própria presença.

Sylvia Plath e Clarice Lispector, vistas como efeito de sujeito, apresentam-se por meio de uma configuração aspectual afim, no que diz respeito a um modo de presença mais acelerado e em menor repouso, bem como mais pleno, diante de Anne Frank e Lenine, em que se dá o contrário. Essa presença mais acelerada e plena de Plath e Lispector é advinda de um modo de percepção segundo o qual se concentra o que é visto, aproximando elementos diferentes. Não é gratuita portanto a prática de juntar simultaneamente elementos contrários em paradoxos; ou de juntar simultaneamente sensações diversas, como a visual, a tátil, a auditiva e a olfativa na sinestesia. Os textos de Anne Frank e Lenine, remetendo a um sujeito menos acelerado, confirmam o simulacro de um sujeito não só radicado na racionalidade, mas ainda definido por um querer distensivo na relação conjunta com o objeto; um sujeito que não pertence ao excesso, nem tampouco à falta, mas, sim, à justa medida. O contrário se dá em Sylvia Plath e Clarice Lispector.

Por falar em excesso, falta e justa medida para aspectualização do ator, lembramos que Fiorin (1989) discorre sobre a lógica da neutralidade que, compatível com os ideais de determinadas formações sociais, acaba por aspectualizar o excesso (pólo positivo) e a insuficiência (pólo negativo) como disfóricos e apenas a justa medida (a suposta neutralidade) como termo eufórico. Sylvia Plath e Clarice Lispector, à revelia das especificidades das coerções de cada gênero escolhido, mas auxiliadas por essas mesmas coerções, alinham-se a uma configuração aspectual afim: o mais do mais, o excesso. Um observador de visão célere viabiliza um ator de movimentos rápidos, para o qual se multiplicam sensações em um mundo dado na própria imperfevidade.

Definido pela velocidade da percepção, o ator da enunciação confirma-se com Plath e Lispector, por meio de um querer fazer e ser incoativo o que o define como impulsivo; também se confirma por meio de um querer fazer e ser terminativo, o que o confirma como um obsessivo. Jamais se orienta por um querer fazer e ser durativo, como é o caso de Anne Frank e de Lenine. Aliás, para encerrar, não custa lembrar o que disse Bertrand (2003, p. 416) ao enfatizar o aspecto relacionado à actorialidade:

Podem-se, por exemplo, analisar as formas culturais do comportamento ao volante de um carro, sob o ponto de vista do aspecto: o motorista americano se instala no durativo; já o francês, obcecado desde a partida pelo final da viagem, “vive” o percurso segundo o aspecto terminativo. Esse exemplo mostra a ligação entre o aspecto e a apreensão das paixões, que são fenômenos fortemente aspectualizados (paixões iterativas, incoativas, terminativas, etc.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTRAND, Denis. *Caminhos de semiótica literária*. Tradução Ivã Carlos Lopes et. al. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DISCINI, Norma. *A comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2005.

FONTANILLE, J.; Zilberberg, C. *Tensão e significação*. Tradução Ivã Carlos Lopes et al. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2001.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. A lógica da neutralidade: um caso de aspectualização do ator. *Estudos Linguísticos. XVIII Anais de seminários do GEL*. Lorena: Prefeitura Municipal de Lorena, 1989, p. 348-355.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Tradução Alves Calado. 3. ed., edição integral. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GREIMAS, A J.; COURTÈS J. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1986, 156.

LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro*. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LENINE, I. U. Vladimir. *Cartas íntimas*. Tradução Oswaldo de Castro. Rio de Janeiro, Atlântida, 1934.

LISPECTOR, C.; SABINO, F. *Cartas perto do coração*, 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

PLATH, Sylvia. *Diários de Sylvia Plath*. Tradução Celso Nogueira. São Paulo: Globo, 2004.

O DISCURSO DA VERGONHA E DA INOCÊNCIA

Odilon Pinto de MESQUITA FILHO (UESC-Ba)*

O objetivo desse trabalho é identificar e analisar aspectos de um discurso sobre a sexualidade e a família humanas, aqui chamado o “discurso da vergonha e da inocência”. Nesse discurso, a nudez dos órgãos genitais assume importante papel na explicitação de uma visão da sexualidade. A narrativa fundadora desse discurso é o texto da Bíblia que trata da criação do homem. Aspectos desse discurso serão analisados também na Carta de Caminha, em *Iracema*, de José de Alencar e em *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado.

O ponto de vista teórico adotado é o da Análise de Discurso, de linha francesa. Nessa abordagem, a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas*, ligadas às instituições, abrangendo diferentes áreas regionais e comportando posições de classe. (PÊCHEUX, 1997, p. 146). A formação ideológica pressupõe o afrontamento de pontos de vista entre grupos sociais e, por isso, os “objetos” ideológicos, juntamente com a maneira de se servir deles, isto é, o sentido que apresentam, estão relacionados a posições de classe. Assim, a luta ideológica se dá concretamente em instituições como a Família, a Religião, o Estado, o Direito etc., na hora mesmo da constituição do objeto ideológico e do seu modo de uso. A ideologia, portanto, não existe, de forma abstrata, antes e nem fora de cada constituição de objeto, ela é sempre performativa. O desmembramento da ideologia em regiões como Deus, a Moral, a Lei, a Justiça, a Família, o Saber etc., com suas relações de desigualdade e subordinação, é que constituem a cena da luta ideológica de classes.

A sexualidade, historicamente, tem se constituído como uma formação ideológica, isto é, como um afrontamento entre diferentes pontos de vistas, ligados a diferentes grupos sócio-culturais. As duas instituições em que, mais intensamente, se dão esses embates são a Religião e a Família. Nesse artigo, os discursos sobre a sexualidade e a família, contidos em textos da Bíblia, da Carta de Caminha, de *Iracema* e de *Gabriela*, serão analisados em suas relações com a instituição religiosa e familiar. Isso significa que esses discursos se garantem, garantindo a instituição religiosa e a instituição familiar, em que se originam e para a qual tendem.

Em Análise de Discurso, uma prática discursiva se explica: a) por um sistema interiorizado de regras especificamente lingüísticas, que asseguram a compreensão e a produção de frases sempre novas, numa performance do sujeito; e b) pela competência ideológica ou geral, que torna implicitamente possível a totalidade das ações e das significações novas. (BRANDÃO, 1995, p. 18). O conjunto dessas regras determina uma “formação discursiva”, isto é, um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Dessa forma, discursos contidos em textos dispersos, no tempo e no espaço, podem ser agrupados sob uma mesma formação discursiva, por apresentarem regularidades quanto às regras lingüísticas e competência ideológica. Assim, os processos discursivos, isto é, a produção de sentido, emergem no espaço da formação discursiva, que determina “o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada”. (ORLANDI, 1996, p. 158).

Nesse artigo, pretende-se mostrar que, no texto bíblico da criação do homem, na Carta de Caminha, em *Iracema* e em *Gabriela*, podem ser encontrados discursos filiados a uma mesma formação discursiva, aqui chamada de “discurso da vergonha e da inocência”. Para isso, serão analisadas regularidades nesses discursos, no que diz respeito às relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias.

A Análise de Discurso tem como objeto o *discurso*, “ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito e sistema” lingüístico, havendo uma relação necessária da linguagem com o contexto de sua produção (ORLANDI, 1996, p. 12). Seu método consiste em partir do texto, da historicidade *inscrita* nele, para atingir o modo de sua relação com a exterioridade. Assim, o discurso pode ser visto justamente como a instanciação do modo de se produzir linguagem, um efeito de sentido entre interlocutores, ambos ocupando na sociedade um lugar, enquanto espaço de representações sociais, constitutivo da significação discursiva.

Nessa análise, considera-se que no texto bíblico, na Carta de Carminha, em *Iracema* e em *Gabriela*, existem diferentes discursos sobre a sexualidade e a família, todos, porém, filiados à formação discursiva da “vergonha e inocência”. São discursos porque estabelecem efeitos de sentido entre interlocutores, em diferentes posições e formações sociais históricas.

O discurso, isto é, a criação de efeitos de sentido entre interlocutores, ocorre na articulação de dois processos: o parafrástico e o polissêmico (ORLANDI, 1996, p. 27). O primeiro é um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase, o que constitui uma regularidade que vai permitir a filiação de discursos variados a uma mesma formação discursiva. O segundo, o polissêmico, é performativo e aponta para um rompimento dessa regularidade, deslocando o que já estava sedimentado. O discurso, portanto apresenta uma tensão entre o “mesmo” e o “diferente”, entre a paráfrase e a polissemia. Assim, pretende-se mostrar que os quatro discursos em questão vão apresentar regularidades parafrásticas, da filiação a uma mesma formação discursiva da “vergonha e inocência”, ao mesmo tempo em que vão apresentar rupturas, deslocamentos de tais regularidades.

O DISCURSO BÍBLICO

Em Gênesis, 1, 27-28, lê-se:

E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; macho e fêmea os criou. E Deus os abençoou, e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a; e dominai sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre todo o animal que se move sobre a terra. (BÍBLIA, 1998)

No versículo 27, temos a narrativa fundadora do discurso da vergonha e inocência sobre a sexualidade. Aqui fica estabelecida a heterossexualidade como única opção permitida, moralmente correta: “macho e fêmea os criou”. No versículo 28, observa-se a narrativa fundadora da família: “Deus os abençoou, e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei a terra”. O núcleo familiar é estabelecido a partir de um macho e uma fêmea, que se unem com a finalidade de procriação. Como toda a criação é feita por Deus, o discurso bíblico se caracteriza por sua relação institucional com a religião.

No capítulo 2, versículos 18 e 21-24, é mostrada a criação da mulher:

18: E disse o Senhor Deus: Não é bom que o homem esteja só: far-lhe-ei uma adjutora que esteja como diante dele.

21: Então o Senhor Deus fez cair um sono pesado sobre Adão, e este adormeceu: e tomou uma das suas costelas, e cerrou a carne em seu lugar;

22: E da costela que o Senhor Deus tomou do homem, formou uma mulher: e trouxe-a a Adão.

23: E disse Adão: esta é agora osso dos meus ossos, e carne da minha carne; esta será chamada varoa, porquanto do varão foi tomada.

24. Portanto deixará o varão seu pai e a sua mãe, e apegar-se-á à sua mulher, e serão ambos uma carne.

Nessa narrativa fundadora da família, observa-se uma posição inferior da mulher: ao contrário do homem, ela não fez parte do projeto inicial da criação. Sua existência deve-se a uma necessidade posterior do homem já criado: “Não é bom que o homem esteja só.” Ela não tem função própria no mundo, mas apenas serve de “adjutora” do homem, isto é, de auxiliar, de ajudante. Enquanto o homem foi criado do pó da terra, tendo o próprio Deus soprado em seu nariz o fôlego da vida (Gênesis, 2, 7), Eva foi criada a partir de uma costela de Adão, o que a torna geneticamente inferior, um clone, um subproduto do corpo do homem.

Em seguida, a narrativa fundadora do discurso sobre a sexualidade destaca: “E ambos estavam nus, o homem e a sua mulher; e não se envergonhavam” (Gênesis, 2, 25). O texto bíblico se refere a um tempo passado originário, anterior à sua enunciação. Quando o Livro de Gênesis foi escrito, porém, a nudez já era considerada motivo de vergonha, na cultura judaica. Daí a necessidade que sente o narrador de destacar o fato de o casal originário não se envergonhar com a própria nudez, em oposição aos costumes vigentes na época em que foi escrito.

Em Gênesis, 3, 4-24, são narradas a tentação de Eva e a queda do homem:

4: Então a serpente disse à mulher: Certamente não morrereis.

5: Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes se abrirão os vossos olhos, e sereis como Deus, sabendo o bem e o mal.

As expressões “abrir os olhos”, “sereis como Deus” e “sabendo o bem e o mal” afirmam, por oposição, o estado de Adão e Eva: tinham os olhos fechados, não eram como Deus e não sabiam o bem e o mal. Em outras palavras, eram inocentes, ingênuos, sem culpa, isentos de malícia, cândidos, puros.

6: E vendo a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento, tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e ele comeu com ela.

7: Então foram abertos os olhos de ambos, e conheceram que estavam nus; e coseram folhas de figueira, e fizeram para si aventais

As expressões “foram abertos os olhos de ambos” e “conheceram que estavam nus”, indicam a perda de inocência do casal, isto é, deixaram de ser ingênuos, sem culpa, isentos de malícia, cândidos, puros. Porém, o que mais se destaca aqui, embora o texto não seja explícito sobre isso, é que, na sua interpretação ao longo dos séculos, pelas tradicionais instituições religiosas, a nudez se refere principalmente às genitálias e não aos braços, às mãos, ao pescoço, aos pés ou a qualquer outra parte do corpo. Portanto, quando Adão e Eva “conheceram que estavam nus”, interpreta-se que eles conheceram que estavam com as genitálias descobertas. Tal fixação sobre os órgãos sexuais estabelece um tabu sobre essas partes do corpo humano. Dessa forma, saber “o bem e o mal” é associado, originariamente, a considerar como “mal” trazer expostas as genitálias.

9: E chamou o Senhor Deus a Adão, e disse-lhe: Onde estás?

10: E ele disse: Ouve a tua voz soar no jardim, e temi, porque estava nu, e escondi-me.

11: E Deus disse: Quem te mostrou que estavas nu? Comeste tu da árvore de que te ordenei que não comesses?

Adão *teme* a Deus “porque estava nu”, isto é, porque estava com as genitálias descobertas. E Deus, reafirmando que isto é realmente *mal* e motivo de medo, pergunta: “Quem te mostrou que estavas nu?” Deus poderia ter dito: “Ora, Adão, deixar à mostra os órgãos sexuais não é mal e nem motivo de medo! Afinal de contas fui eu mesmo quem criou o teu corpo, em todas as suas partes, do jeito que ele é!” Mas Deus concorda que a nudez é um mal e motivo de medo, porque pergunta apenas: “Quem te mostrou que estavas nu?” Em seguida lança

a grande condenação ao homem e à mulher por sua desobediência, ao comerem da árvore da ciência do bem e do mal:

16: E à mulher disse: Multiplicarei grandemente a tua dor, e a tua conceição; com dor terás filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará.

17: E a Adão disse: Porquanto deste ouvidos à voz de tua mulher, e comeste da árvore de que te ordenei, dizendo: Não comerás dela: maldita é a terra por causa de ti; com dor comerás dela todos os dias da tua vida.

18: Espinhos, e cardos também, te produzirá; e comerás a erva do campo.

19: No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes á terra; porque dela foste tomado: porquanto és pó, e em pó te tornarás.

Embora o castigo seja pela desobediência, o texto bíblico põe muito mais em relevo a nudez do casal: ter medo de Deus por estar nu é a maior consequência do ato de desobedecê-Lo.

21: E fez o Senhor Deus a Adão e a sua mulher túnicas de peles, e os vestiu.

22: Então disse o Senhor Deus: Eis que o homem é como um de nós, sabendo o bem e o mal; ora, pois, para que não estenda a sua mão, e tome também da árvore da vida, e coma e viva eternamente:

23: O Senhor Deus, pois, o lançou fora do jardim do Éden, para lavrar a terra de que fora tomado.

24: E havendo lançado fora o homem, pôs querubins ao oriente do jardim do Éden, e uma espada inflamada que andava ao redor, para guardar o caminho da árvore da vida.

Ao reconhecer o homem “como um de nós”, Deus “fez túnicas de pele e os vestiu”. Dessa forma, a nudez das genitálias é considerada “mal”, pelo próprio Deus, que faz roupas para Adão e sua mulher.

Em resumo, o discurso bíblico, com sua narrativa fundadora da família e da sexualidade, está ligado à instituição familiar e à religiosa, afirmando a heterossexualidade como a única opção sexual moralmente correta e estabelecendo a família como uma união de macho e fêmea, com a finalidade de procriar. A mulher ocupa posição inferior ao homem e a nudez não era, inicialmente, motivo de vergonha para eles próprios, por serem inocentes, isto é, por não conhecerem o bem e o mal. Na interpretação desse texto, ao longo dos séculos, feita pelas tradicionais instituições religiosas, a nudez se refere, principalmente, às genitálias e não às outras partes do corpo. Tal nudez é considerada um mal pelo próprio Deus, ao perguntar: “Quem te mostrou que estavas nu?”, e ao fazer túnicas de pele para cobrir Adão e sua mulher, depois de reconhecer o homem “como um de nós”,

A CARTA DE CAMINHA

No relato de Caminha sobre o chamado “descobrimento” do Brasil, mais de dois mil anos após a escrita do Gênesis, o colonizador europeu toma como base o discurso originário bíblico para interpretar a nudez dos índios, especialmente das índias. Essa retomada do discurso religioso se faz por repetição, ou paráfrase, e por deslizamento de sentido, ou polissemia. A repetição vai inscrever o discurso de Caminha na formação discursiva da Vergonha e da Inocência, fazendo com que os mesmos temas, as mesmas formulações, as mesmas figuras voltem, reapareçam (BRANDÃO, 1998, p. 129). No entanto, por essa repetição performativa ocorrer mais de dois mil anos depois do Gênesis, no contexto histórico da colonização, o Mesmo torna-se também o Outro. Assim, a uma repetição horizontal de enunciados bíblicos se soma também uma repetição vertical, proveniente do interdiscurso e ligada à instituição religiosa. Esse encontro da performance discursiva de Caminha com a memória discursiva religiosa vai provocar deslizamentos de sentido. (INDURSKY, 1999, p. 175)

Andam nus, sem nenhuma cobertura. Não fazem caso de cobrir ou mostrar suas vergonhas. E o fazem com tanta *inocência*, como mostram o rosto. (SIMÕES, 2000, p. 40) (Grifo nosso).

Nesse discurso, a palavra “vergonhas” aparece no plural, marcando um deslizamento de sentido: em vez de significar “Sentimento penoso de desonra, de opróbrio, de insegurança, provocado pelo medo do ridículo, por escrúpulos” (FERREIRA), tal como no discurso bíblico – “E ambos estavam nus, o homem e a sua mulher; e não se envergonhavam” (Gênesis, 2, 25) -, “vergonhas” passa a significar genitálias. Esse deslizamento de sentido confirma a interpretação da nudez, no texto bíblico, principalmente, como sendo nudez dos órgãos sexuais.

E então estiraram-se de costas na alcatifa a dormir sem ter nenhuma maneira de cobrirem suas vergonhas, as quais não eram fanadas, e as cabeleiras deles estavam bem rapadas e feitas. (p. 41)

Fomos assim de frecha diretos à praia. Ali acudiram logo obra de 200 homens, todos nus com arcos e setas na mão. (p. 42)

Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos e compridos, pelas espáduas e suas vergonhas tão altas e tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de nós muito bem as olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha. (p. 43)

Na última citação acima, aparece o termo “vergonhas”, no sentido de genitálias, e “vergonha”, no sentido de “sentimento penoso de desonra”, remetendo à situação inicial do casal originário, quando ambos estavam nus e “não se envergonhavam”.

E uma daquelas moças era toda tingida, de fundo acima, daquela tintura a qual é certo era tão bem feita e tão redonda a sua vergonha, que ela não tinha, tão graciosa que a muitas mulheres de nossa terra vendo-lhes tais feições, fizera a vergonha por não terem a sua como ela. (p. 44)

Feito o deslizamento de sentido de “vergonha”, sentimento, para “vergonhas”, genitálias, a marca morfológica “s” desse deslizamento é abandonada e já o mesmo e único termo “vergonha” é usado para significar tanto genitália, “tão bem feita e tão redonda a sua vergonha”, como sentimento, “fizera a vergonha”.

Também andavam entre eles quatro ou cinco mulheres moças assim nuas que não pareciam mal entre as quais andava uma com a coxa do joelho até o quadril e a nádega toda tinta, daquela tintura preta, e o resto todo da sua própria cor. Outra trazia ambos os joelhos com as curvas assim tingidas e também os colos dos pés. E suas vergonhas tão nuas e com tanta inocência descobertas que não havia nisso nenhuma vergonha. E também andava outra mulher moça com uma menina ou menino no colo, atado com um pano não sei de quê, aos peitos que não apareciam senão as perninhas. Mas nas pernas da mãe e nas outras coisas não traziam nenhum pano. (p. 48)

Nesse trecho, aparecem “vergonhas”, “inocência” e “vergonha”. Em “suas vergonhas tão nuas”, o sentido é de genitálias; “com tanta inocência descobertas” se refere ao fato de as genitálias estarem nuas, mas na mesma situação inicial do casal originário, antes de conhecer o bem e o mal, quando ambos estavam nus e “não se envergonhavam”. Assim também não havia na nudez das índias “nenhuma vergonha”, isto é, nenhum “sentimento penoso de desonra” e, por isso, era “com tanta inocência” que traziam nuas as genitálias. Fica estabelecido, portanto, que *inocência*, nesse discurso, equivale a não ter vergonha da nudez dos órgãos sexuais.

Entre todos estes que hoje vieram, não veio mais que uma mulher moça, a qual esteve sempre à missa, a quem deram um pano com que se cobrisse puseram-lhe ao redor de si. Mas ao assentar não fazia memória de o muito entender para se cobrir. Assim, Senhor, que a inocência desta gente é tal que a de Adão não seria mais, quanto à vergonha. (*Ibidem*)

Nesse ponto, Caminha retoma explicitamente o discurso bíblico originário: “a inocência desta gente é tal que a de Adão não seria mais, quanto à vergonha”. Ou seja, assim como, na situação inicial, Adão e Eva estavam nus e “não se envergonhavam”, assim também “esta gente” não se envergonhava de sua nudez, o que equivale, nesse discurso, a dizer que “esta gente” era “inocente”.

Ora veja Vossa Alteza, quem em tal inocência vive, ensinando-lhe o que para sua salvação pertence, se se converterão ou não? (p. 58)

Caminha interpreta os índios a partir de um discurso religioso eurocêntrico, atribuindo-lhes um estado de “inocência” semelhante ao do casal originário, antes de conhecer o bem e o mal. Dessa forma, nesse discurso, “inocência” equivale a não sentir ‘vergonha’ da nudez dos órgãos sexuais. A conclusão a que chega o colonizador europeu é a de que os índios estão vivendo no mesmo estado inicial de Adão e Eva e que, portanto, seria muito fácil a sua conversão ao cristianismo.

O discurso de Caminha, portanto, confirma a interpretação religiosa tradicional do discurso bíblico de que a nudez se refere, essencialmente, à nudez dos órgãos genitais. Além dessa paráfrase, a Carta estabelece duas rupturas ou deslizamentos de sentido:

- a) “vergonha”, além de significar “sentimento penoso de desonra”, também passa a significar órgãos sexuais;
- b) “inocência”, nesse discurso, equivale a não sentir vergonha das genitálias nuas.

Iracema

No romance de José de Alencar, não há qualquer referência ao corpo nu da índia Iracema e vagas referências à sexualidade. A paráfrase que o filia à formação discursiva da vergonha e da inocência restringe-se à instituição familiar. Conforme Sacramento (2004, p.112. Grifo da autora.), “A personagem Iracema, homônima do título da obra, encarna os preceitos da heroína européia, conformada ao modelo de gênero, imposto à mulher, preso à subserviência e à negação.” Esse modelo de gênero tem sua grande narrativa fundadora no texto bíblico: “E à mulher [Deus] disse: Multiplicarei grandemente a tua dor, e a tua concepção; com dor terás filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará” (Gênesis, 3, 16). A submissão de Iracema ao “guerreiro branco” Martim pode ser vista em:

Cedendo a meiga pressão, a virgem reclinou-se ao peito do guerreiro, e ficou ali trêmula e palpitante como a tímida perdiz, quando o terno companheiro lhe arrufa com o bico a macia penugem. (ALENCAR, 1965, p. 103)

Ao vir para o Brasil e unir-se a Iracema, Martim deixara uma noiva em Portugal:

Martim se embala docemente; e, como a alva rede que vai e vem, sua vontade oscila de um a outro pensamento. Lá o espera a virgem loura dos castos afetos; aqui lhe sorri a virgem morena dos ardentes amores.

O cristão sorri; a virgem palpita; como o saí, fascinado pela serpente, vai declinando o lascivo talhe, que se debruça enfim sobre o peito do guerreiro.

Já o estrangeiro a preme ao seio; e o lábio ávido busca o lábio que o espera, para celebrar nesse adito d'alma o himeneu do amor. (Idem, p. 139)

À noiva branca européia, “virgem loura dos castos afetos” se opõe à “virgem morena dos ardentes amores”. A referência à vida sexual de Martim e Iracema, - “ardentes amores”, “lascivo talhe” e “o lábio ávido busca o lábio que o espera” - não passa dessas generalidades, enquanto o modelo originário bíblico de submissão da mulher – “e ele [teu marido] te dominará” (Gênesis, 3, 16) - é seguido pelas duas: a “virgem loura” o aguarda “casta” em Portugal, enquanto “a virgem morena” lhe segue os passos no Brasil em “ardentes amores”, ambas guardando o desejo exclusivamente para o marido e apresentando um comportamento “preso a preceitos burgueses de docilidade e solicitude” (SACRAMENTO, 2004, p. 113)

A narrativa fundadora da instituição familiar, conforme já visto, estabelece que esta deve ser formada por um macho e uma fêmea, com a finalidade de procriar. Por isso, a trama do romance coloca Martim “noivo”, e não já casado com a “virgem loura” européia. Isso vai possibilitar seu casamento com Iracema, procriando um filho, e, com a morte desta, seu retorno a Portugal para um possível e permitido novo casamento.

Gabriela

Em *Gabriela* são retomados os temas da vergonha e da inocência, relacionados à nudez do corpo:

Ela sorria, era de medo ou era para encorajar? Tudo podia ser, *ela parecia uma criança*, as coxas e os seios à mostra como se não visse mal naquilo, como se nada soubesse daquelas coisas, *fosse toda inocência*. (...) ela tomava do vestido para melhor o ver, sua nudez *cândida* ressurgia. ((AMADO, 2002, p. 144) (Grifos nosso).

Na grande narrativa fundadora da sexualidade e da família, “estavam nus, o homem e a sua mulher; e não se envergonhavam” (Gênesis, 2, 25), isto é, não vivenciavam um sentimento penoso de desonra. Dessa forma, Gabriela é criada discursivamente em um estado semelhante ao de Adão e Eva, antes de comerem da árvore da ciência do bem e do mal. Essa mesma paráfrase, conforme já visto, aparece no discurso da Carta sobre as índias:

Outra trazia ambos os joelhos com as curvas assim tingidas e também os colos dos pés. E suas vergonhas tão nuas e com tanta inocência descobertas que não havia nisso nenhuma vergonha. (SIMÕES, 2000, p. 48)

Assim, Gabriela, tal como as índias, mostra suas “vergonhas”, isto é, “coxas e os seios à mostra”, mas o faz como se “fosse toda inocência” e “cândida”, sem se envergonhar.

No entanto, se *Gabriela* mantém a paráfrase da vergonha e da inocência em relação à narrativa fundadora da sexualidade, afasta-se completamente dessa narrativa em relação à família. O discurso originário bíblico estabelece que a instituição familiar é formada por um macho e uma fêmea para procriar:

E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; macho e fêmea os criou. E Deus os abençoou, e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a; e dominai sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre todo o animal que se move sobre a terra. (Gênesis, 1, 27-28)

Para Gabriela, a relação homem-mulher deve ser livre, uma fêmea com vários machos, e vice-versa, com a finalidade de prazer, em vez de procriação:

Quando pensava num moço, para ele se ria, Tonico ou Josué, Epaminondas, Ari, *só pensava tê-lo na cama, em seus braços gemer, morder sua boca, seu corpo fruir* (AMADO, 2002, p. 293. Grifo nosso).

Se entregava toda, abandonada nas mãos dele, morrendo em suspiros, gemendo e rindo. (Idem, p. 79)

Num sussurro entre beijos, a voz de Gabriela agonizava:
– Moço bonito... (Idem, p. 145)

Em resumo, a formação discursiva da vergonha e da inocência, sobre a sexualidade e a família, tem sua grande narrativa fundadora no discurso bíblico da criação do homem. Na Carta de Caminha, encontramos uma paráfrase desse discurso, no que tange à sexualidade. Em *Iracema*, a paráfrase restringe-se à família e, em *Gabriela*, temos novamente uma paráfrase da sexualidade originária e uma ruptura no que diz respeito à família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. **Iracema**. Brasília: MEC-INL, 1965.

AMADO, Jorge. **Gabriela, cravo e canela**. 87^a. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. **Bíblia Sagrada**. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1998.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. **Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás**. São Paulo: UNESP, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

INDURSKY, Freda. “De Ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST”. In: _____ e FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 173-186.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. Campinas (SP): UNICAMP, 1997.

SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira do. **Nação identidade e gênero na literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Caetés, 2004.

SIMÕES, Henrique Campos. **O achamento do Brasil**. Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel. Ilhéus (Ba) : Editus, 2000.

A ESCRITA NA SALA DE AULA: UMA ATIVIDADE CONSTITUTIVAMENTE DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Pedro Farias FRANCELINO (UFPB/UFPE)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentaremos parte dos resultados de nossa pesquisa de mestrado intitulada "(Re)visitando as práticas de escrita na sala de aula: uma abordagem enunciativo-discursiva de produções textuais escolares" (2002). Pretendemos refletir sobre a prática escolar de produção de textos, mostrando como é possível, apesar das condições em que muitas vezes esses textos são produzidos, falar de autoria como função discursiva do sujeito e concebida como uma atividade essencialmente dialógica na escola. O *corpus* utilizado consta de textos escritos por alunos de quintas séries do ensino fundamental de escolas públicas de João Pessoa-PB. No trabalho em questão, utilizaremos apenas duas amostras para evidenciar o fato em estudo. Tomamos como referencial teórico alguns conceitos formulados pela escola francesa de Análise do Discurso e alguns postulados da Teoria da Enunciação de base bakhtiniana. Procuraremos, assim, identificar indícios de autoria nos textos dos alunos, observando os mecanismos por eles mobilizados no plano lingüístico-discursivo – de forma consciente ou não – na produção do texto.

A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Bakhtin e seu Círculo – no que se refere às idéias lingüísticas – inauguraram um novo paradigma de reflexão sobre a linguagem, partindo da crítica à hegemonia de duas grandes correntes do pensamento filosófico-lingüístico dominantes em sua época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

A primeira tendência caracterizava-se pelo interesse no ato de fala individual, o que significa dizer que o ato de criação lingüística é semelhante ao ato de criação artística e isso é o que constitui a realidade fundamental da língua, que é vista como um sistema de formas acabado, pronto para ser usado pelos falantes. Wilhelm Humboldt destacou-se como um dos maiores representantes desse pensamento. Essa perspectiva baseava-se na crença de que todos os fatos lingüísticos são explicados por uma psicologia individual, como pregava Wundt e seus discípulos no quadro de uma psicologia empirista. Os adeptos do subjetivismo idealista privilegiavam *a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação* (BAKHTIN, 1999, p. 76).

A segunda tendência – o objetivismo abstrato – defendia a tese de que a língua – concebida como um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais – constitui o verdadeiro objeto de estudo de uma ciência. Nessa perspectiva, o sujeito falante é posto de lado e não interessam suas realizações lingüísticas. A língua, o sistema, basta-se a si mesmo. Trata-se de investigar os aspectos imanentes da língua, que não se reduzem a leis ideológicas e/ou artísticas. A sincronia determina sua abordagem, escanteando a história. A visão de língua que

regeu essa tendência é a de uma língua convencional, arbitrária, em que a relação signo–signo no interior de uma sistema fechado é o que determina a sua existência.

É a partir da crítica a esses dois sistemas de idéias que Bakhtin propõe o princípio do dialogismo como a essência do funcionamento da linguagem. Ele afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p. 123). (Grifos do autor)

Percebe-se que Bakhtin constrói uma reflexão sobre a natureza da linguagem a partir de uma viés sociológico. O aspecto social da linguagem é esboçado, na verdade, desde o redimensionamento da noção de signo lingüístico, que para ele se define pela traço ideológico. Essa concepção de signo ideológico surge como contraponto, na lingüística, à teoria formalista/estruturalista proposta por Saussure e seus seguidores, para quem o signo era imotivado e arbitrário.

No que se refere ao elemento *social*, destaco a perspicácia com que Bakhtin trata o sujeito falante, tema que tem merecido discussões acirradas nas diversas perspectivas teóricas da lingüística contemporânea e que constitui um dos aspectos contemplados no esboço da idéia de *dialogia*. Para ele, o sujeito se define pelas relações sociais que estabelece com seus interlocutores, no contexto social amplo e imediato das práticas lingüísticas interlocutivas que ocorrem no espaço enunciativo. Isso pode ser evidenciado nas seguintes palavras:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui *justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte*. (BAKHTIN, 1999, p. 113) (Grifos do autor)

Vê-se, dessa forma, que a orientação para o outro é um dos pontos nodais da concepção de linguagem na visão do autor. Bakhtin estabelece no corpo teórico de seus apontamentos a alteridade como constitutiva da linguagem; o sujeito falante elabora suas enunciações em virtude da relação – real ou virtual – que mantém com o(s) parceiro(s) da interação. Essa idéia fica melhor esclarecida com a noção de *atitude responsiva ativa*, que consiste na(s) reação(ões) que o locutor apresenta para o seu interlocutor nas situações comunicativas. Essa atitude do sujeito falante constitui uma das características dialógicas da linguagem. Ela rompe com o modelo de comunicação pautado numa teoria da informação de base mecanicista, em que os protagonistas do processo comunicativo apenas “trocam” seus enunciados, em que o locutor é considerado o participante ativo e o ouvinte o passivo. Contudo, na proposta de Bakhtin (2000: 290),

(...) o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma *atitude responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc. e, esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (Grifo do autor)

O outro eixo de configuração do dialogismo é o da relação entre os enunciados. Na perspectiva bakhtiniana, a palavra está sempre relacionada com o que já foi dito e com o que ainda há de vir. Ela não é um elemento solto, aleatório, perdido no imenso fluxo da comunicação verbal; pelo contrário, ela estabelece um diálogo contínuo e ininterrupto com outras palavras circundantes no meio social. Segundo Bakhtin (1993: 86):

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social.

A afirmação acima destaca de forma reiterada a dupla natureza dialógica do enunciado: o fato de ele constituir-se sócio-historicamente e de manter contato com outras réplicas do grande diálogo social. Neste último caso, pode-se ver com Bakhtin que nossos enunciados estão entrelaçados como os fios de uma grande rede. Nossas palavras não podem fugir dessa condição mesma da linguagem, que é de estar permeada pela voz alheia e de servir, ao mesmo tempo, como tema a outros enunciados.

A partir dos pressupostos esboçados, deslocaremos nosso foco de atenção para a sala de aula, procurando compreender como esses processos discursivos se configuram nas atividades de escrita, sobretudo porque esse espaço – o da sala de aula – caracteriza-se como um ambiente interativo, heterogêneo e permeado pelo jogo de vozes trazidas pelos textos/ discursos que nele circulam e, também, pelas experiências empíricas dos próprios educandos, conforme afirma Brandão (1997, p. 286):

[...] fala e escrita inserem-se enquanto práticas efetivas, num quadro comunicacional que privilegia a multiplicidade, a diversidade, a diferença, a alteridade ou, para usar os termos de Bakhtin, a polifonia, o dialogismo, a heteroglossia, a poliglossia. Nesse quadro, instauram-se relações intersubjetivas em que o um e o outro, isto é, falante/ouvinte, escritor/leitor se constituem enquanto sujeitos do discurso.

Para isto, evidenciaremos no *corpus* como esses fenômenos discursivos constituem uma forma de instauração da autoria. Começamos pela primeira proposta de produção textual desenvolvida pela professora e que denominaremos de P1T1¹. O trabalho do aluno segue a orientação didática da professora, no quadro da proposta, de escrever um texto que expresse seu maior sonho (o do aluno). O que percebemos, nesse texto, é o modo como o autor constrói sua argumentação, na possível tentativa de levar seu interlocutor a aderir à sua idéia. Ele traz para o texto duas vozes sociais que se inscrevem em formações discursivas diferentes, conforme constatamos abaixo:

Paz no mundo

Meu sonho, é ver paz no mundo todo e que todas as pessoas seja felizes mas também não quero ver drogas e nem infelicidade nos rostos das pessoas.

Para nos realizar nosso sonho nós mesmo, precisamos lutar com unhas e dentes para que ele vire realidade.

Principalmente a paz mundial que está ameaçada por um fio, mas eu espero ver a paz entre os homens de boa vontade.

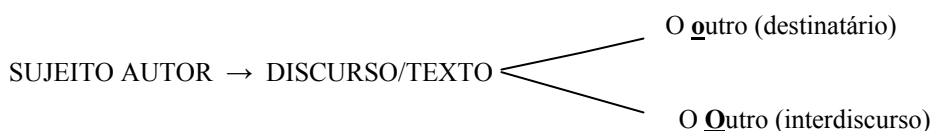
Paz ...

¹ P1T1: primeiro texto (de uma série de aproximadamente vinte e três textos) da primeira proposta de produção textual.

1. (...) precisamos lutar com unhas e dentes para que ele [o sonho] vire realidade.
2. (...) mas eu espero ver a paz entre os homens de boa vontade.

No fragmento 1, o trecho em destaque nos remete a uma expressão idiomática (espécie de jargão) da língua portuguesa e que é utilizada geralmente no sentido de "empregar todo o esforço possível para se conseguir êxito em algum empreendimento." O aluno autor seleciona do interdiscurso uma construção que, embora em seu sentido figurado ou conotativo, já faz parte do senso comum, pela consagração do uso em interações verbais cotidianas; em outras palavras, seu sentido já foi historicizado. O fenômeno lingüístico-discursivo da autoria se estabelece, nesse caso, pelo fato de o sujeito ter deslocado essa expressão do já-dito para o seu texto, produzindo, conseqüentemente, o efeito de sentido desejado. O mesmo ocorre no fragmento 2, em que o discurso bíblico é "ouvido" através do trecho destacado, mediante uma relação intertextual. É nessa organização discursiva do seu texto que o "pequeno" autor se instaura na esfera da discursividade, não só por ser ele o responsável pela estruturação lingüístico-discursiva de sua produção, mas também pelo fato de, ao fazer isto, instaurar um leitor virtual que deverá resgatar essa interdiscursividade presente no texto, mobilizando o conhecimento de mundo necessário para a atribuição de sentido(s).

Sobre esse aspecto, Brandão (1997) reflete sobre a relação entre leitura e escrita como atividades interativas, mostrando como o escritor instaura o leitor no texto, numa relação intersubjetiva, em que este é (pre)visto por aquele em muitos aspectos. Assim, a autora estabelece duas instâncias ou planos em que o leitor se institui no texto do autor. O primeiro plano é o pragmático, em que o sujeito (no caso, o aluno autor) percebe o leitor-destinatário de seu texto e, portanto, opera com diferentes estratégias que proporcionem uma boa compreensão do assunto abordado. Em outras palavras, o autor constrói seu discurso pensando no outro. Gostaríamos apenas de acrescentar à lista dos discursos que, segundo Brandão, "conquistariam a adesão da audiência" – tais como o religioso, o político e o publicitário – o discurso da sala de aula, que é concretizado dentre tantas formas materiais, no texto produzido pelo aluno. É evidente que não é apenas o outro empírico – o leitor – que é trazido para o ato de produção do discurso, mas o Outro (interdiscurso), pois os discursos estão constantemente se encontrando, seja em situação de conflito ou de confirmação de sentido(s). Esquemáticamente, teríamos:



Explicando: o sujeito autor (o aluno) – através de seu discurso/texto – institui o leitor virtual empírico e o próprio interdiscurso como o grande destinatário, fonte enunciativa dos diversos discursos.

O segundo plano diz respeito ao nível lingüístico-semântico, que corresponde às marcas, aos indícios que o autor deixa em seu texto e que permitem – exatamente pela incompletude e pela não-transparência caracterizadoras do sujeito, do sentido e da linguagem – a entrada do outro, a complementação do sentido do texto pelo leitor. É o que ocorreu nos fragmentos 1 e 2 do texto analisado acima.

Observando outros textos da mesma amostra, também pudemos perceber um aspecto interessante: a voz trazida para o texto também ecoa do senso comum. É algo como um jargão pronunciado pelas pessoas quando tratam de diferentes assuntos e que funciona como uma motivação para quem desenvolver em algum atividade, como vimos no fragmento em análise, em que é preciso "... lutar com unhas e dentes" para realizar um determinado sonho.

O exemplo visto configura o fenômeno da autoria como um trabalho de interseção entre dois planos ou processos enunciativos, representados pelo entrecruzamento do intradiscurso e do interdiscurso. O interdiscurso é entendido como a memória discursiva que está à disposição dos sujeitos, isto é, o conjunto de discursos produzidos no decorrer da história e que são retomados pelo sujeito no ato de produção de novos discursos, estabelecendo uma relação de concordância ou de polêmica. Paralelamente a esse plano, está o do intradiscurso, que constitui o eixo das formulações, daquilo que é dito dentro de determinada(s) formação(ões) discursiva(s). É nesse processo articulatório – em que o sujeito opera com o cruzamento desses dois eixos – que se instaura a forma-sujeito autor, responsável pela materialização – na instância da textualidade – dos discursos que perpassam os sujeitos nas situações de uso da linguagem, quer reais ou simuladas.

Ainda sobre a questão do dialogismo, podemos perceber o modo como "o discurso de outrem" é trazido para o discurso a partir da relação que se estabelece nesse "contrato", seja de concordância ou de polêmica. É a partir desse procedimento – o da administração das vozes no corpo textual do discurso – que apreendemos a orientação discursiva que o sujeito autor confere a seu enunciado. É o que podemos observar nos fragmentos que virão, extraídos do conjunto de textos de uma outra proposta de produção textual, em que a professora trabalha a questão da desigualdade social. O texto desenvolvido pelo aluno – e que é desencadeado pela apresentação de uma gravura – revela que não se trata apenas de uma atividade de paráfrase, mas de busca mesmo, em que ele recupera discursos apreendidos provavelmente durante a formação escolar, através de uma relação interdisciplinar (com o discurso de outras ciências, como a História, por exemplo), conforme observamos abaixo:

A desigualdade entre as raças

*Este texto fala sobre a igualdade e a diferença entre as raças.
A desigualdade existe desde o tempo que os negros eram escravos e ainda hoje existe.
Nós somos seres humanos, somos todos iguais e isto tem que acabar.*

3. A desigualdade existe desde o tempo que os negros eram escravos e ainda existe.
4. Nós somos seres humanos, somos todos iguais e isto tem que acabar.

Percebemos na formulação acima a presença de duas vozes sociais: a da História, que aborda o processo de escravidão no Brasil Império; e da Constituição Brasileira, que asseguraria o direito de igualdade em todos os aspectos ao cidadão brasileiro. Neste último caso, o eco da voz se faz ouvir mediante uma forma de dialogismo conhecida como intertextualidade: [...] *somos todos iguais*. Fiorin (1999, p. 29) afirma que "o conceito de intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido." No caso da citação literal de um fragmento da Constituição Brasileira empregada pelo aluno autor, o dialogismo ocorre de forma a estabelecer uma relação de contestação no seu discurso, ou seja, ele se utiliza do discurso jurídico para criticar a prática do preconceito racial corrente na comunidade brasileira. Essa intenção do aluno é corroborada com o trecho final de seu texto, quando ele diz [...] *isto tem que acabar*. Ainda segundo Fiorin (*idem*, 30), "a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo." Para ele, existem três maneiras de marcar a intertextualidade: a citação, a alusão e a estilização. Destacamos, para efeito de análise do fragmento em questão (fragmento 3), apenas a alusão, pois o aluno recupera o discurso jurídico para instaurar seu

ponto de vista – processo de subjetivação – sobre o fato discorrido. Voltando ainda à questão do discurso do historiador presente no texto, percebemos, na verdade, uma outra manifestação dialógica, se consideramos que o fragmento [...] *e ainda hoje existe* remete à voz do senso comum, que assegura a existência de preconceito racial na nossa sociedade embora não estejamos na época da escravidão.

Essas observações nos mostram o quanto a atividade de produção textual caracteriza-se como uma prática discursiva. É nesse retorno e organização do já-dito que o aluno se constitui autor de seu dizer. É o processo de re-significação da linguagem. É a ilusão de que o sentido e o sujeito são completos, acabados, como vimos nos textos dos alunos, organizados sob mecanismos textuais e discursivos delimitados, como se percebe pela própria estruturação: título, parágrafos seguidos de sinal de pontuação – ponto final e, finalmente, uma assinatura marcando "a fonte do dito". É como afirma Orlandi (2001, p. 28): "[...] a memória discursiva (o interdiscurso) se estrutura pelo esquecimento: esquecemos como os sentidos se formam de tal modo que eles aparecem como surgindo em nós." É esse jogo do esquecimento que propicia o jogo da formulação. Isso é condição constitutiva do próprio discurso: apagamos o já-dito para (re)significar. É nesse aspecto que se dá a autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que a autoria, tal como foi concebida neste trabalho, é um fato discursivo que pode claramente ser evidenciado na materialidade lingüística da produção do aluno, permitindo-nos afirmar que o sujeito se constitui autor na ordem da discursividade/textualidade, mediante os processos sócio-interativos que ele estabelece necessariamente com as condições de produção do discurso.

Gostaríamos de afirmar ainda que o autor, como função discursiva do sujeito, configura-se em sujeitos escolares independentemente do grau de escolaridade, pois acreditamos que quanto maior parecer essa escolaridade, maior será a probabilidade de se configurarem novas formas de representação do sujeito no discurso, pois sabemos que, nesse caso, a relação do sujeito com a exterioridade – história, cultura, sociedade, etc. – dá-se de uma forma mais frequente e mais complexa. Como se sabe, a inserção do sujeito na cultura é reveladora da relação que ele mantém com o mundo via linguagem(ns).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 196p.

_____. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. – (Coleção Ensino Superior). 421 p.

BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: Em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1999. (Ensaio de Cultura, 7). 89 p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6.ed. tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. 239 p.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999. (Leituras Filosóficas). 79 p.

_____. **O que é um autor?** Tradução portuguesa de Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 4. ed. Lisboa: Vega, 2000b.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Texto e Linguagem). 252 p.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2001a. 150 p.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP: São Paulo: Cortez, 1996. 117 p.

_____. **Análise do discurso**: princípios & procedimentos. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000. 100 p.

O EFEITO-AUTORIA EM SLOGANS TURÍSTICOS INSTITUCIONAIS: A GRIFE OFICIAL

Regina BARACUHY / UFPB

O discurso da propaganda turística oficial sobre o Nordeste se estabelece em uma conjuntura capitalista, que visa, sobretudo, ao lucro, a partir de um discurso institucional, o político (é “encomendada” pelo governo, nas esferas estadual e municipal), que determina a produção e circulação dos dizeres na mídia.

A cena enunciativa,¹ em que se desenrola o discurso em pauta, se constrói a partir de várias vozes dispersas na materialidade textual da propaganda, em que se entrelaçam os discursos político, religioso, geográfico. Essas vozes ou *lugares de onde se fala* deixam entrever a constituição da alteridade do sujeito no processo discursivo. É por meio da função-autor que ocorre um *agenciamento* dessas vozes e se produz um efeito de coerência textual. Nos vários slogans em textos de propaganda turística oficial que constituem o *corpus* desse trabalho, o público-alvo da propaganda (destinatário) aparece delineado na materialidade textual como o outro, diferente de quem fala (a voz oficial), aquele que não pertence ao ambiente descrito no texto da propaganda, o estrangeiro. É o turista em potencial que precisa conhecer, “descobrir” as peculiaridades que constituem a identidade de cada estado nordestino: a culinária, os lugares que são considerados atrativos turísticos pelo governo do estado, o povo sempre “gentil e hospitaleiro”.

Em A ordem do discurso, livro que trata de sua aula inaugural no Collège de France em 1970, Michel Foucault considera o autor, não como um ser empírico, o “indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto”, mas o define enquanto “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (1999: 26). Ele entende o autor como uma *função enunciativa*, um *procedimento interno* de controle do dizer. Interno, explica o filósofo, porque, no interior mesmo do discurso, essa função delimita o texto, ao *conjurar seu acontecimento e seu acaso*. Todavia, Foucault esclarece que essa função não se institui *de forma universal e constante* em todos os discursos. Na Literatura, por exemplo, desde o século XVII, a função-autor aparece claramente delineada por meio de uma assinatura, de um nome *responsável* pelo que é enunciado, dando um efeito de individualização e originalidade à obra. Em se tratando do campo literário, esclarece Foucault, “o autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção, suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real”. (1999: 28). Na Idade Média, o nome do autor nos textos científicos era também indispensável, pois a ele se atribuía um *estatuto de verdade*, entretanto, a partir do século XVII, essa função não cessou de enfraquecer, ou mesmo, diluir-se na heterogeneidade de vozes que recobrem a função enunciativa do discurso da Ciência.

¹ Segundo Dominique Maingueneau, em seu livro **Novas Tendências em Análise do Discurso** (1989), a cena enunciativa diz respeito à situação de enunciação, na qual se incluem os lugares sociais dos participantes (atores sociais) de um dado discurso: o locutor e do destinatário discursivos, bem como as coordenadas espaço-temporais implicadas em um ato de enunciação. Maingueneau (2001: 88) acrescenta que alguns gêneros do discurso mobilizam cenas enunciativas estabilizadas, ou seja, fixas, como por exemplo, a correspondência administrativa, outros, como o gênero publicitário, “não deixam prever antecipadamente qual cenografia será mobilizada”.

Nos textos de propaganda turística sobre o Nordeste, os *slogans* são porta-vozes oficiais: eles anunciam o produto e inscrevem o *lugar* do discurso político na materialidade do texto publicitário. Sendo assim, eles se situam numa dimensão transdiscursiva, na confluência de vários discursos: o publicitário, o turístico, o político, dentre outros, por isso, requer um olhar plural para ser interpretado.

Na concepção de Iasbeck (2002: 188), o slogan

sintetiza o que o texto publicitário tem de mais peculiar. Em torno dele desenvolvem-se campanhas as mais diversas; promovem-se produtos, serviços; cria-se identidade e elegem-se valores que serão aceitos ou descartados; solidificam-se novas modas e novos hábitos, multiplicam-se e afunilam-se as leituras do mundo; ideologias são consumidas sem serem questionadas, ao mesmo tempo em que outras são rejeitadas e esquecidas no efêmero vaivém da troca de paradigmas culturais.

De origem francesa, o slogan geralmente é uma frase curta, facilmente repetível e memorizável. Comporta em sua estrutura, uma ou mais figuras retóricas e

age, assim, tanto pelo que não diz, quanto pelo que diz; pode ser verdadeiro ou falso; sua verdade é sempre sumária; é polêmico; dissimula com que persuade; e é um prê-a-pensar que pára o pensamento, impedindo-o de refletir. (Reboul, 1975:39)

Materializado em vários suportes textuais, tanto em *folders*, como outdoors ou através de textos divulgados em revistas de circulação regional como a *Veja* ou ainda em revistas especializadas na área de Turismo, o slogan é presença obrigatória no discurso da propaganda turística oficial sobre o Nordeste, uma vez que representa o lugar institucional que regulamenta os dizeres desse discurso e nem sempre se constitui apenas por uma micronarrativa condensada em uma frase, podendo ser composto também por uma estrutura complexa, em que se combinam palavras e imagens.

Propomos classificar os slogans institucionais de duas maneiras: o slogan administrativo e o slogan turístico. Ambos são slogans oficiais, signos identificadores do órgão governamental, porém apresentam modos de funcionamento diferentes na materialidade do discurso da propaganda turística oficial.

O slogan administrativo aparece como *logotipo* oficial, um lugar para anúncio da gestão administrativa vigente, delimitando a voz institucional e parecendo ser “apenas” um discurso político. Constitui-se o “lema” do governo. Por isso, a circulação desse slogan não é restrita ao discurso da propaganda turística, sendo ele encontrado em vários outros lugares institucionais, funcionando como timbre, marca que sinaliza a voz oficial. Podemos dizer que o slogan, enquanto marca, é um modo de identificação do lugar institucional.

Em vários suportes de leitura, como o *folder*, que não tem periodicidade nem apresenta o período de circulação em sua materialidade, é o slogan oficial que indica e delimita o tempo sócio-histórico de divulgação daquele material impresso.

Já o slogan turístico é assim designado porque a sua finalidade maior não é promover a gestão do órgão oficial, mas anunciar o atrativo turístico do estado. Sendo assim, dissimula-se a voz institucional, que se dilui no discurso publicitário, fazendo parecer que o slogan foi criado para aquele anúncio particular. A materialidade verbal e não-verbal desse tipo de slogan se entrelaça com os outros dizeres do texto publicitário, criando um efeito de coerência e unidade textual.

Para exemplificar melhor, examinemos os *slogans* dos seguintes estados:

Rio Grande do Norte: “Mais trabalho, mais progresso”.

Bahia: “Bahia: o Brasil nasceu aqui”.

Ceará: “CEARÁ. A Terra da Luz”.

Maranhão: “Maranhão. O segredo do Brasil”.

Piauí: “Governo do Piauí. O Povo é o Poder”.

Alagoas: “Estamos construindo juntos”.

Sergipe: “Gente em primeiro lugar”.

Pernambuco: “Prefeitura de Caruaru: fazendo a cidade crescer”.

Paraíba: “PARAÍBA. Austeridade é desenvolvimento”.

“PARAÍBA: a tranquilidade existe”.

O enunciado “PARAÍBA. Austeridade é desenvolvimento” aparece em quase todas as propagandas turísticas que foram divulgadas pela mídia impressa durante os oito anos de administração pública de José Maranhão no governo do estado da Paraíba (1995-2002). Também podemos ver esse enunciado político em vários outros lugares como nos documentos oficiais, nos veículos oficiais, em outdoors que anunciavam as obras públicas feitas durante essa administração, enfim, essa frase era uma “marca registrada” do governo: a grife oficial. Por isso, podemos classificar esse enunciado como sendo um slogan administrativo, pois ele circulou em todos os discursos oficiais e não apenas nos textos de propaganda turística. Especificamente, nesses textos, ele funciona como uma “assinatura”, que se marca explicitamente na superfície textual para demarcar o lugar do discurso político. Para Foucault, a função-autor “está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos” (1992:56) e funciona como dispositivo de poder que visa a controlar a circulação dos textos ou dar-lhes autoridade.

A localização desse tipo de slogan, sempre na parte inferior do texto da propaganda, acentua a função-autor, através de um nome oficial que se “responsabiliza” pelos dizeres que aparecem na materialidade textual. Foucault (1999) afirma que os discursos não são produzidos aleatoriamente na sociedade, pois nesta são criados mecanismos de controle para conjurar os poderes e os perigos do dizer. A função-autor é um desses procedimentos de rarefação do discurso da propaganda turística, pois delimita o seu modo de funcionamento e de circulação na sociedade.

Na categoria de slogan administrativo, figuram o do estado da Paraíba: “Paraíba: Austeridade é Desenvolvimento”; o do Rio Grande do Norte: “Mais trabalho, mais progresso”; o de Alagoas: “Estamos construindo juntos”; o da administração municipal de Caruaru, na região agreste de Pernambuco: “Prefeitura de Caruaru: fazendo a cidade crescer”.

A maioria dos slogans analisados nos textos de propagandas selecionadas em nosso trabalho classifica-se como slogans turísticos. São os dos estados da Paraíba, do Maranhão, da Bahia, Ceará, Sergipe e Piauí.

Vamos nos deter, a seguir, na análise de um slogan turístico da Paraíba, cujo enunciado diz o seguinte: “PARAÍBA. A tranquilidade existe”.

A circulação desse enunciado na mídia restringiu apenas aos textos de propaganda turística, mas aos textos de publicidade oficial em geral. Entretanto, importa-nos verificar quais os efeitos de sentido que ele adquire no discurso da propaganda turística.

O folder, suporte textual em que se encontra o slogan em questão, apresenta o seguinte enunciado na página inicial:

“Do alvorecer ao pôr-do-sol, o que você não pode deixar de conhecer em João Pessoa”.

Abaixo dessa frase, nascendo ou se pondo nas águas, a imagem do sol e sobreposto a esta, a representação de outro sol, que já faz parte do slogan oficial. Destacado em letras maiúsculas, aparece o nome do estado — PARAÍBA — seguido do enunciado: “a tranquilidade existe”. Por sua localização geográfica no ponto mais oriental das Américas, João Pessoa é a capital onde o sol aparece mais cedo no Brasil, por volta das cinco horas da manhã. Esse fato geográfico é ressignificado nas páginas internas do folder, que textualiza esse “alvorecer” na seguinte frase: “A cidade onde o sol nasce primeiro nas Américas é a segunda mais arborizada

do mundo e a terceira capital mais antiga do Brasil”. (grifos nossos). Várias atrações turísticas são mostradas no interior do folder, lugares que o turista – inscrito no texto por meio do pronome você – não pode deixar de conhecer, como o espetáculo do pôr-do-sol no Jacaré, a praia fluvial onde o anoitecer é saudado pelo Bolero de Ravel.



Note-se que o sol é transformado em atração turística: um “espetáculo”, cuja trajetória diária nessa capital torna-se singular no discurso da propaganda. Desse modo, constrói-se um efeito de identidade local, que é reiterado pelo símbolo solar no slogan oficial. Na parte externa posterior do folder, destaca-se Areia Vermelha, uma *formação submarina* que emerge no litoral paraibano, em algumas horas, por ocasião da maré baixa. O sol do slogan oficial aparece compondo a imagem insular, sobreposto a ela, com a qual interage diretamente. Logo abaixo, o enunciado em destaque, como texto principal: “PARAÍBA: a tranquilidade existe”. Na parte inferior direita do texto, verifica-se o outro slogan, menor, “PARAÍBA: Austeridade é Desenvolvimento”. Por que se marcar, simultaneamente, dois slogans oficiais?

Um dos motivos é para salientar essa voz oficial sobre todas as outras, a fim de reiterar a instituição que regulamenta os dizeres do discurso da propaganda turística sobre o Nordeste. Entretanto, os dois slogans não irrompem da mesma maneira na materialidade textual. O enunciado: “PARAÍBA: a tranquilidade existe” é classificado como slogan turístico, porque tanto a sua constituição quanto o seu funcionamento acentuam seu teor publicitário e dissimulam o lugar político que o constitui. Assim como todos os textos de propaganda, esse tipo de slogan é de natureza sincrética, ou seja, reveste-se de caráter icônico e simbólico, posto que se constitui por imagem (sol estilizado) e texto verbal: “PARAÍBA: a tranquilidade existe”. Essa formulação protagoniza a cena enunciativa em que se insere, integrando-se completamente a ela através de um efeito dialógico, fazendo o turista crer que *a tranquilidade existe* em todo o estado que se anuncia, tanto nas praias como nos demais pontos turísticos. Jogar com os desejos do consumidor: eis o objetivo do slogan, em consonância com a finalidade do discurso publicitário em geral. O turista, público-alvo do discurso em pauta, geralmente estressado com a rotina das grandes metrópoles, de onde ele vem, procura exatamente o oposto do que há em seu cotidiano: a tranquilidade. É o que ele anseia encontrar em seus momentos de lazer e é exatamente isso o que a propaganda lhe oferece. Elaborado num tom assertivo, o enunciado garante que “a tranquilidade existe na Paraíba do alvorecer ao pôr-do-sol”. Reaparece,

nesse slogan, o mito do lugar ideal, o paraíso terreal onde a tranqüilidade é uma constante diária. Cria-se, pelo efeito referencial, a ilusão dos sentidos, ou seja, não é possível, na realidade empírica, acontecer o que se enuncia/anuncia, embora o real discursivo faça crer nisso, ao possibilitar a realização de um desejo do seu público-alvo. Em comparação com outras capitais brasileiras, o índice de violência em João Pessoa é, factualmente, baixo. Entretanto, os procedimentos discursivos observados na construção simbólica do slogan atestam que língua e realidade não se equivalem, embora se interrelacionem.

Outra característica do slogan classificado como turístico é dissimular a voz oficial. Tanto é assim que ele ocorre em concomitância como o administrativo, fazendo parecer que não se trata de um mesmo lugar institucional. Esse uso simultâneo ressalta a dispersão do sujeito e dos sentidos, verificada no efeito-autoria instituído pela voz oficial, que está inscrita em lugares diversos na materialidade textual, organizando e delimitando os sentidos, revelando-os e ocultando-os. Trazendo Foucault para resumir essa voz autoral, ele assim esclarece:

A função-autor (...) não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários 'eus' em simultâneo, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem ocupar. (1992: 56-57)

O slogan turístico da propaganda do estado da Paraíba, não dialoga apenas intradiscursivamente, em que o verbal e o não-verbal se reforçam, numa relação complementar, mas também interdiscursivamente, com outros slogans turísticos, como o do estado do Ceará.

Quanto à natureza de sua constituição, o slogan cearense é sincrético, à semelhança do da Paraíba, e sua formulação é a seguinte: CEARÁ. Terra da Luz. Acima desse texto verbal, aparece um sol com seis pontas, estilizado (faz lembrar uma estrela-do-mar), servindo também para reforçar os sentidos do enunciado verbal. Sendo a costa litorânea nordestina, a grande vedete do discurso da propaganda turística, o sol aparece na maioria dos textos, como elemento-chave que gera um valor positivo, ele é *luz* que guia os caminhos turísticos da região, bem diferente do sentido negativo que ele adquire quando se trata do espaço sertanejo. Sobre esse movimento dos sentidos, que sempre podem ser outros, dependendo da formação discursiva a que se filiam, comenta Pêcheux (1988: 160):

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe 'em si mesmo' (isto é, na sua relação transparente à literalidade do significante) mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (...) Isto significa colocar que as palavras, expressões, proposições etc recebem seus sentidos da formação discursiva na qual são produzidas.

O slogan turístico do Ceará particulariza o estado, conceituando-o por meio de um processo metafórico. "Ceará. Terra do Sol". Ou em outros termos: o Ceará é a Terra do Sol.

Guimarães (2003: 21), em artigo intitulado "A marca do nome" assinala a diferença entre três procedimentos semânticos: a referência, a nomeação e a designação. Para ele, a referência "é um procedimento lingüístico pelo qual se particulariza algo na enunciação". Por exemplo, o sintagma "Terra do Sol", no slogan oficial em questão, está particularizando o nome do estado.

A nomeação "é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome". Segundo Guimarães, dar nome a algo é dar-lhe uma existência histórica. A partir do momento em que se nomeia um objeto, ele se diferencia dentro de um conjunto de coisas em que ele se insere ao "ser afetado pelo acontecimento da linguagem". Desse modo, nomear, para ele, é distin-

guir. Ao nomear o Ceará, através de uma antonomásia² — “Terra do Sol” —, estamos diferenciando-o dos demais estados do Nordeste por meio de uma característica que o identifica, singularizando-o.

Já a designação de um nome é sua significação enquanto uma relação deste nome com outros e com o mundo recortado historicamente pelo nome. Para esse autor, as designações não se reduzem à função de indicar a existência de algo em algum lugar, nem mesmo servir de rótulo. Ele argumenta que ao designar, um nome “funciona como elemento das relações histórico-sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte”. Ao designar o Ceará como sendo a “terra do sol”, está se marcando um lugar social configurado dentro de um espaço enunciativo, ao mesmo tempo em que se indica um trajeto de leitura para esse slogan.

Sergipe. Gente em primeiro lugar. Esse slogan, classificado como turístico, dialoga com toda a materialidade da propaganda, principalmente a não-verbal, que destaca a gente de Sergipe como personagem central. Protagonizando a imagem central, uma moça jovem, bela e com um largo sorriso, surge oferecendo água de côco para os leitores/turistas. Nos flashes da parte inferior do texto, o povo sergipano nos atrativos turísticos é uma constante. Tudo isso para corroborar o texto verbal, que anuncia: “Em meio a tantas belezas naturais, Aracaju é considerada uma capital abençoada. Mas, nada nessa terra é mais precioso do que o nosso calor humano”. Nesse fragmento, que reforça os sentidos do slogan oficial, o substantivo *calor* reveste-se de caráter polissêmico, pois apresenta pelo menos dois referentes: aconchego, hospitalidade e efeito de temperatura climática, como se detecta no enunciado de abertura do texto: “ARACAJU. Venha sentir nosso calor...” As reticências acentuam o caráter polissêmico do vocábulo. Como analisa Ferreira (2000:115):

Os anúncios publicitários são planejados sob condições de produção bem definidas, jogando com a estrutura enunciativa dos enunciados de um modo singular que desperte os efeitos de sentido desejados. Neste jogo, assume papel relevante a materialidade léxico-sintática, de cuja opacidade se valem os redatores para construir jogos metafóricos, brincando com o sentido das palavras.

² De acordo com GUIMARÃES & LESSA (1988: 28), a antonomásia é um tipo de metonímia que consiste na designação de uma pessoa ou objeto, não pelo nome, mas por uma qualidade, característica, feito ou fato que a distingue das demais. Por exemplo, João Pessoa. Cidade das Acácias; Tiradentes. O mártir da Inconfidência. O estabelecimento dessas atribuições não ocorre de modo fortuito. Através da organização metonímica, podemos entender como se organiza o pensamento em uma dada cultura, a sua maneira de conceituar algo através de relações singulares com outras séries contíguas.



Diluído entre outros órgãos ligados à atividade turística no estado, aparece na parte inferior do texto à direita, o slogan oficial do estado de Sergipe. De natureza sincrética, o não-verbal – representado pelo ícone de um indivíduo no lugar da letra I do topônimo estadual: SERGIPE –, remete para o enunciado verbal: “Gente em primeiro lugar”, discurso político que se entrelaça com o turístico, constituindo-o, atravessando-o, resumindo-o. A respeito dessa formação discursiva, constitutivamente heterogênea, clivada por outros discursos, a que se filia o slogan, comenta Pêcheux (1990:314):

Uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’).

O slogan “Sergipe. Gente em primeiro lugar.” condensa, em uma frase, toda a narrativa que perpassa o texto da propaganda, salientando, mais uma vez, a função-autor exercida pela voz oficial, que polariza os sentidos do texto, conferindo-lhe um efeito de unidade e coerência.

Bahia. O Brasil nasceu aqui. Esse é o slogan turístico do estado da Bahia. Ele aparece na materialidade da propaganda baiana, cujo cenário apresenta como personagens principais, os integrantes do grupo musical É o Tchan, na época da divulgação pela mídia desse texto, em 1999. Por ocasião de sua circulação, esse slogan já apontava para o tempo futuro, ano 2000, em que se comemoraria os quinhentos anos do “descobrimento” do Brasil e, ao mesmo tempo, resgatava esse passado histórico da “descoberta” do Brasil pelos portugueses na costa litorânea da Bahia.

O slogan baiano exemplifica uma questão sistematicamente desenvolvida pela Análise do Discurso: como a história se faz materialmente presente, enquanto memória, em um dado discurso, possibilitando entrever cristalizações e deslocamentos de sentidos.

“Bahia. O Brasil nasceu aqui” é produzido a partir da retomada e ressignificação de um discurso histórico (fundante da constituição de nossa nacionalidade, como vimos no primeiro capítulo desse trabalho). Essa memória discursiva, o *já-dito* que o slogan faz emergir pelo efeito de pré-construído, institui a identificação do turista com o que está sendo dito, pois toda interpretação depende do reconhecimento do interdiscurso e provoca a naturalização, evidência de sentidos, tornando o slogan, uma verdade irrefutável, posto que é senso comum em nossa

sociedade, ter sido a costa litorânea da Bahia, o primeiro lugar onde aportou a esquadra de Pedro Álvares Cabral, dando início ao processo de colonização brasileira pelos portugueses.

A formulação do slogan baiano, assim como do texto publicitário em que se insere, objetiva uma ação: fazer com que o público-alvo, ao crer na verdade anunciada, queira ir para a Bahia conhecer/descobrir o “berço” do nosso país. Sabe-se que antes de os portugueses chegarem ao Brasil, os índios já viviam nesse “paraíso tropical”. Como diriam os irreverentes poetas modernistas: “Antes de Cabral descobrir o Brasil, os índios já tinham descoberto a felicidade”.

O slogan oficial baiano reforça o discurso europeu do colonizador: o da *descoberta* do Brasil em 1500, retomado em toda a materialidade verbal da propaganda. Esta versão oficial da História do Brasil, que está na base de nossa identidade cultural, é deslocada e re-inserida no discurso da propaganda turística, onde se institucionalizam novos sentidos, pois se trata de anunciar os atrativos turísticos de um espaço geográfico particular, como bem resume o enunciado central no texto da propaganda: “isso é coisa da Bahia”. O pronome *isso* aponta não somente para o passado histórico, mas o articula ao presente (o sucesso nacional da música baiana) e ao futuro (comemoração dos 500 anos).

O efeito-autoria, nessa propaganda, se institui pela dispersão da voz oficial. De várias posições enunciativas, inclusive no slogan, onde se marca por excelência, a função-autor organiza e delimita os sentidos no espaço simbólico. Por exemplo, (des)construindo o fato histórico na metáfora que o redimensiona no espaço enunciativo do slogan: *Bahia. O Brasil nasceu aqui*.

Constitutivamente, o discurso da propaganda objetiva o diálogo, ou seja, direciona-se para o outro e busca sua adesão. Por isso, todos os slogans, aqui selecionados, turísticos e administrativos, têm como finalidade, não somente delimitar lugares de fala, mas sobretudo visa a persuadir o interlocutor a crer na veracidade da voz oficial. Por meio de vários procedimentos, o sujeito enunciativo vai enredando o outro na teia discursiva, inscrevendo-o no fio do discurso, como no slogan de Alagoas: “estamos construindo juntos”; como também se utilizando de uma memória social cristalizada para legitimar os discursos político e publicitário (é o caso, por exemplo, do slogan baiano), ou ainda dissimulando o caráter autoritário da voz institucional para instituir “verdades”, como em “Governo do Piauí. O Povo é o Poder” ou ainda, “Paraíba. Austeridade é Desenvolvimento.”

O estudo sobre a constituição e formulação dos slogans confirma que o dialogismo, — verificado tanto na interação entre enunciativo e enunciatário (entendidos aqui, não de forma redutora enquanto indivíduos, mas como sendo, ambos, sujeitos sociais), quanto no diálogo entrediscursivo —, é condição de existência de todo dizer, seja ele um discurso administrativo ou turístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, M.C.L. **Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed., São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

_____. **O que é um autor?** 4. ed., Lisboa: Vega, 1992.

GUIMARÃES, Eduardo. A marca do nome. In: **Rua**: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP. Campinas, SP: n. 9, março 2003. p.19-31.

IASBECK, Luiz Carlos Assis. **A arte dos slogans: as técnicas de construção das frases de efeito do texto publicitário**. São Paulo: Annablume; Brasília: Upis, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1989. Tradução Freda Indursky.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001. Trad. Cecília P.de Souza-e-Silva; Décio Rocha.

PÊCHEUX, M. _____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

_____; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990a. p. 163-252. (Coleção Repertórios).

REBOUL, Olivier. **O slogan**. São Paulo: Cultrix. 1975.

TEXTOS DE OPINIÃO: ARGUMENTAÇÃO E MODOS DE PRESENÇA

Renata Coelho Marchezan
(UNESP-Universidade Estadual Paulista)

Diferentes formulações, tais como “prosodização da semiótica” (FONTANILLE, 1992),¹ musicalização da semiótica (TATIT, 1997), acabam por se convergir e acentuar, na teoria semiótica, caminhos de investigação, que indicam uma descrição, um tratamento teórico do sentido com categorias menos discretas e opositivas, mais comparativas e graduais. De maneira correlata, para Parret (1994), constata-se também uma “estetização da semiótica”,² que

“se construirá sobre a base de uma hipóstase da sensibilidade radicalmente dependente do corpo dos sentidos e geradora dos sentimentos de nossa alma” (PARRET, 1994, p.9).

Com essas movimentações teóricas, a semiótica promove seu desenvolvimento aproximando-se, com intimidade, de seu objeto; reconhecendo, cada vez mais, a complexidade e a dinamicidade do sentido, que se dispõe a descrever e analisar. Esse percurso se traduz na incorporação ao sujeito – que já tem reconhecidas as dimensões pragmática e cognitiva – da dimensão sensível e passional e no interesse por um objeto privilegiado, mas não exclusivo: o estético.

As contribuições do domínio estético prontamente assumem, como é da vocação semiótica, uma formulação geral. Não poderia ser diferente; por um lado, a arte não é o único palco das emoções, como também não o é unicamente delas; por outro lado, quer seja na arte, quer seja fora dela, constata-se que o sensível não se apreende desgarrado do inteligível, o que impõe a percepção de sua articulação, e a consideração de aquisições teóricas de outros percursos. Na reflexão que, aqui, se apresenta, nos aproximamos do sensível manifestado em textos de opinião, publicados em jornal, acompanhando-o nos movimentos da argumentação.

Procuramos compor modos de presença sensível dos sujeitos postos em interação: as relações entre os afetos do enunciador (do autor representado, do narrador), do enunciatário (do leitor representado, do narratário), dos outros atores do discurso, e de seus vínculos com os objetos.

A presente reflexão baseia-se na análise de “A disputa simbólica”,³ de Marilena Chauí, texto publicado na coluna Tendências / debates, da *Folha de S. Paulo*, de 18/02/2004, período em que figurava nas manchetes dos jornais o que ficou conhecido como “caso Waldomiro”.

Em perspectiva semiótica, pode-se depreender desse artigo a sua narratividade. Lembremos que, para essa abordagem teórica, todo texto sustenta-se numa formação narrativa, composta por uma sucessão de enunciados. A narrativa canônica constitui-se na transformação de um enunciado a outro, de modo que se o enunciado inicial for descrito pela relação de conjunção de um sujeito e um objeto, após a transformação, o estado final é logicamente defi-

¹ Para a discussão dessa proposição, pode-se ir a Fiorin (1994).

² Também nos ocupamos dessa questão em “Semiotização do estético. Estetização da semiótica” (MARCHEZAN, 2004).

³ O texto encontra-se em anexo.

nido pela relação de disjunção entre sujeito e objeto, e vice-versa. Para a semiótica, esse arcabouço permite reconhecer a organização narrativa dos atores do discurso.

No artigo em questão, um ator importante é o PT, um sujeito que está em conjunção (“simbólica”, de acordo com o texto) com o objeto figurativizado discursivamente como a imagem de um partido preocupado com a “criação e conservação de direitos civis e sociais dos economicamente explorados, socialmente excluídos e politicamente subalternos”. Do mesmo modo – exemplifica o artigo – que o PSDB, identifica-se/é identificado com a imagem de defensor da “modernidade séria e responsável”.

O artigo aponta e explica um “deslocamento” histórico dessa imagem do PT que o levou a ocupar também “o lugar simbólico da ética na política”; em termos semióticos, trata-se da conjunção do PT com o objeto figurativizado pela ética. Diferentemente do primeiro objeto – alerta o artigo – este, a imagem ética na política, é pleiteado “continuamente” por outros partidos.

Os estados de conjunção do PT com seus objetos são explorados pelo artigo, que também considera o fazer de anti-sujeitos (os oposicionistas, a mídia, etc) direcionado a destituir o PT desses objetos, dessas imagens.

No entanto, o fazer dos anti-sujeitos não se realiza. Há um querer fazer, mas também um não-poder fazer: os ataques ao PT, tanto os destinados a destituí-lo do primeiro objeto mencionado, quanto aqueles desferidos contra o segundo objeto, são avaliados no artigo, e, quase todos, rejeitados. Maior atenção é dedicada aos ataques à conjunção do PT e seu segundo objeto, ou seja, à relação do PT e a ética, quando é introduzido “o caso Waldomiro”, cujo nome, a propósito, não é citado:

“Mas é no ataque ao lugar simbólico da ética na política que a disputa é mais acirrada e ganha ares consistentes. Os alvos do ataque têm mudado no correr dos tempos. Atualmente, o alvo é o caso do ex-assessor de José Dirceu”.

As ações contra esse alvo, figurativizadas por críticas, são sancionadas duplamente, são apresentados dois lados da questão. “Por um lado, a crítica é válida e consistente, pois tudo indica que houve corrupção”. Em termos semióticos, para o artigo, a relação do ex-assessor/corrupção parece ser verdadeira, a conjunção é modalizada pelo “crer”. “Por outro lado, a crítica é hipócrita (...)”. Segue-se à segunda avaliação o restante do texto, que explica as razões da impropriedade da crítica. O texto, nesse outro modo de ver, modaliza a verdade da crítica com o parecer e o não-ser (modalização que, teoricamente, define a “mentira”).

O artigo termina com a afirmação de que a crítica ao PT, disfarçada de defesa ética, é, na verdade, uma disputa da imagem ética do PT. Examinamos, depois, a argumentação feita.

Tudo permite afirmar – já que era uma das manchetes do período – que o caso Waldomiro tenha motivado a produção do artigo, embora antes de se chegar a ele, tenha se tratado das disputas em política, entre elas, das disputas simbólicas. O “mas” que introduz a reflexão sobre a disputa simbólica da ética – trecho do artigo citado acima – promove, se não uma ruptura do que se tratava anteriormente, pelo menos um destaque para a questão introduzida, e também para as que seguem: as críticas feitas ao PT e, sobre estas, as críticas do artigo, a positiva, brevemente exposta, e a negativa, que recebe maior atenção, espaço e ênfase.

Com base nessa reflexão, na problematização da enunciação – questão que nos propusemos examinar – pode-se ler o artigo como a relação do enunciador com o objeto de seu texto, como a projeção da avaliação do enunciador (da autora) sobre o caso Waldomiro, ou melhor, sobre o PT diante do caso Waldomiro. O PT é, como já dissemos, o ator (sujeito) mais importante, que está sob a mira de seus opositores (os anti-sujeitos), que agem por meio das críticas, no mais das vezes, infundadas, para destituir o PT de sua imagem ética. Segundo o artigo, o caso Waldomiro é apenas mais um alvo, o do momento.

O artigo revela as escolhas enunciativas, outras (ênfases em outros atores, outros focos, outras figuras.), obviamente, poderiam ter sido feitas, para expressar interpretações diferentes e também semelhantes às que se realizaram no artigo. O que nos interessa, neste momento, é a reflexão sobre a possibilidade de apreender do artigo a percepção, a disposição do enunciador anteriores às opções enunciativas, aos arranjos da argumentação. Busca-se analisar, em termos teóricos, o modo de presença da enunciação, logicamente anterior a categorizações, mas que as prefigura (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p.124), ou seja, a presença está expressa no texto, mas difusamente, e pressupõe as escolhas (as discretizações) empreendidas.

Assim concebida, a presença é “o primeiro modo de existência da significação” (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p.123), o lugar teórico da apreensão, não ainda das articulações do sentido, mas das primeiras mobilizações perceptivas e sensíveis da (ou anteriores à) enunciação. Em outras palavras, trata-se das precondições do sentido, que se apreendem em modulações tensivas (ligadas à percepção) e fóricas (ligadas ao sentimento) (TATIT, 2001, p.18). Essas precondições constituem-se da percepção, do humor experimentado durante a produção do texto, que lhe modulam a voz.

Para semiótica, o sentido pressupõe a diferença; em versão fenomenológica, considera-se que a existência do objeto pressupõe a percepção do “novo” e, ao mesmo tempo, a do sujeito em estado de “surpresa”, de “espanto”, diante do objeto (do novo). No entanto, sabemos que, ao objeto “novo”, ao “espanto” do sujeito, substituem-se, logo, a visão do “antigo”, a instalação do “hábito” (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p.125).

Essa formulação, que compreende um fundamento semiótico, pode, no entanto, ser exemplificada com a vida do jornal. Por definição e função, cabe ao jornal noticiar o “novo”; sabemos, no entanto, que o puramente “novo” é uma abstração, e, assim, qualquer visão também traz ou guarda uma re-visão; pode-se dizer, ainda sem conseguir esgotar a complexidade da percepção, que ora surpreende-se o “novo”, que é, então, explorado; ora, exercitando-se o “hábito”, reconhece-se no “novo” o “antigo”.

Como já adiantamos, para a teoria semiótica, esse ato de perceber que caracteriza as raízes do fazer enunciativo, é também animado por uma “foria”, por uma força de atração ou repulsão. O objeto é percebido por um sujeito sensível a ele, que se mobiliza de modo eufórico ou disfórico.

Assim problematizadas as raízes do sentido, pergunta-se: qual o modo de presença que se depreende do artigo em questão? Que percepção e sensações animam o (quase) enunciador? Como depreender suas mobilizações perceptíveis e sensíveis? Depreende-se do próprio enunciado, não somente por meio das marcas categorizadas da enunciação enunciada, mas mais amplamente busca-se no enunciado como um todo, na disposição do sujeito, que se pode depreender de sua argumentação.

O estado de ânimo do enunciador do artigo é “disfórico”, de repulsa, sua percepção é a do “habitual”, “antigo”, “velho”, percebido sem “surpresa”, por um olhar “experiente” que assiste, mais uma vez, a uma cena “já-conhecida”, que não causa uma “descontinuidade” (uma diferença) na percepção, pois se reconhece no aparentemente novo, uma “continuidade”, uma continuidade disfórica.

Não é especialmente uma categoria lingüística que nos autoriza a análise; no entanto, pode-se localizar, já na introdução do artigo, indícios (índices?) que a encaminham. O artigo inicia-se com uma voz, não imortalizada nem definitiva, mas já legitimada da ciência, melhor dizendo, do saber. Passível de contestação, sim; mas não de qualquer contestação. Está-se diante de uma definição, de uma explicação já refletida, e abalizada:

“Em política, há duas grandes disputas: a definidora da própria política, isto é, a disputa pelo poder, e a disputa simbólica, isto é, pela ocupação de um lugar onde se reconheça uma imagem definida por valores postos pela sociedade”.

Em seguida, o PT também é definido, explicado, ao modo de uma reafirmação do já-dito, já-assumido:

“Do ponto de vista simbólico, o PT, ao definir-se não como um partido *para* os trabalhadores, e sim *dos* trabalhadores, ocupou o lugar definido pela criação e conservação de direitos civis e sociais dos economicamente explorados (...)”.

O que se diz é também resultado de uma análise histórica, ou seja, não de um caso isolado:

“Historicamente, porém, a disputa simbólica sofreu um deslocamento. De fato [ênfatisa-se a propriedade da avaliação], a oposição ao governo Collor introduziu o tema na política, e as circunstâncias fizeram com que esse lugar simbólico também fosse ocupado pelo PT”.

A contestação sobre a ocupação da imagem da ética é esperada, a disputa por esse lugar é constante: o lugar da “ética na política não é ocupado sem contestação, porque outros partidos o disputam continuamente”. Em outras palavras: não há novidade (nada novo)! Se, por definição, a disputa simbólica pela imagem ética é contínua, a disputa que se trava naquele momento com o PT também não é nova, atinge o PT desde o início de seu governo:

“Se, de janeiro de 2003 a fevereiro de 2004 [lembramos que o artigo é de 18/02/04], acompanharmos as ações oposicionistas, os noticiários, os editoriais e as colunas políticas dos jornais, rádios e televisões notaremos que operam de modo a retirar do PT os dois lugares simbólicos que ocupa”.

Além de completa temporalmente, a disputa também é geral, vem de todo o espaço da mídia.

Sem novidade, a disputa do momento é mais intensa, mais “acirrada e ganha ares consistentes”, não são, portanto, necessariamente consistentes. A despeito dos diferentes alvos, essa diferença é indiferente porque os ataques miram sempre o PT. O caso Waldomiro é um entre tantos: “Os alvos do ataque têm mudado no correr dos tempos. Atualmente, o alvo é o caso do ex-assessor de José Dirceu”. O advérbio “atualmente” pontua, marca uma descontinuidade presente, mas dentro de uma temporalidade durativa, que se inicia no passado, estende-se no presente. Uma rotina.

Como já dissemos, o artigo avalia o caso por meio de dois pontos de vista. Por um lado, considera-se, mas não se desenvolve, a possibilidade da validade e da consistência da crítica (“válida e consistente, pois tudo indica que houve corrupção”). Por outro lado, a crítica é caracterizada como “hipócrita”. Vejam-se as críticas à crítica:

“Por outro lado, a crítica é hipócrita porque: a) pretende atingir o governo Lula com um episódio envolvendo o casal Garotinho, em 2002, no Rio de Janeiro; b) não levanta a causa do problema (que também atingiu, por exemplo, assessores de FHC), e levou um amigo a defender publicamente a tese da imoralidade constitutiva da política), qual seja, o inadequado sistema eleitoral, que induz a procedimentos inaceitáveis, afinal, é um segredo de polichinelo como são financiadas as campanhas eleitorais no Brasil; c) não menciona a proposta de reforma política publicada em livro pelo Instituto da Cidadania, que, no dia 1º de julho de 2003, a entregou ao Executivo e ao Legislativo, tendo sido discutida e aprovada por uma comissão especial (pluripartidária, com 45 membros) criada pelo presidente da Câmara, João Paulo; a reforma (que prevê o financiamento público das campanhas) não será um decreto presidencial, e sim uma ação do Congresso Nacional”.

As ponderações dizem 1. que o problema, ou seja, o caso Waldomiro, é um entre vários: um “episódio”; é anterior, de outro e não do PT; 2. que é geral, aconteceu o mesmo no governo de FHC; 3. que é do sistema (eleitoral), não é circunstancial, é estrutural, independe, por-

tanto, dos atuais atores do cenário brasileiro; o PT não é o criador, nem objeto, mas sujeito ao sistema, para a reforma do qual, no entanto, já mostrou seu empenho.

O artigo pergunta: “O que se esperaria dos ‘defensores’ da ética?” e também relata as respostas satisfatórias esperadas, o dever ser: tomar o caso como lição, examinar a proposta de reforma formulada pelo PT, propor mudanças, mostrar à sociedade a necessidade da mudança do sistema. O artigo finalmente constata que o dever ser não se realiza, não há defesa da ética, há disputa de imagem: “Não é, porém, o que temos visto, porque a questão não é a ética na política, nem a reforma pública, e sim a disputa simbólica para destituir o PT do lugar que ocupa”. “Não é, porém, o que temos visto...”, mais uma vez o que se vê não é o novo.

O artigo trata, assim, de um assunto que não apresenta novidades, que já se tem por hábito encontrar. Não precisaríamos retomar o artigo para poder também caracterizar a disforia de ânimo que o embala. Há disputas, ataques, atitudes contra Lula, preconceitos, corrupção, críticas, hipocrisia, oposição constante e generalizada, tentativas de desqualificação, de esvaziamento, de destituição, contestação, fatos imaginários, falsos defensores da ética, inadequação do sistema eleitoral, problemas gerais, sistêmicos. O artigo apresenta ao leitor seu repúdio por tudo isso.

Naturalização? É problema do sistema. Generalização, homogeneização, diversionismo? Não é nosso objetivo principal caracterizar as estratégias discursivas utilizadas no artigo; já que, neste momento nos interessa, e já o fizemos, refletir sobre a questão dos modos de presença. No entanto, antes de retomar essa questão e concluir, embora não analisemos aqui, não deixa de ser interessante mencionar a grande repercussão que teve o artigo e os diferentes posicionamentos que suscitou. Transcrevemos duas “respostas” ao artigo publicadas, no dia 20/02/2004, no Painel do leitor, também da *Folha de S. Paulo*. Uma delas é de C. Versiani, historiador, para quem é:

“Extremamente objetivo e esclarecedor o artigo de Marilena Chauí na *Folha* de 18/2 (...). Que o governo saiba manter-se forte, com os atributos e compromissos éticos e sociais que com certeza possui, e não se deixe contaminar pelo PFL e PSDB, que depois de enfiarem o país num mar de lama por oito anos, acostumaram-se ao cheiro da carniça e tentam, com a complacência de parte da mídia, encontrá-la também no atual governo”.

Logo abaixo, a outra “resposta” publicada, de O. C. de Paula Neto:

“Fui aluno de Marilena Chauí na Faculdade de Filosofia da USP e, num trabalho acadêmico sobre a filosofia de Espinoza, ela me deu um: ‘Tenha dó!’ Em relação ao seu artigo de 18/2, devolvo-lhe com todo o respeito: tenha dó! Aprendi, na Faculdade de História da USP, a apreciar a máxima de que, ‘contra fatos não há argumentos’, ainda que se possa ‘filosoficamente’ discutir o que sejam fatos. Para mim, está cada vez mais claro e evidente que o professor Giannotti tinha razão quando escreveu sobre a ‘imoralidade constitutiva da política’”.

Voltemos aos modos de presença, para finalizar. Os modos de presença são governados pelo actante, espaço e tempo (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p.124). Não é difícil reconhecer que a percepção do sujeito em “continuidade”, que caracterizamos no artigo, contém um valor temporal durativo, que compreende o passado e sua extensão ao presente, e um valor espacial.

As análises de textos de opinião, da qual a apresentada aqui é exemplo, têm nos levado à comprovação das seguintes hipóteses:

1. Os modos de presença nem sempre se manifestam por meio de categorias lingüísticas determinadas (como expusemos, essa é a hipótese de base da reflexão).
2. São apreendidos em seus domínios espaço-temporais; de tal modo relacionados a eles que, ao variarem os domínios, mudam-se também os afetos, oscilam-se os sujeitos.

3. São descritos pela forma, intensidade e temporalidade com que se mostram a mobilização, o comprometimento e a agitação dos sujeitos envolvidos.
4. São caracterizados ao longo do processo argumentativo - em sua coerência, em suas falhas - com o qual o leitor afetado se identifica ou do qual se distancia criticamente; conforme mostram também manifestações - que integramos ao corpus - publicadas por outros articulistas ou por leitores do jornal, em seções a eles reservadas.
5. São detectados ora como instrumentos de estratégias de argumentação, ora por meio de deslizamentos da argumentação isotopicamente construída no texto, que acabam por animar outras leituras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIORIN, J. L. Lingüística: perspectivas e aplicações. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, p.18-25, 1994.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. *Tensão e significação*. São Paulo: Discurso Editorial; São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

FONTANILLE, J. Le figures de l'instabilité. In: *Sémiotique. Projet diálogo'association au CNRS*, 1992. Cópia xerografada.

MARCHEZAN, R. C. Semiotização do estético. Estetização da semiótica. In: CORTINA, A.; _____ (Org.). *Razões e sensibilidades: a semiótica em foco*. Araraquara: Laboratório Editorial; Cultura Acadêmica, 2004. p. 139-152.

PARRET, H. *De la semiótica a la estética: enunciación, sensación, pasiones*. Buenos Aires: Edicial 1994. Colección Edicial Universidad - Lengua-Lingüística-Comunicación.

TATIT, L. *Musicando a semiótica: ensaios*. São Paulo: Annablume, 1997.

TATIT, L. *Análise semiótica através das letras*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

ANEXO

“A disputa simbólica”, de Marilena Chauí

Em política, há duas grandes disputas: a definidora da própria política, isto é, a disputa pelo poder; e a disputa simbólica, isto é, pela ocupação de um lugar onde se reconheça uma imagem definida por valores postos pela sociedade.

Do ponto de vista simbólico, o PT, ao definir-se não como um partido para os trabalhadores, e sim dos trabalhadores, ocupou o lugar definido pela criação e conservação de direitos civis e sociais dos economicamente explorados, socialmente excluídos e politicamente subalternos. Na disputa simbólica, o campo dos direitos ou da cidadania plena definiu a imagem do PT, diferenciando-o, por exemplo, do PSDB, que ocupou o lugar simbólico denominado "modernidade séria e responsável". Historicamente, porém, a disputa simbólica sofreu um

deslocamento. De fato, a oposição ao governo Collor introduziu o tema da ética na política, e as circunstâncias fizeram com que esse lugar simbólico também fosse ocupado pelo PT. Todavia, diferentemente do lugar simbólico dos direitos, o da ética na política não é ocupado sem contestação, porque outros partidos o disputam continuamente. Por isso, tais partidos e os meios de comunicação procuram manter os olhos da população voltados para esse lugar, buscando fatos reais ou imaginários que destituam o PT.

Se, de janeiro de 2003 a fevereiro de 2004, acompanharmos as ações oposicionistas, os noticiários, os editoriais e as colunas políticas dos jornais, rádios e televisões, notaremos que operam de modo a retirar do PT os dois lugares simbólicos que ocupa.

No caso dos direitos, isso ficou claro, por exemplo, com as tentativas de desqualificar a política internacional e as várias políticas sociais iniciadas, de identificar a política econômica atual com a do governo anterior, de interpretar as reformas da Previdência e tributária como destruição de direitos (quando elas buscaram quebrar privilégios travestidos de direitos). Em certos momentos, aliás, somos colocados diante de algo paradoxal, pois procura-se destituir o PT desse lugar simbólico, afirmando-se que o atual presidente da República não tem o direito ao cargo porque seria intelectualmente inculto, ou seja, ergue-se contra Lula aquilo mesmo que fez o PT nascer e ocupar o lugar simbólico dos direitos, isto é, a luta contra os preconceitos de classe que, pela discriminação e a exclusão, negam cidadania aos trabalhadores!

Mas é no ataque ao lugar simbólico da ética na política que a disputa é mais acirrada e ganha ares consistentes. Os alvos do ataque têm mudado no correr dos tempos. Atualmente, o alvo é o caso do ex-assessor de José Dirceu. Por um lado, a crítica é válida e consistente, pois tudo indica que houve corrupção.

Por outro lado, a crítica é hipócrita porque: a) pretende atingir o governo Lula com um episódio envolvendo o casal Garotinho, em 2002, no Rio de Janeiro; b) não levanta a causa do problema (que também atingiu, por exemplo, assessores de FHC, e levou um amigo a defender publicamente a tese da imoralidade constitutiva da política), qual seja, o inadequado sistema eleitoral, que induz a procedimentos inaceitáveis; afinal, é um segredo de polichinelo como são financiadas as campanhas eleitorais no Brasil; c) não menciona a proposta de reforma política, publicada em livro pelo Instituto da Cidadania, que, no dia 1º de julho de 2003, a entregou ao Executivo e ao Legislativo, tendo sido discutida e aprovada por uma comissão especial (pluripartidária, com 45 membros) criada pelo presidente da Câmara, João Paulo; a reforma (que prevê o financiamento público das campanhas) não será um decreto presidencial, e sim uma ação do Congresso Nacional.

O que se esperaria dos defensores da ética na política? Que tomassem o episódio como ocasião para expor claramente à sociedade o desastre do sistema eleitoral, avaliassem a proposta do Instituto da Cidadania e o documento do relator da comissão parlamentar especial, fizessem propostas de mudanças e persuadissem a sociedade brasileira a exigir a reforma.

Não é, porém, o que temos visto, porque a questão não é a ética na política nem a reforma política, e sim a disputa simbólica para destituir o PT do lugar que ocupa.

O VOCABULÁRIO CRISTÃO DE TRÊS TRATADOS DO TEXTO ASCÉTICO-MÍSTICO CASTELO PERIGOSO

Rita de Cássia Ribeiro de QUEIROZ
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS / Bahia – Brasil

RESUMO: A elaboração de um vocabulário requer uma prática lexicográfica que tome por base dois princípios distintos: o semasiológico ou o onomasiológico. Estes dois princípios se contrapõem. A semasiologia parte da forma (significante) para chegar ao significado (conceito). Trabalhos lexicográficos elaborados segundo este princípio privilegiam a polissemia, pois se organizam, apresentando para cada entrada, suas diferentes acepções. A onomasiologia, ao contrário, evidencia a sinonímia. Ela parte do conceito para examinar todas as formas ou significantes que o realizam. Todavia, os dois pontos de vista se complementam. A partir do princípio da onomasiologia, analisar-se-á o vocabulário cristão de três tratados do texto ascético-místico “Castelo Perigoso”, escrito inicialmente para uma monja, mas que se destinou, posteriormente, a todo o público religioso. A estrutura do texto é muito simples, mas seu conteúdo doutrinal é mantido através da grande metáfora: a verdadeira vida interior é sempre um “castelo”, pois se deve obedecer aos preceitos divinos. Neste texto se evidencia uma das fases do período medieval: a Escolástica, em que se dá o encontro do cristianismo com o mundo. Busca-se um modo de vida contemplativo para se chegar ao divino. Assim, este mundo está repleto de significados e remissões a Deus. O vocabulário representa a presença de Deus em três aspectos: nas coisas simples, nos seres espirituais e na alma humana.

INTRODUÇÃO

A obra “Castelo Perigoso” é uma tradução de uma longa epístola francesa, escrita por Frère Robert, monge cartuxo, para sua prima, Soeur Rose, freira da Ordem Fontevrault. Em Portugal foi traduzida no Mosteiro de Alcobaça, existindo atualmente dois manuscritos de posse da Biblioteca Nacional de Lisboa, sob as cotas ALC 199 e ALC 214. A versão portuguesa constitui, na realidade, uma adaptação livre do original francês, pois não há uma correspondência precisa que possa ter originado a tradução. Compõem o texto sete tratados, assim designados: 1 Castelo Perigoso; 2 Dos benefícios de Deus; 3 Livro da consciência e do conhecimento próprio; 4 Da amizade e das qualidades do amigo; 5 Das penas do inferno; 6 Das alegrias do paraíso; 7 Livro dos três caminhos e dos sete sinais do amor embebedado.

A partir da edição de três tratados: Dos benefícios de Deus, Livro da consciência e do conhecimento próprio e Da amizade e das qualidades do amigo, realizada durante estudos de doutoramento (QUEIROZ, 2002), foi feito o estudo do vocabulário, baseado na onomasiologia, de acordo com a teoria de Hallig e Wartburg (1963), idealizadores do Sistema Racional de Conceitos.

O CONTEÚDO DOS TRATADOS

O segundo tratado, *Dos Benefícios de Deus*, assim como o primeiro, *Castelo Perigoso*, foi traduzido do francês. Contudo, as *Horas da Cruz*, em verso francês, foram suprimidas da tradução portuguesa. Segundo Martins (1956), este mesmo texto encontra-se em *Laudes e Cantigas Espirituais*, da primeira metade do século XV, de Mestre André Dias, em verso português, e que são parecidas com as que figuram no *Livro das Horas*, em latim. Esse tratado

desdobra, amplamente, um trecho do primeiro acerca da comunhão (cap. 47). O próprio autor, a partir de uma nota no cap. 69 acentua o fato, levando-se a supor ser ele o autor do primeiro tratado. Nos capítulos 70 a 81 são apresentados os doze frutos espirituais do Santíssimo Sacramento, voltados para a Paixão.

O terceiro tratado, *Livro da Consciência e do Conhecimento Próprio*, traz conselhos do autoconhecimento. São abordados os seguintes temas: alma enamorada de Deus (cap. 83), vaidade do mundo (caps. 84 - 85) e conselhos espirituais (caps. 86 - 88). A partir do cap. 89 passa-se a tratar do autoconhecimento. No cap. 91, há uma passagem referente aos sofrimentos de Jesus. Esse trecho remete ao primeiro tratado, no qual, o autor, em sete capítulos (40-46), refere-se à Paixão de Cristo.

O quarto tratado, *Da Amizade e das Qualidades do Amigo*, é o mais breve de todos. Apresenta-se em oito capítulos, sendo cinco dedicados às qualidades que se deseja num amigo: discrição, bondade, boa consciência, modéstia, fidelidade e que “nom seja sanhudo nem bravo”. Sem isso, a amizade não será preservada.

CONCEPÇÃO DE MUNDO NO PERÍODO MEDIEVAL

Qual é a visão global que se tem deste período da História? Que ideologia marcou esta época? Esta é uma época de contrastes, de conquistas e reconquistas, de afirmações, de buscas – buscas por riquezas, poder, terras e, principalmente, Deus. O homem medieval buscou a Deus intensamente, adotando todo tipo de atitude para alcançar o seu objetivo. Sendo uma época de contrastes, essa busca por coisas tão opostas como riqueza e pobreza, prazer e martírio, por exemplo, deixam marcas profundas na humanidade que, apesar de já estar vivendo a séculos de distância da Idade Média possui, ainda, um espírito bastante medieval.

A Sociedade Medieval concebia o mundo através de seus três estados: a Nobreza, o Clero e a Burguesia. Todos eles desprezando o camponês. A Educação se mantinha através dos mesmos métodos de ensino, ou seja, dominava a Escolástica, aos quais se opunha de forma crescente a escola monástica.

Contudo, há algo novo no ar, que vai pouco a pouco sendo misturado ao já existente. O séc. XV é marcado pela herança gótica. Tem-se nesse momento a riqueza do barroco, presente nas mais diversas expressões artísticas, tais como: na arquitetura, na joalheria – com a confecção das mais ornamentadas, brilhantes e ricas jóias. A vida espiritual é também fortemente influenciada por esses novos ares. Os pregadores apelam veementemente para as mais físicas manifestações de devoção.

Porém, uma grande revolução separa profundamente o mundo medieval do moderno: o advento da imprensa. A partir daí os livros são reproduzidos mais rapidamente e em quantidades superiores à dos livros manuscritos. Isto enriqueceu a ideologia da época, cujos livros de devoção, em primeira instância a Bíblia, foram reproduzidos, atendendo assim aos anseios do público letrado.

Com isso, pode-se definir a Idade Média como sendo uma época de esplendor religioso, basicamente do Cristianismo. No entanto, essa religiosidade latente, ou seja, a espiritualidade medieval, é marcada pelo desprezo do mundo. Homens e mulheres fogem, deixam aquela vida regida pelos três estados ou ordens, para buscarem desenfreadamente a Deus. Tem-se, nesse momento, a presença de figuras que se tornaram pilares da espiritualidade medieval. Dentre elas destaca-se o nome de Bernardo de Claraval, cujo exemplo de total desprezo do mundo e fuga com o intuito de alcançar outros bens, influenciou homens e mulheres a seguirem-no em seu feito. São Bernardo, filho de família com posses, deixa tudo para seguir a vida religiosa e, aos 22 anos, bate à porta do Mosteiro de Citeaux – França, cujo abade era Robert de Molesme, que fundou esta ordem com o intuito de seguir à risca a Regra de São Bento,

cujos monges relaxavam cada vez mais, não a observando rigorosamente. Bernardo não vai sozinho, leva consigo o próprio pai, irmãos, um tio, alguns primos e amigos, deixando para trás toda uma vida de riquezas materiais. Bernardo torna-se muito rapidamente em maravilhoso “treinador de homens”, transmitindo-lhes a base de sua espiritualidade: pobreza absoluta, desconfiança de si mesmo e confiança total em Deus. Com isso, a abadia de Citeaux fica plena de novas almas em busca de Deus, havendo filas à porta, sendo necessário a fundação de novas casas para atender a esta demanda. Em 1115 São Bernardo funda a Abadia de Clairvaux. De Clairvaux São Bernardo sairá para fundar uma quantidade impressionante de mosteiros cistercienses, não só na França, seu país de origem, mas em toda a Europa ocidental.

Mas, com tudo isso, o homem medieval não deixa de conceber as suas relações baseadas nos três estados, levando-a para o mundo espiritual. Ele relaciona-se com o Criador da mesma maneira que um rei relaciona-se com os seus vassalos. No entanto, a história da espiritualidade medieval apresenta uma tendência que se deve destacar como sendo uma das mais importantes: a personalização da fé religiosa, ou seja, os fiéis percebem que, para entrar em contato com o sobrenatural, é preciso que seja através de gestos. Neste momento a liturgia desempenha um papel de importância capital, não só para os monges como para os leigos. Deviam-se seguir rigorosamente os ritos para que estes tivessem eficácia. Assim, a liberdade é limitada. Não depende exclusivamente do homem salvar-se ou perder-se e, neste caso, a presença do Demônio se manifesta por meio dos seus vícios. A alma do homem é disputada por Deus e pelo Demônio. A reação do homem a isso se manifesta através do espiritualismo radical, proposto pelas ordens que seguiam a Regra de São Bento rigorosamente: a busca da pureza e salvação na recusa da carne e da matéria.

Destarte, o encontro com Deus se dava, para os religiosos da época em que surge o texto “Castelo Perigoso”, com a fuga do mundo, ou seja, com o isolamento do homem em um claustro ou no deserto. Era preciso rejeitar a sociedade temporal e a vida profana. E isto está muito bem atestado nos três tratados por ora analisados:

“[...] Sant’ Ambrósio diz: «Como o diabo vir teu coração abastado de claridade da celestial presença, ele fugirá» [...]” (Dos benefícios de Deus, f. 58v, l. 17)

“[...] que homem passe dos prazeres do mundo às alegrias do céu.” (Dos benefícios de Deus, f. 60v, l. 19)

“[...] a si mesmo castigo e disciplina [...]” (Livro da consciência e do conhecimento próprio, f. 66r, l. 13)

“[...] e aforteleza a alma que possa resistir às tentações [...]” (Dos benefícios de Deus, f. 59v, l. 2)

“O mundo pouco val e muito custa e nada dura, e Deus muito val e pouco custa e sempre dura [...]” (Dos benefícios de Deus, f. 62r, l. 10 e 11)”

O mosteiro de alcobaça

A Abadia de Santa Maria de Alcobaça, local onde foi realizada a adaptação portuguesa do texto francês do “Castelo Perigoso”, foi fundada em 1153 por D. Afonso Henriques. O mosteiro, cuja fundação representou tanto um ato de fé quanto um ato político, esteve sempre ligado ao desenvolvimento de Portugal como nação independente. Santa Maria de Alcobaça representa, hoje, o melhor e mais expressivo documento da arquitetura e da filosofia da Ordem de Cister, não só em Portugal bem como em toda a Europa cristã.

A chegada dos cistercienses a Portugal está situada entre os anos de 1143 e 1144, quando, com a ajuda da Abadia de Claraval, funda-se a Abadia de São João Tarouca. Portanto, a Abadia de Santa Maria de Alcobaça é o segundo mosteiro cisterciense português.

De acordo com as regras de Cister, era necessário que houvesse 13 fundadores para que se erigisse uma abadia cisterciense. Este número, uma determinação dos fundadores da Ordem, dividia-se em 12 monges e um abade.

Os monges cistercienses estiveram muito ligados, como já dito anteriormente, ao desenvolvimento de Portugal, pois estes, além de cuidarem das questões espirituais, ajudaram muito na colonização das terras reconquistadas aos mouros. É notável também a grandiosidade de sua obra na abadia e nas circunvizinhanças. Os monges, além de observarem escrupulosamente a Regra de sua Ordem, faziam todo o trabalho que envolvesse a sua sobrevivência e a daqueles que viviam em torno do mosteiro. Eles cultivavam os campos, cuidavam do rebanho, extraíam o ferro e ainda foram os responsáveis pela instalação das primeiras indústrias portuguesas. Os monges de Alcobaça foram senhores conhecedores do seu tempo em relação aos segredos agrícolas, sendo muitas vezes chamados para resolverem graves problemas que afligiam a economia rural. O século XIV é a época de apogeu do mosteiro. É neste momento que os monges desenvolvem todo o esplendor de suas atividades.

Aos finais do séc. XVI os monges instalam em Alcobaça uma tipografia. Porém, muito antes da instalação da tipografia, os monges já se dedicavam ao labor de copiar e/ou traduzir muitas obras, basicamente religiosas. Esta atividade era desenvolvida pelos monges copistas que, apesar das catástrofes naturais e das destruições realizadas pelo próprio homem, ainda se pode admirar.

Em 1834 as ordens religiosas foram extintas. Boa parte do legado dos monges desaparece. O que se manteve vai parte para os museus, parte para a Biblioteca Nacional de Lisboa – BNL e parte para os Arquivos Nacionais da Torre do Tombo – ANTT (para estes vai o espólio contido na livraria do mosteiro). Um exemplo disto é o texto que ora se edita: os três tratados contidos na obra “Castelo Perigoso”.

Esteticamente a Abadia de Santa Maria de Alcobaça passou por diversas modificações, que foram sendo introduzidas de acordo com as exigências da época. Na Idade Média, havia o dormitório coletivo (uma das normas da Ordem) que, a partir do séc. XVI é substituído por celas. A atual sacristia foi reconstruída no séc. XVIII, não apresentando, portanto, nenhum traço da existente na Idade Média.

O que resta hoje em Santa Maria de Alcobaça? Nas suas salas vazias e frias, na sua imensa igreja, em toda a extensão dos seus domínios pode-se respirar o ar medieval, pode-se sentir a presença dos monges em vigília, orando e observando a rigidez da Ordem de Cister, pode-se comprovar o quão foi importante a presença deles em Portugal. Toda a grandiosidade do seu projeto arquitetônico representa na Terra a grandiosidade do Criador, que os cistercienses souberam muito bem traduzir através de sua obra.

O ESTUDO DO VOCABULÁRIO DOS TRATADOS

A elaboração de um vocabulário requer uma prática lexicográfica que tome por base dois princípios distintos: o semasiológico ou o onomasiológico. Estes dois princípios se contrapõem. A semasiologia parte da forma (significante) para chegar ao significado (conceito). Trabalhos lexicográficos elaborados segundo este princípio privilegiam a polissemia, pois se organizam, apresentando para cada entrada, suas diferentes acepções. A onomasiologia, ao contrário, evidencia a sinonímia. Ela parte do conceito para examinar todas as formas ou significantes que o realizam. Todavia, os dois pontos de vista se complementam.

Nos vocabulários semasiológicos as lexias são classificadas segundo a ordem alfabética, estando ordenadas de modo formal e prático. Nos vocabulários onomasiológicos, por outro lado, o princípio a ser seguido é o de que o léxico não é formado apenas por uma lista de palavras, este está estruturado como os outros níveis da língua. Sendo assim, um vocabulário

onomasiológico é conceitual e não formal, refletindo, desta forma, a ordenação dos conceitos da língua.

Com vistas a oferecer um modelo de ordenação dos conceitos para servir de base a uma investigação lexicográfica de caráter onomasiológico, Hallig e Wartburg (1963) criaram o Sistema Racional de Conceitos.

Hallig e Wartburg, ao criarem o Sistema Racional de Conceitos, visavam a oferecer um método que pudesse ser utilizado ao estudo sistemático do vocabulário de um autor ou de uma época, ordenando-o por conceitos. Tinham por objetivo criar um sistema empírico de referências extralexicaís, contendo os conceitos gerais da linguagem.

O Sistema Racional de Conceitos foi elaborado de acordo com alguns princípios: 1) deve ser o mais geral possível, não se restringindo ao vocabulário de uma dada língua ou de um dialeto, tampouco a um determinado momento de uso do sistema; 2) os conceitos devem ser pré-científicos, ou seja, os existentes na língua antes da ciência; 3) a escolha e classificação dos conceitos devem partir de um princípio em que o todo se constitua em um conjunto organizado.

Tentando correlacionar o eu e o mundo, os autores apresentam uma pirâmide de conceitos dividida tripartidamente: *A – O Universo; B – O Homem; C – O Homem e o Universo*.

Na primeira parte da pirâmide – *O Universo*, tem-se os conceitos referentes à natureza orgânica e inorgânica. Esta está subdividida em quatro subpartes: *I – O céu e a atmosfera; II – A terra; III – As plantas; IV – Os animais*. Cada uma dessas subpartes engloba outras subdivisões.

Na segunda parte – *O Homem*, figuram os conceitos referentes ao homem enquanto ser constituído de corpo e alma. Também está subdividida em quatro subpartes: *I – O homem, ser físico; II – A alma e o intelecto; III – O Homem, ser social; IV – A organização social*. Estas também se apresentam subdivididas.

Na terceira e última parte – *O Homem e o Universo*, encontra-se o homem em face de si mesmo e do mundo. Está subdividida em duas subpartes: *I – O a priori; II – A ciência e técnica*.

O vocabulário dos tratados

O texto *Castelo Perigoso* se destinou, a princípio, a uma monja, ou seja, a um público religioso. Nas várias versões francesas houve uma preocupação em adaptá-lo para um público laico. Em português, contudo, teve o mesmo destino, deixou de ser designado a um mosteiro para se estender a todo o povo cristão.

A estrutura do texto português apresenta algumas diferenças do original francês: é menos sentimental e mais sóbrio. Seu conteúdo doutrinal é diferente em certos pontos, mas a grande metáfora se mantém: a verdadeira vida interior é sempre um “castelo”, pois se deve obedecer aos preceitos divinos. A partir dessa construção se desenvolve todo o texto, integrando-se em uma linha de concepções da alma e da vida interior como um “castelo” ou como “um conjunto de moradas”.

O conteúdo do texto é complexo. Nele está evidenciada uma das fases do período medieval: a Escolástica, em que se dá o encontro do cristianismo com o mundo. Busca-se um modo de vida contemplativo para se chegar ao divino. Assim, este mundo está repleto de significados e remissões a Deus. O vocabulário representa a presença de Deus em três aspectos: nas coisas simples, nos seres espirituais e na alma humana.

A elaboração do vocabulário

Na elaboração do vocabulário dos tratados *Dos Benefícios de Deus, Livro da consciência e do conhecimento próprio* e *Da amizade e das qualidades do amigo* foram respeitadas as três grandes divisões: O Universo, O Homem, O Homem e o Universo, assim como as subdivisões que tratam das esferas conceptuais presentes nos tratados. Nas entradas foram adotados os seguintes critérios:

- Os lemas são apresentados em letras maiúsculas, seguidos pela classificação genérica da categoria gramatical a que pertencem;
- Os lemas compostos são classificados como locução;
- As entradas dos nomes são feitas pelo masculino e feminino singular;
- As entradas dos verbos são feitas pelo infinitivo;
- Após a entrada e a classificação se apresenta a significação do lema no contexto específico, seguida de um exemplo do texto e todas as demais indicações nos tratados e as respectivas linhas;
- Os exemplos são apresentados em itálico e entre aspas, com a indicação de que tratado pertencem e em que fôlio e linha se encontram.

O vocabulário cristão

III – O HOMEM, SER SOCIAL

1. As crenças

aa) a expressão da fé

GRAÇAS A DEUS (loc.): ‘agradecer.’

“*E se deu graças a Deus e o louvou, nom somente dos bens que lhe fez, mes ainda das tribulações que lhe envia [...]*” (LCCP: f. 65r – l. 11 ; DADQA: f. 81r – l. 1)

LOUVAR A DEUS (loc.): ‘exaltar, enaltecer, glorificar.’

“*[...] afastar-se das ocupações terreaes e esquecer todo, por melhor alevantar a louvar a Deus devotamente [...]*” (LCCP: f. 65v – l. 15 ; f. 68r – l. 5 ; f. 69r – l. 2 ; f. 70v – l. 8)

PEDIR A DEUS (loc.): ‘suplicar.’

“*Mes porque vida d’homem e mulher sobre a terra nom é sem batalhas, deve cada um pedir a Deus força e esperança [...]*” (LCCP: f. 65v – l. 21)

AMAR DEUS (loc.): ‘adorar.’

“*Nenhum se escuse que nom pode amar, e como assi seja que nom há i cousa porque homem isto mais asinha percalçe, que por amar Deus trabalhemos deuotamente e com viveza requerer Deus [...]*” (LCCP: f. 68v – l. 19)

REQUERER DEUS (loc.): ‘solicitar.’

“*Nenhum se escuse que nom pode amar, e como assi seja que nom há i cousa porque homem isto mais asinha percalçe, que por amar Deus trabalhemos deuotamente e com viveza requerer Deus [...]*” (LCCP: f. 68v – l. 20)

2. A religião

aa) Generalidades

EMBEVEDAR (v.t.): ‘embriagar o espírito.’

“[...] e faz haver à devota pessoa lágrimas de devaçom doces e prazívees e que **embevedom**.” (DBD: f. 58r – l. 8 e 11 ; f. 59r – l. 8)

CONTRITO (adj.): ‘arrependido.’

“[...] escreveria aqui os doce frutos que este sacramento faz a quem o dinamente recebe, scilicet, que seja **contrito** e confessado, e repreendido de seus pecados feitos, e firme propósito de nom tornar a eles nem fazer outros de novo.” (DBD: f. 58r – l. 15)

CONFESSADO (adj.): ‘que se confessou; que admitiu sua culpa.’

“[...] escreveria aqui os doce frutos que este sacramento faz a quem o dinamente recebe, scilicet, que seja **contrito** e **confessado**, e repreendido de seus pecados feitos, e firme propósito de nom tornar a eles nem fazer outros de novo.” (DBD: f. 58r – l. 15)

GUARECER (v.t.): ‘curar, sarar.’

“[...] este sacramento faz é que alimpa e **guareçe** a alma do pecado [...]” (DBD: f. 58r – l. 20; f. 58v – l. 15)

MEZINHA (s.f.): ‘remédio.’

“[...] Santantonho diz: “Eu quero sempre filhar esta **mezinha** [...]” (DBD: f. 58r – l. 21 ; f. 58v – l. 1 ; DADQA: f. 84r – l. 2)

2. A religião

bb) O judaísmo: o Velho Testamento

DAVID (s.m.): ‘rei hebreu, compôs a maior parte de um dos livros sapienciais do Antigo Testamento – **Salmos**, conhecido como Saltério.’

“O quarto fruto é que ele purifica a alma dos maos e sem proveito pensamentos e desonestos e das çujas afeições de que **David** diz no Salteiro [...]” (DBD: f. 59r – l. 6 ; f. 59v – l. 7 ; f. 60r – l. 11 ; f. 60v – l. 1 ; LCCP: f. 66r – l. 6 ; f. 74r – l. 10)

SALTEIRO (s.m.): ‘saltério; conjunto dos 150 salmos bíblicos atribuídos a Davi.’

“O quarto fruto é que ele purifica a alma dos maos e sem proveito pensamentos e desonestos e das çujas afeições de que **David** diz no **Salteiro** [...]” (DBD: f. 59r – l. 6 ; f. 59v – l. 7 ; f. 60r – l. 11 ; LCCP: f. 70v – l. 17 ; f. 74r – l. 11)

LIVRO DA SABEDORIA (loc.): ‘livro do Antigo Testamento, de autor desconhecido, e que integra o conjunto dos livros sapienciais.’

“O onzeno fruto é que aquele sacramento dá esprituas viços ao coração limpo e devoto, de que é escripto no **Livro da Sabedoria** [...]” (DBD: f. 60v – l. 8)

ISAÍAS (s.m.): ‘Primeiro dos quatro grandes profetas judeus do século VIII a. C.’

“Quem se bem quer conhecer faça o que diz **Isaiás**: ‘Redite preuericadores ad cor’. (LCCP: f. 64r – l. 8 ; f. 76r – l. 11 ; DADQA: f. 79v – l. 8 e 12)

TABERNÁCULO (s.m.): ‘santuário do deus dos hebreus.’

“E segundo diz **Sam Gregório**, é assi como vaso sem cobertura, que era havido na lei por çujo e sem proveito, ca no uso do **tabernáculo** pouco valia quem nom guardava sua língua ainda é como cavalo sem freo [...]” (LCCP: f. 67r – l. 1)

2. A religião

cc) O Cristianismo: o catolicismo, o Novo Testamento

JESU CRISTO (s.m.): ‘filho de Deus.’

“*De tôdolos benefiçios de Nosso Senhor **Jesu Cristo** que nos movem ao amar, o de sua paixom é o mais piadoso [...]*” (DBD: f. 57v – l. 4 e 7 ; f. f. 58v – l. 8 ; f. 59v – l. 4, 13 e 14 ; f. 60r – l. 5 ; f. 61r – l. 2 ; f. 62v – l. 5 ; LCCP: f. 68r – l. 10 e 19 ; f. 68v – l. 10 ; f. 69v – l. 5 ; f. 73r – l. 5 ; f. 76v – l. 19)

PAIXOM (s.f.): ‘martírio de Cristo’.

“*De tôdolos benefiçios de Nosso Senhor **Jesu Cristo** que nos movem ao amar, o de sua **paixom** é o mais piadoso, e o de que os pelejadores de Deus se deviam armar contra seus imigos.*” (DBD: f. 57v – l. 5, 11 e 21 ; LCCP: f. 68r – l. 11 ; f. 69v – l. 7)

SAM PEDRO (s.m.): ‘apóstolo de Cristo, tornou-se o chefe dos apóstolos; é a pedra fundamental da igreja católica.’

“*Por isto disse **Sam Pedro**: «**Jesu Cristo** sofreo por nós, daqueles pensamentos vos arme».*” (DBD: f. 57v – l. 7 ; f. 63v – l. 1)

SACRAMENTO (s.m.): ‘ação de Cristo e da Igreja, se constitui como sinal e meio pelo qual se exprime se robustece a fé, se presta culto a Deus e se realiza a santificação dos homens.’

“*[...] Do excelentíssimo **sacramento** do altar e de como os que o recebem devem ser aparelhados.*” (DBD: f. 58r – l. 4, 5, 9, 11, 14, 18 e 19 ; f. 58v – l. 3, 12, 14 e 20 ; f. 59r – l. 12, 15 e 17 ; f. 59v – l. 7 e 20 ; f. 60r – l. 3, 9 e 13 ; f. 60v – l. 3, 6 e 13 ; f. 61r – l. 1, 5 e 12)

3. A igreja

aa) O clero

PAPA (s.m.): ‘o que detém o poder ordinário supremo, pleno, imediato e universal da Igreja.’

“*E sam assi como u)as horas pera as devotas pessoas que nom entendem latim, demover a devaçom e compaixom, e sam tiradas das horas do latim que fez o **Papa Joam**.*” (DBD: f. 57v – l. 14)

CRELIGO (s.m.): ‘clérigo; sacerdote cristão.’

“*Amor a todo bem, desamor ao contrairo, siso e sabedoria pera se salvar, disto senom pode escusar **créligo** nem léiguo [...]*” (LCCP: f. 68r – l. 17 ; f. 68v – l. 2)

LÉIGUO (s.m.): ‘que não é clérigo.’

“*Amor a todo bem, desamor ao contrairo, siso e sabedoria pera se salvar, disto senom pode escusar **créligo** nem **léiguo** [...]*” (LCCP: f. 68r – l. 17)

ABADE (s.m.): ‘superior de ordem religiosa cristã.’

“*[...] e u)a compensaçom cotidiana, em dizendo as sete horas canônicas os **créligos** e **abades**, aqueles que soubessem e podessem [...]*” (LCCP: f. 68v – l. 17 ; f. 68v – l. 2)

PRELADO (s.m.): ‘título honorífico de alguns dignatários eclesiásticos.’

“Do sexto embargo que nom havemos a seguir a companhia dos que mal fazem e dos maos **prelados**.” (LCCP: f. 76r – l. 20)

3. A igreja

bb) Os ritos, os cultos e as orações

HORAS DA CRUZ (loc.): ‘orações contidas no Livro de Horas extraídas dos Evangelhos e que se referem à Paixão de Cristo.’

“Aqui falecem as **horas da cruz** que nom foram tornadas em portugêis porque eram em rimaço em françês e nom pareceriom bem sem rimo.” (DBD: f. 57v – l. 15)

MISSA (s.f.): ‘celebração em memória da morte e ressurreição de Cristo; súpula e fonte de todo o culto e vida cristã.’

“Se nós os honrarmos em suas **missas** e orações louvando Deus que os taes fez e guardar-nos de pecado.” (LCCP: f. 68r – l. 5 ; f. 68v – l. 20)

HORAS CANÔNICAS (loc.): ‘na liturgia católica, cada uma das partes que se divide a recitação do ofício divino ou breviário : matinas=3h00, prima=6h00, terça=9h00, sexta=12h00, noa=15h00, véspera=18h00, completas=21h00, laudes=24h00.’

“[...]e u)a compensaçom cotidiana em dizendo as sete **Horas Canônicas** os créligos e abades aqueles que soubessem e podessem [...]” (LCCP: f. 68v – l. 1)

PATER NOSTER (loc.): ‘Pai Nosso; oração que Jesus ensinou a seus discípulos.’

“[...] os outros as horas da Paixom assi como é já escripto, os lavradores as horas do **Pater Noster** e Ave Maria, uns mais e outros menos [...]” (LCCP: f. f. 68v – l. 5 e 8)

AVE MARIA (loc.): ‘oração em honra da Virgem Maria.’

“[...] os outros as horas da Paixom assi como é já escripto, os lavradores as horas do **Pater Noster** e Ave **Maria**, uns mais e outros menos [...]” (LCCP: f. f. 68v – l. 6 e 8)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a elaboração deste vocabulário não esgotou todas as possibilidades de análise lexical de um texto e nem mesmo as estabelecidas por Hallig e Wartburg (1963). Porém, a apresentação deste vocabulário onomasiológico foi uma tentativa de trazer à tona um modelo de estudo de vocabulário que permita interpretações do texto que vão um pouco além das que são apresentadas nos glossários de textos medievais existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues. **Vocabulário onomasiológico do Cancioneiro Satírico de Afonso Eanes do Coton**. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BALDINGER, K. Semasiologia e onomasiologia. Tradução Ataliba T. de Castilho. **Alfa**, Marília, n. 9, p. 7-36, mar. 1996.

BERLIOZ, Jacques (Apr.). **Monges e religiosos na Idade Média**. Tradução Teresa Pérez. Lisboa: Terramar, 1996.

CASARES, J. Introducción a la lexicografía moderna. Prólogo de Walther von Wartburg. **Revista de Filología Española**. Madrid: [s.n], Anexo 52, 1950.

CASTILHO, A. T. de ; CARRATORE, E. del. A onomasiologia no léxico e na sintaxe. **Alfa**, Marília, n. 11, p. 129-149, mar. 1967.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Maria Augusta Lage Pablo da Trindade. **Mosteiro de Santa Maria de Alcobaça: roteiro**. 3. ed. Lisboa/Mafra: Elo, 1994.

FIGUEIREDO, C. de. **Nôvo dicionário da língua portuguêsã**. Lisboa: Tavares Cardoso & Irmão, 1899. 2 v.

HALLIG, R.; WARTBURG, W. von. **Begriffssystem als grundlage für die lexikographie; Versuch eines Ordnungsschemas**. 2. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Akademie Verlag, 1963.

LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval**. Tradução Manuel Ruas. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1994.

MARTINS, Mário. Os sete tratados cartusianos do códice CCLXXVI/199, de Alcobaça. In: **Estudos de literatura medieval**. Braga: Cruz, 1956. p. 159-182.

MORAES E SILVA, A. de. **Grande dicionário da língua portuguesa**. 10. ed. rev. e corrig. muito aum. e actual. Lisboa: Confluencia, 1949-1959.

PERNOUD, Régine. **O mito da Idade Média**. 2. ed. Tradução Maria do Carmo Santos. Mem Martins: Europa-América, 1989.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. **“Dos benefícios de Deus”, “Livro da consciência e do conhecimento próprio”, “Da amizade e das qualidades do amigo”**: Edição e vocabulário onomasiológico de três tratados da obra ascético-mística “Castelo Perigoso” (Cód(s). ALC 199 e ALC 214. 2002. 475 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROBERT, F. ‘Castelo Perigoso’. In: CÓDICE ALC. 199. Lisboa: Biblioteca Nacional, [14..].

ROBERT, F. ‘Castelo Perigoso’. In: CÓDICE ALC. 214. Lisboa: Biblioteca Nacional, [14..?].

ROUDIL, J. Pour un dictionnaire onomasiologique des actes d’écriture de l’espagnol médiéval. In: **Cahiers de linguistique hispanique médiévale**. Paris: Klincksieck, n. 18-19, p. 169-184, 1993-1994.

SOUZA, Risonete Batista de. **Estudo descritivo do vocabulário de Pero da Ponte**. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

O AMARGO DA LÍNGUA¹ POLÍTICA

Por Roberto Leiser BARONAS
(UNEMAT/UFMT-MeEL)*

Que cegueira, que surdez, que densidade de ideologia teriam o poder de me impedir de me interessar pelo assunto [discurso político], sem dúvida o mais crucial da nossa existência, quer dizer, a sociedade na qual vivemos, as relações econômicas nas quais ela funciona e o sistema que define as formas regulares, as permissões e as interdições que regem regularmente nossa conduta? A essência de nossa vida é feita, afinal, do funcionamento do [discurso] político da sociedade na qual nos encontramos.

Michel Foucault

PRIMEIRAS PALAVRAS: O EFEITO ENÉIAS

Na contemporaneidade, nos seus mais diversos suportes, por mais que a mídia assevere uma postura de objetividade, de imparcialidade, de neutralidade a sua atuação é inegável, principalmente, nas situações em que ocorrem a tomada de decisões políticas. Há na atualidade um entrelaçamento entre a mídia e os mais diversos acontecimentos políticos. Nesse sentido, a mídia pode, por um lado, agenciar sentidos que serão retomados posteriormente pelos (e)leitores ou por outro, possibilitar determinados direcionamentos de sentidos que irão formar a opinião pública.

Neste artigo, a partir de uma modesta e despretensiosa análise do funcionamento discursivo da apropriação que a mídia impressa mato-grossense fez da fala pública dos dois candidatos a prefeito de Cuiabá - Alexandre César do Partido dos Trabalhadores e Wilson Santos do Partido da Social Democracia do Brasil -, veiculadas, especificamente pelos jornais *Diário de Cuiabá* e *A Gazeta*, durante o horário eleitoral “gratuito”, no mês de outubro passado, asseveramos que o discurso político ao ser capturado pela mídia e, por essa razão, colocado na lógica capitalista do *time is money*, e na ordem discursiva da conversacionalização democrática, se transformou num produto *espetacularizado*² e *sloganizado*³, deformando completamente

¹ Como bons “ladrões de palavras”, tomamos de empréstimo esse sintagma da música *Gitã* do imortal Raul Seixas.

* Professor de Lingüística na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT- Campus de Alto Araguaia, doutor em Lingüística pela FCL/UNESP – CAr/*Université de Paris XII*, coordenador do GEDIP – Grupo de Estudos Discursivos do Pantanal, Professor no Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Pesquisador da FAPEMAT.

² Livrentemente, derivamos esse termo do pensamento de Guy Debord (1991), o qual a partir de uma análise da sociedade ocidental atual defende que esta tenha se transformado numa sociedade do espetáculo. “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era diretamente vivido se afastou numa representação”.

³ Esse termo deriva dos trabalhos de Lexicometria do Laboratório de Saint Cloud na França e designa “o conjunto dos momentos em que o discurso retorna sobre si mesmo e pratica o já-dito, endurecendo-se assim em martelamentos verbais que se constituem como a expressão primária da mensagem a produzir”. (Maingueneau & Charaudeau, 2003)

te seus princípios norteadores que eram o de debate de idéias e o de não-identificação entre a autoridade pessoal privada e o poder impessoal público do governante.

Para constatar a assertiva anterior, basta que nos lembremos dos discursos políticos de Fidel Castro em Cuba e como são considerados, pela grande mídia ocidental, justamente pela sua longa duração, por sua retórica artesanalmente trabalhada, como mais um dos pontos turísticos a serem conhecidos pelos visitantes. No entanto, essa fala pública de Fidel Castro no imaginário ocidental capitalista é vista diferentemente de um patrimônio histórico de Havana, por exemplo, pois enquanto este simboliza a rememoração da história do povo cubano, aquele significa o atraso da eloquência clássica e por extensão do socialismo, motivo para as mais variadas enunciações derrisórias. Creio que as enunciações derrisórias ao discurso de Fidel Castro sejam mais um dos indícios de que a política se transformou num mercado e o cidadão/eleitor num consumidor.

Pelas páginas, lentes e ondas sonoras da mídia, não mais direita, esquerda ou centro como outrora, não mais o moderno e o retrógrado como até bem pouco tempo atrás, mas o simulacro do candidato que sabe e o do que não sabe fazer nos dias atuais, ambos alinhados num discurso quase liberal com base numa nova estrutura lingüística, constituída a partir de fórmulas e jargões; nos termos de Régis Debray “a língua de madeira”⁴.

A longa retórica dos discursos políticos tradicionais, a bela eloquência artesanalmente talhada e ornamentada pelos oradores com o objetivo de convencer e/ou persuadir seu auditório, é sumariamente banida por essa lacônica, impessoal “língua de madeira”, ou pelo efeito Enéas, em nossos termos, produto do pragmatismo da vida moderna: uma espécie de língua breve, básica, vazia, um flash enunciativo com gramática e semântica próprias, “realizando ao mesmo tempo a comunicação e a não-comunicação” (Pêcheux, 1982): *Quem ama Cuiabá, vota Alexandre César; Wilson Santos, tempos modernos para Cuiabá...*

Transformada em ferramenta, inicialmente pelos marqueteiros e, depois ressignificada pela mídia mato-grossense, essa nefasta “língua de madeira” não permite o diálogo, a réplica, pois “ela não tem alhures; não podemos aplicar-lhe uma transformação negativa ou interrogativa”, isto é, ao ser discursivizada, essa língua constrói um discurso auto-protetor não oferecendo margens à interpretação e sim somente à repetição. Desse modo, “ao repetir o que todos sabem, permite calar o que cada um entende sem o confessar” (Pêcheux, 1982). Será que finalmente a religião do sentido único conseguiu o direito de perenizar a sua cidadania, possibilitando a emergência de uma espécie de ortopedia da leitura, tendendo a formar uma prótese para um pensamento político deficiente?

Qual a explicação para essa lacunaridade discursiva auto-protetora, para esse vazio discursivo textualizado no político? Falta de propostas dos candidatos? Falta de tempo dos eleitores? Penso que a resposta não seja tão simples assim. Aposto minhas fichas numa outra bem mais complexa. Vivemos no momento das “coisas-a-saber”, no qual todas as nossas práticas, discursivas ou não, são racionalizadas, colocadas sob a égide da “forma-dinheiro” e ligadas às leis fetichistas da produção de mercadorias. Assim, cada fala pública dos candidatos veiculada pela mídia é rigorosamente calculada e fetichizada como qualquer outra mercadoria para o mercado.

Embora o tempo no ar de cada postulante ao cargo de prefeito de Cuiabá seja o mesmo, dez minutos para cada um, os candidatos apareceram meteoricamente nos microfones e nas

⁴ Esta expressão Michel Pêcheux (1980) toma de empréstimo de Régis Débray quando este ao analisar como o poder feudal se utiliza de determinadas estratégias para alargar ainda mais o “fosso entre os senhores feudais, o clero e a multidão dos laicos”, nos diz que “as necessidades da administração reestabelecem o uso da escrita. O latim é restaurado como instrumento de comunicação ‘internacional’, comum à Igreja e à chancelaria. Os reis e os príncipes serão os únicos com os clérigos, que poderão aprende-lo. As falas vernaculares se convertem em ‘línguas vulgares’, que abandonadas ao povo demarcam dirigentes e dirigidos. O latim seria assim a ‘língua de madeira’ da ideologias feudal, realizando ao mesmo tempo a comunicação e a não-comunicação”. (grifos nossos)

telas. Eles ofereceram seus discursos, frases pequenas, uma fala política cambiável, porções enunciativas lacunares, intercaladas por imagens, ou *jingles* que reforçam ainda mais sua brevidade, seus nomes foram transformados em marcas, que foram reescritas em números, ousaria dizer que é o nome do número que equivale a uma marca: 13; 45; tal qual um garoto ou uma garota propaganda vendendo a possibilidade de um acesso não a um bem de consumo, mas a um valor socialmente aceito em forma de subjetivação: *Se você não muda, Cuiabá não muda; Jogo limpo com o eleitor...*

Diante desses flashes enunciativos não precisamos ser estudiosos da linguagem para perguntar: por um lado, o que significa concretamente amar Cuiabá? Em que medida os que amam ou não Cuiabá serão beneficiados? E por outro, tempos modernos para quem? quando? e, assim por diante. Contudo, antes mesmo que pudéssemos nos dar conta desses vazios de sentido, essa *memória sem memória* toma conta de nossa memória. Como sair dessa lacunaridade discursiva auto-protetora e debater propostas reais, concretas? Não há tempo para dizer, pois o tempo midiático é cronometrado monetariamente e essa ordem discursiva não permite a tensividade.

A BANALIZAÇÃO DAS IDÉIAS POLÍTICAS: O DIVERTIMENTO TELEVISIVO

A inserção da política na lógica da comunicação comercial – a de mensagens breves, simples e “dialogadas” – produz como um de seus principais efeitos o apagamento do debate político. Temas de extrema relevância para a população – saúde, educação, transporte coletivo, habitação, segurança – são tratados no mesmo estilo de uma conversa informal em que há um total apagamento das condições históricas de sua aparição. Vejamos a notícia veiculada pelo jornal *Diário de Cuiabá* em outubro passado acerca do último debate entre os dois candidatos: Alexandre César e Wilson Santos.

O título da matéria enuncia *Candidatos diferenciam propostas*. Contudo, já no primeiro parágrafo o sujeito enunciador jornalista argumenta na direção contrária do título: [os candidatos] *tentaram diferenciar os planos de governo. Porém, há muita semelhança. Tanto César quanto Santos afirmaram que existem órgãos com as mesmas atribuições dentro da prefeitura e que, portanto, haverá necessidade de enxugamento*. O uso do verbo “tentar”, reescrito em “tentaram”, modalizando o verbo “diferenciar” e do operador argumentativo “porém”, reorientam o sentido que fora sugerido pelo enunciado do título. Com essa reorientação argumentativa, o sujeito enunciador produz um apagamento das condições históricas que possibilitaram a irrupção das duas propostas. O sujeito enunciador não explicita, por exemplo, o que cada um dos candidatos compreende por “enxugamento”.

Nos três parágrafos seguintes, o enunciador diz o seu entendimento sobre o que cada um dos candidatos propõe acerca dos problemas de abastecimento de água; poluição; transporte coletivo e educação. Esses dizeres do sujeito enunciador, contudo são intercalados por falas dos próprios candidatos, ora em discurso direto, ora em discurso indireto. Com isso produz-se um efeito de veracidade acerca do está sendo enunciado e, também o apagamento da posição enunciativa intermediária da qual o sujeito enunciador fala. Ou seja, o enunciador projeta na sua fala a imagem de um observador neutro, marcando a diferença em relação ao que é falado pelos candidatos, podendo dessa maneira sutilmente emitir opiniões acerca do que foi falado. *Os candidatos também falaram de suas propostas para a melhoria na coleta de lixo, pavimentação asfáltica, áreas de lazer entre outros temas*. O uso do advérbio “também” e do termo “melhoria” reforçam ainda mais o discurso da identificação entre as propostas dos dois candidatos.

No quinto parágrafo, o sujeito enunciador diz: *Apesar de defenderem um debate propositivo foram registrados momentos de exaltação*. O uso do operador argumentativo “apesar

de” derruba o suposto argumento dos candidatos que defendia o debate propositivo, bem como o uso do verbo “defender” na terceira pessoa do plural, reescrito em “defenderem” indetermina o(s) agente(s) do debate propositivo. Para evidenciar a existência de *momentos de exaltação*, o sujeito enunciador diz que *Alexandre César aproveitou para responder às críticas feitas por Santos em seu horário eleitoral quando este criticou o governo Lula. ‘Não tenho sangue de barata e a honra da minha família foi atingida. Isso é inconcebível’, exaltou-se Alexandre.* Ao comentar sobre as críticas que Alexandre César fez ao candidato Wilson Santos, o sujeito enunciador as textualiza como estritamente direcionadas ao governo Lula. Apaga-se aí a suposta denúncia do aposentado Cândido de Jesus, na qual Alexandre César teria tomado o imóvel do aposentado, apresentada dias anteriores no programa eleitoral do candidato Wilson Santos. Esse apagamento desloca a crítica do candidato Alexandre César para o campo do *non sens*, do ridículo, ou seja, as críticas direcionadas ao governo Lula seriam entendidas como críticas à família do próprio candidato. À medida que o sujeito enunciador intercala seu dizer com a fala do candidato Alexandre César: *Ele também respondeu duramente Wilson quanto este disse que Lula mentiu ao dizer antes das eleições que não iria taxar aposentados e pensionistas e o fez após eleito. ‘É mais uma mentira dele (Wilson), assim como fez durante todo o processo eleitoral. Ele não tem amor pela verdade,’ disse o petista,* reforça por um lado a asserção de que o candidato Wilson Santos teria criticado somente o governo Lula e, por outro, que Alexandre César estaria indo contra uma evidência: o fato de governo Lula ter taxado aposentados e pensionistas após as eleições presidenciais. Mais uma vez a crítica deste candidato se inscreveria no ridículo. O uso do parêntese explicativo intercalado à fala de Alexandre César evidencia que o sujeito enunciador age explicitando para os seus leitores aquilo sobre o que fala.

O sujeito enunciador finaliza a matéria reiterando o estilo exaltado com que o candidato Alexandre César conduziu o debate: *Alexandre o chamou de arrogante* e que os discursos dos candidatos se inscrevem numa mesma ordem discursiva: *Nas considerações finais ambos fizeram agradecimentos à família, aos militantes e à Deus.* Há, contudo ainda um ponto a ressaltar. O uso derrisório que o sujeito enunciador produz ao trazer as falas do candidato Wilson Santos: *Não fui eu que tive cortes em meu programa eleitoral ... e, com o PFL, com Roberto França e com Bezerra não há como fazer mudanças. São todos caciques.* Com essas falas descaracteriza-se as críticas que Alexandre César fez à maneira como Wilson Santos conduziu seu programa eleitoral, bem como o apoio que o candidato petista recebeu de alguns políticos do estado.

Todas as estratégias discursivas anteriormente apontadas indiciam que o discurso jornalístico impresso sobre o político atua “à semelhança de um discurso pedagógico em sua forma mais autoritária” (Mariani, 1998). Dito de outro modo, esse tipo de discurso mascara a sua interpretação em nome de fatos que falam por si. Trata-se na verdade de um conjunto de enunciados não logicamente estabilizados – ambíguos, suscetíveis de interpretação – que são deslocados pela mídia para o campo dos enunciados logicamente estabilizados – desambigüizados, não passíveis de interpretação. Nesse processo de desambigüização dos sentidos operado pela mídia o debate de idéias é minimizado em favor de uma maximização da espetacularização de determinados fatos do cotidiano. Com isso há uma perversão da democracia, na qual confunde-se gêneros em que a política perigosamente se deteriora em “uma teatralidade mercantil” (Courtine, 2003, p. 31)

A CONVERSAÇÃO ESPETÁCULO: O PRIVADO TORNA-SE PÚBLICO

Uma das características mais marcantes do discurso político na Antigüidade Clássica é que fazia uma demarcação bastante nítida entre o que competia a autoridade pessoal privada

do chefe de família – senhorio patriarcal e patrimonial – e o poder impessoal público, pertencente à coletividade. Entretanto, no discurso político atual enformado pela mídia, cada movimento do corpo, cada gesto, cada olhar, cada fala dos candidatos é aprisionada pelo seu *olhar-leitor-mercado*, espetacularizada e calculada, espalhando-se assim as diferenças entre o público e o privado.

O dispositivo, que permite essa vigilância surda, minuciosa e espetacularizante converteu, desse modo, “a vida privada em uma superfície de leitura: o corpo social tornou-se um texto e o corpo de cada sujeito, um sinal em que uma leitura ortopédica atenta espreita os desvios mais sutis: a escapulidade de uma palavra, a sombra de uma dúvida, a passagem de um problema, a bruma de uma emoção” (Courtine, 1990).

Do gosto literário, culinário, passando pelas preferências sexuais, às falas. Nada, nem ninguém escapa desse olhar midiático invisível e onividente que (n)os controla contínua e meticulosamente, que espia e detalha cada um de(nós)les. O que era privado torna-se público e que era público torna-se privado. No caso específico de nossa análise, tomemos inicialmente a “denúncia” dos aposentados Cândido Ferreira da Cruz e Terezinha de Jesus Amorim Cândido, apresentada pelo candidato Wilson Santos durante o seu programa eleitoral.

O jornal *A Gazeta* publicado em outubro passado trouxe os seguintes enunciados: *Idoso acusa Alexandre de tentar tomar seu imóvel; denúncia é levada ao ar no horário eleitoral; imóvel foi adquirido por Cândido em 1981 do pai do candidato*. Ao lado destes enunciados verbais encontra-se uma fotografia que captura o aposentado Cândido durante suas declarações no horário eleitoral televisivo da noite anterior, juntamente com outro enunciado: *Cândido e Terezinha quase perderam o imóvel*. Todos esses enunciados fornecem ao leitor uma rota de interpretação: estabelecendo uma relação de litígio entre um idoso – historicamente visto na nossa sociedade como um indivíduo que está em desvantagem em relação a outro mais jovem – e um indivíduo que é uma autoridade, pois o nome Alexandre César evoca além da candidatura à prefeitura a função que esse indivíduo exerce na sociedade – procurador - o que apela para uma memória de piedade do leitor; o aposentado é colocado como agente da ação e não como fazendo parte de um programa eleitoral; a fala do aposentado é ressignificada como denúncia; quando o sujeito enunciador cita que a fala do aposentado faz parte do programa eleitoral, esta é colocada na voz passiva, o que produz uma indeterminação do sujeito: *denúncia é levada ao ar no horário eleitoral*; o enunciador traz uma informação nova em forma de asserção: *imóvel foi adquirido por Cândido em 1981 do pai do candidato*, o que produz um efeito de veracidade ao que está sendo enunciado; há aí uma nova designação para Alexandre: *candidato*; o enunciado visual ratifica o efeito de verdade do que está sendo dito e, a legenda *Cândido e Terezinha quase perderam o imóvel* apela mais uma vez para a memória da piedade do leitor, produzida com base na moral judaico-cristã na qual se inscreve a nossa sociedade ocidental.

Ao longo do texto o sujeito enunciador intercala o seu discurso com o discurso do aposentado, é o que acontece, por exemplo, no segundo parágrafo: *De acordo com o aposentado Cândido Ferreira da Cruz e a sua esposa Terezinha de Jesus Amorim da Cruz a residência foi negociada em 1981 diretamente com o juiz. A prova do negócio seria um contrato de compra e venda elaborado pela empresa Solares Empreendimentos Imobiliários. Com o falecimento de Antônio Humberto, no entanto, Alexandre César começou a reivindicar a casa. Cândido acusa ainda o prefeitável de agir com truculência no caso*. Há aqui um procedimento de intercalação do discurso do jornalista e do discurso de um outro sujeito. Tal procedimento conhecido na Análise do Discurso como heterogeneidade mostrada: uma situação enunciativa em que o “eu” do discurso negocia com um “outro” para delimitar o discurso desse “eu”. Essa negociação, contudo se dá em três dimensões: primeira, o “eu” negocia escondendo-se atrás da fala do “outro”: *A prova do negócio seria um contrato de compra e venda*. O verbo *ser* reescrito em terceira pessoa do singular no futuro do pretérito evidencia esse mascaramen-

to enunciativo, segunda, o “eu” assume a responsabilidade pelo que diz: *Com o falecimento de Antônio Humberto, no entanto, Alexandre César começou a reivindicar a casa* e, por último, mais uma vez o “eu” se desresponsabiliza pelo que diz *Cândido acusa ainda o prefeitável de agir com truculência no caso*.

O procedimento enunciativo do sujeito enunciador que ora se responsabiliza e ora se desresponsabiliza pelo que diz cria um efeito de que os fatos falam por si, deixando no esquecimento todo o processo histórico no qual esses fatos foram produzidos. Ou seja, apaga-se o fato de esse discurso ter sido produzido numa situação enunciativa bastante particular, que era a propaganda política do candidato Wilson Santos. O que era eminentemente da esfera privada da família do candidato Alexandre César é trazido para a esfera do público e, alçado à condição de um tema digno de debate político. “Passa-se de uma política do texto, veículo do debate de idéias, para uma política da aparência geradora de emoções” (Courtine, 2003, p. 25)

O APAGAMENTO DO APARELHO POLÍTICO: A CONSTRUÇÃO DO ÉTHOS FUNCIONAL DO ORADOR

Tanto na Antigüidade Clássica quanto na Revolução Francesa ficava claramente demarcada a tendência ideológica, identitária ou temática na qual determinado discurso se filiava. Nesses períodos, era possível perceber com certa precisão os limites entre um discurso político e outro. O orador era uma espécie de suporte do discurso político de um determinado aparelho. O importante não era destacar quem articulava o discurso, mas demarcar em que um discurso se diferenciava de outro. Demarcação que não se restringia apenas às escolhas lexicais, mas principalmente a ordens discursivas distintas. Aquilo que podia e devia ser dito passava por princípios de controle e delimitação efetivamente institucionais. Entre o discurso e a instituição existia uma espécie de relação especular.

Atualmente os princípios de controle e rarefação dos discursos são outros, o que produz uma outra ordem discursiva. A especularidade entre a instituição e seu discurso estiliza-se. O orador de mero suporte nos períodos anteriores foi transformado no grande protagonista. O que conta é um desempenho mais teatral do orador. Seu corpo, seus gestos, sua profissão significam muito mais do que a sua própria fala. O sorriso no rosto, o olhar penetrante, a posição das mãos, a maneira de se sentar são objetos que significam determinados padrões de comportamento socialmente aceitos. Mais do que nunca a metáfora medieval: *o rosto é espelho da alma* é atualizada e extremamente explorada pela mídia.

Na matéria veiculada pelo jornal *Diário de Cuiabá* em outubro passado é possível evidenciar alguns dos indícios enunciados acima: O próprio título da matéria fornece uma pista do apagamento do ideológico em favor do pessoal. *Candidatos trocam ataques por referência pessoal*. A intimidade do candidato se dissemina numa espécie de política da vida privada. [Alexandre César e Wilson Santos] *reafirmaram a figura de bons moços preparados para o comando da capital*. O verbo “reafirmar” reescrito em terceira pessoa do plural “reafirmaram” atualiza a memória discursiva do (e)leitor irrompida no início do programa eleitoral dos dois candidatos na qual construíram o *ethos* do pai de família responsável, bom marido, trabalhador, honesto, cristão, enfim um conjunto de valores que estão no verdadeiro de nossa época.

Assim como o corpo também a função que o candidato exerce na sociedade torna-se objeto de manipulação simbólica pela mídia. Ou seja, contribui na maneira de os (e)leitores se subjetivarem. *Buscou-se apresentar novamente ao eleitor quem é o candidato Wilson Santos, sua experiência em gestão pública, e sua formação educacional com destaque para a sua atuação como professor; ... o procurador Alexandre César agradeceu publicamente a participação do irmão Antônio Humberto na campanha. Assim como no primeiro programa eleitoral da campanha do primeiro turno, recorreu aos valores familiares*. Nos dois segmentos

de texto é possível evidenciar recursos lingüísticos – “apresentar novamente” e “assim como” – que atualizam a memória discursiva do (e)leitor no tocante à função que os candidatos desempenham na sociedade.

Essa atualização da memória discursiva projeta a imagem de candidatos preparados para os cargos que irão exercer. Ou seja, suas profissões, embora valoradas distintamente na nossa sociedade, os credenciam para realizar aquilo que a população espera em termos de saúde, educação, transporte coletivo, segurança, moradia, entre outras. No entanto, a maneira como o sujeito enunciador discursiviza as qualidades profissionais do candidato Wilson Santos: *sua experiência em gestão pública, e sua formação educacional com destaque para a sua atuação como professor* atribui a ele uma espécie de poder pastoral: “cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo, não é simplesmente uma forma de poder que ordena [que zela pelo cumprimento das leis, defendendo o Estado, como é função de um procurador], mas que está pronto a sacrificar-se pela vida e salvação do rebanho. Neste contexto, a palavra salvação tem diversos significados: saúde, bem-estar, segurança...”, (Foucault, 1995, p. 237-8).

A construção desse *éthos* funcional do orador pela mídia também se inscreve na ideologia ocidental cristã que fornece alguns índices a partir dos quais os (e)leitores produzem determinados gestos de interpretação.

(In) CONCLUSÕES PRELIMINARES

Penso que o mais perverso em todo esse processo de transformação do discurso político em um produto *espetacularizado* e *sloganizado*, operado pela mídia nos seus mais diversos suportes, seja o fato submeter o discurso político à mesma selvageria do capitalismo moderno. Há uma completa neutralização de valores éticos e morais. Trata-se de uma espécie de esvaziamento da metáfora: *os fins justificam os meios*. Com isso, produz-se uma naturalização desse tipo de prática na nossa sociedade. Esvaziamento esse que pode ser exemplificado pelo deslize de sentidos de *eleições* para *guerra eleitoral*.

Entretanto, seria a mídia a grande vilã desse apagamento do político, este entendido como disputa, relação de forças, no discurso político atual. Em que medida, a mídia não estaria de alguma forma concretizando o que está latente na sociedade. Em outros termos, não estaria na sociedade esse desejo de transformação da disputa eleitoral numa verdadeira guerra. Desejo que validaria então a interpretação que a mídia produz do discurso político atual.

O filósofo francês Jacques Rancière recentemente publicou um artigo no Caderno *Mais* da *Folha de S. Paulo*, intitulado *As novas razões da mentira*, no qual discute um acontecimento discursivo que pode nos fornecer algumas pistas para tentar responder às questões anteriormente levantadas. Trata-se de um episódio no qual uma jovem que viajava com seu bebê num trem do subúrbio de Paris fora assaltada e brutalizada por um grupo de jovens magrebinos e negros. Constatando ao roubarem seus documentos, que a jovem nascera nos bairros ricos da capital francesa e que era judia. Entretanto, nenhum dos passageiros do trem interveio para defender a jovem e seu bebê, nem sequer para simplesmente puxar o sinal de alarme. Em 48 horas viram-se multiplicar as declarações de responsáveis políticos e os comentários dos jornais. Mais do que a agressão à jovem, era a passividade dos passageiros que causava indignação. Dois dias mais tarde ficou-se sabendo que todo o caso fora simplesmente forjado. A jovem quisera chamar a atenção para si de um companheiro pouco sensível aos seus problemas.

A explicação de Rancière para a mentira da jovem Marie-Léonie não está no fato de a mídia tornar equivalentes a realidade e o seu simulacro e que os acontecimentos não tem mais necessidade de existir de verdade porque a imagem existiria sem eles. Trata-se na verdade, de uma necessidade de acontecimentos, mesmo falsos, porque suas interpretações já estão aí,

porque elas preexistem e chamam esses acontecimentos. É preciso que sempre haja acontecimento para que a máquina midiática funcione. Mas isso não quer dizer apenas que é preciso o sensacional para vender notícias. Não basta simplesmente noticiar. É preciso fornecer material à máquina interpretativa. Acontecimentos que atraem uma interpretação, mas uma interpretação que já está aí antes deles.

Acredito que a argumentação de Rancière não isente a mídia do seu papel de agenciadora e formuladora de interpretações e muito menos das conseqüências desastrosas desse processo. Trata-se de pensar a mídia como uma enformadora das interpretações que estão latentes na nossa sociedade. No caso específico do discurso político, penso que dentre as condições históricas que possibilitam a sua aparição esteja uma espécie de democratização às avessas que já se legitimou no verdadeiro da época nos dias atuais em nossa sociedade. Dito de outro modo, o discurso político atual se constitui a partir de uma matriz de conversacionalização democrática, que simula uma simetria e uma informalidade e, que foram deslocadas da esfera privada para as mais diversas esferas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A GAZETA, edição de 14 de outubro de 2004.

AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Trad. Dílson F. Cruz et al. São Paulo: Contexto, 2005.

BONNAFOUS, Simone. *Sobre o bom uso da derrisão*. In: GREGOLIN, M. R **Mídia & política: a cultura como espetáculo**. São Carlos, SP: Claraluz Editora, 2002 (no prelo).

CERTEAU, Michel de. **L'absent de l'histoire**. Paris, Mame, 1973.

COURTINE, JEAN-JACQUES. *Os deslizamentos do espetáculo político* In: GREGOLIN, M. R **Mídia & política: a cultura como espetáculo**. São Carlos, SP: Claraluz Editora, 2003.

_____. **Análise do discurso político: a propósito do discurso comunista dirigido aos cristãos**. Revista *Langages* 62. 1981. (Tradução provisória Sírio Possenti, circulação restrita)

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 2. ed. *Móbilis in móbille*, Lisboa, Portugal, 1991.

DIÁRIO DE CUIABÁ, edição de 30 de outubro de 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo:Edições Loyola, 2000.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANÇA, Susani Silveira Lemos. **O espelho dos príncipes**. In: Revista Eletrônica Trópico, 2002.

GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas, SP: editora da Unicamp, 1993.

HOUBEDINE, J-L. Quelques questions d'aujourd'hui à propos de la phrase démocratique. In: **Psychanalyse et Sémiotique, Actes du colloque de Milan, 1974**.

LANDOWSKY, Eric. **Presenças do outro: ensaios de sociossemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MACHADO, Roberto. *Por uma genealogia do poder*. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MALDIDIER, Denise. **L'inquietude du discours: textes de Michel Pêcheux**. Editions des Cendres, 1990. (Tradução provisória Maria do Rosário Gregolin, circulação restrita).

MARIANI, B. S. C. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais 1922 – 1989**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP. Unicamp, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, inversões e deslocamentos**. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos da Unicamp 1982.

_____. **Leitura e memória: projeto de pesquisa**. In: MALDIDIER, Denise. **L'inquietude du discours: textes de Michel Pêcheux**. Editions des Cendres, 1990. (Tradução provisória Maria do Rosário Gregolin, circulação restrita).

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, ENI. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. *As novas razões da mentira*. In: **Caderno MAIS**, Folha de S. Paulo, 29 de agosto de 2004.

O CONCEITO DE “GRAU DE SEVERIDADE”, A PARTIR DOS RELATOS DOS SUJEITOS AFÁSICOS SOBRE SUAS DIFICULDADES

Rosana do Carmo NOVAES-PINTO (IEL/UNICAMP)

INTRODUÇÃO

*É preciso também que nos inquietemos
diante de certos recortes ou agrupamentos
que já nos são familiares
(Foucault 1997: 24)*

O conceito de *grau de severidade*, recorrente na literatura neuropsicológica, tem sido utilizado para explicar diferenças na linguagem de sujeitos afásicos com lesões cerebrais nas mesmas áreas, variando a extensão da área lesada, e também diferenças verificadas na linguagem de um mesmo sujeito. É geralmente definido em relação ao que se considera *normal* na linguagem, sendo que a *normalidade*, por sua vez, é definida a partir da idealização da competência lingüística dos falantes de uma língua. Vale lembrar ainda que os escores que vão determinar a classificação de uma afasia e seu grau de severidade são gerados a partir de testes elaborados na variante culta, o que reduz consideravelmente a chance de que a avaliação possa ser adequada para a grande maioria dos sujeitos afásicos ou mesmo da população de não-afásicos, especialmente em países como o Brasil. Os métodos baseiam-se nas análises quantitativas de resultados e as unidades testadas são *palavras e frases*, desvinculadas totalmente das condições de uso.

Alguns dados obtidos nas sessões do CCA¹, especialmente aqueles em que os sujeitos comparam sua linguagem com aquela que tinham antes do acometimento cerebral, indicam que utilizar o conceito de grau de severidade apenas em função da extensão da lesão ou do ponto de vista da evolução de um quadro neurológico – para melhor ou para pior - contribuem apenas parcialmente para o entendimento das diferentes formas de afasia e das variações observadas entre os casos ou em um mesmo sujeito.

Como muito pouco sabemos sobre a atividade lingüística dos sujeitos afásicos antes do episódio neurológico, a comparação que eles próprios fazem de sua atual condição com a que tinham deve ser incorporada às análises, para uma melhor compreensão dos fenômenos, além de se considerar, evidentemente, a questão de quanto o sistema lingüístico propriamente dito (os recursos da língua) foi comprometido em seus níveis de articulação – fonológico, lexical, sintático, semântico. Os sujeitos, mesmo com afasias severas, continuam trabalhando sobre os recursos da língua que têm disponíveis. A respeito da produção dos discursos, Possenti (1988) afirma que:

¹ CCA – Centro de Convivência de Afásicos, vinculado ao LABONE – Laboratório de Neurolingüística, IEL/UNICAMP.

(...) dizer que o falante constitui o discurso significa dizer que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho lingüístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põem à disposição, aqueles que lhe parecem os mais adequados.

RELATOS DE SUJEITOS AFÁSICOS SOBRE SUAS DIFICULDADES

Os recursos da língua, segundo Bakhtin (1929/1977), só são transformados em enunciados – a unidade real da comunicação - pela ação que os sujeitos realizam sobre eles. A afasia, entretanto, impõe limites de possibilidades nessa ação, seja pelas dificuldades que os sujeitos passam a ter com os recursos da língua – nos acessos fonológicos e/ou lexicais – e nas atividades de combinação e seleção desses recursos (Jakobson, 1980), seja pela alteração de capacidades discursivas e meta-discursivas. É no uso efetivo da língua/gem que os sujeitos se vêem limitados em *seu-querer*, outro conceito bakhtiniano ao qual recorro para tratar do conceito de *grau de severidade*.

Os dados apresentados a seguir foram coletados durante diversas sessões do CCA, com diferentes sujeitos afásicos. Todos já foram parcialmente analisados em minha pesquisa de doutoramento,² com o objetivo de abordar as questões relacionadas à classificação das diferentes afasias em categorias clínicas. A seleção foi feita a partir da observação de episódios nos quais os sujeitos se deparam com dificuldades de naturezas diversas – para encontrar palavras, para produzir um enunciado sem um *prompting* fonético, para articular palavras em enunciados *etc.* - e comentam sobre essas dificuldades. Esse tipo de comentário é muito recorrente, principalmente quando o tema em pauta está relacionado às próprias afasias. Em alguns dos dados observamos a análise comparativa que fazem de sua própria produção, atual e anterior ao episódio neurológico e em outros comparam sua produção com a de outros sujeitos afásicos. Estão destacados, em negrito, os trechos nos quais os sujeitos tratam especificamente de suas dificuldades ou quando são avaliados por outros interlocutores. Há momentos ainda em que os sujeitos relatam que chegam a desistir da conversa ou do tópico discursivo por causa do grau de dificuldade para se expressar. Os sujeitos afásicos têm suas iniciais em maiúsculas, em negrito e sublinhadas. Os demais interlocutores, pesquisadores do LABONE – Laboratório de Neurolingüística, tem suas iniciais em maiúsculas.

Dado 1 – Sessão ocorrida no dia 04/03/98. As investigadoras EM e MC pedem que os sujeitos contem o que fizeram durante as férias. **CL** inicia, dizendo que foi para a praia. Ao final de seu relato, faz um comentário que desencadeia uma reação do grupo, no sentido de mostrar a CL que todos têm dificuldades.

CL: Mas eu continuo sem falar...

MC: Sem falar? Mas a senhora não tá falando?

CF: /esaw esaw/ //apontando para todos os sujeitos do grupo//

CL: Eu falo muito mal.

MC : Todos têm dificuldades, # não é, Dinho?

² Contribuição do estudos discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas. Tese de Doutorado. Inédita. IEL, 1999.

Dado 2: Na sessão de 29/11/95, **EV** comenta suas dificuldades com a investigadora EM
EV: **Agora eu tô, mas cheguei... tá ruim de tá (EI)**³ /fo'Raspoda/

EM: Sei...

EV: **Não leio mas uma leia. (EI). Perdi tudo, tudo, tudo...Acabei tudo.**

EM: A senhora fica esquecida?

EV: **Falo...sem falar...**

Dado 3: **EV**, na sessão de 14/06/96, começa a chorar, lamentando-se com a investigadora MF)

EV: **vida bôla, boa, fazi... muito bem... falava tudo... (EI)**

MF: Senhora falava tudo, né?

EV: Estes dias eu tô chorando muito, pareceu eu tô (EI) dos outro, sabe?

EM: A senhora não queria incomodar?

EV: **(EI) Agora ...(EI) eu não sei falá dela, falo (EI) //longa pausa//**

**Não sei falar uma /kolobi'dila/ num sei, /kabo'do/ (EI) /kabo'do/ tudo...nada,
num vem nada, num (EI)**

Dado 4: Nesta sessão (08/04/98), a Investigadora **EM** discute com os sujeitos a atitude de se esforçar para se fazer entender, apesar de suas dificuldades.

CL: **Eu não sei falar, eu falo muito pouco... Quando eu falo dá pra entender, mas força pra eu falar, mexe aqui... //faz gesto sobre o peito indicando que faz um grande esforço// Agora eu fujo de festa... fujo de tudo... eu fui agora...né...no aniversário de dois netinhas... bisnetas //A fono ajuda: “Gabriela e Laís”// Eu, esse nome, eu num guardo. //Fono: “Laís// Gabriela tá na escola...Laís...tem um ano...**

EM : A senhora fez tudo pra não ir na festa delas?

CL: **Eu fui...fui no aniversário e até escrevi pra ela...//aponta para a fono. CL deve ter escrito sobre este fato na agenda//**

EM: Fala um pouco mais sobre esta conduta da senhora...procurar não ir às festas?

CL: **Não ir porque ninguém sabe que eu tenho assim... e vão falar comigo e eu não posso responder, então...**

EM: Talvez a senhora não queira, mas a senhora pode...

CL: **Eu respondo mas fica mal pra mim assim. Acho que não gosto...Agora casou a neta da minha irmã, eu não fui...**

EM: A senhora não quer se expor, falando dessa maneira, não é isso?

CL: **Eu não quero expor porque vem conversar comigo e eu não posso responder**

³ Adoto a marcação (EI) para indicar que se trata de “Enunciados Ininteligíveis”, no sentido de que não é possível identificar os limites entre os elementos lexicais ou os “enunciados-alvo”. Não foram transcritos foneticamente neste trabalho, porque o mesmo não pretende e nem poderia dar conta destas análises. O grupo encarregado de fazer as transcrições dos dados dos sujeitos afásicos, entretanto, está atento para esta necessidade.

direito né, então...prefiro não ir... (...) Mas eu fui numa festa que houve agora. Então eu procurei ficar perto de uma senhora velha que sabia que eu tava doente...eu falei só com ela. Com os outros não falei. Eu fui cumprimentar as crianças, dei presente, mas não falei...com ninguém.

//Iem pergunta se eles se afastam ou evitam uma reunião social, uma festa, por causa de seus problemas, e os sujeitos confirmam.//

EM : Sr. Silvano também?

SP: O ...o único lá...lá...baile ... isso eu vô lá e...minha mulher... o filho vai lá..., mas festa...(...) Eu não gosto para ...que...agora... agora..

EM: Quando o senhor tá com os amigos, a família...

SP : Aí tá certo. Mas...//faz um gesto com a mão, próximo à boca como que indicando que as palavras não saem// Fala um pouco, mas...depois... “esqueci” !

//remetendo a um discurso direto//...é...como é...é...para...//faz os mesmos gestos//

CL: Quando a gente quer falar alguma coisa e não fala, então...

SP: Num sei... então... vai lá fala “SI, SI, NO, NO, SI, SI...”.*//remetendo a um discurso direto, indicando que acaba apenas concordando com os outros//*

//Iem pergunta aos sujeitos se eles dão suas opiniões sobre os fatos, se participam de conversas. A investigadora fala das dificuldades dos sujeitos não-afásicos, em geral, com algumas situações de linguagem, como não falar a língua em um determinado país, pedir aumento ao chefe, etc... Enfatiza que se perde o prazer da convivência quando se desiste da fala. Este é o maior motivo para que se esforcem para se fazer entender//

SI: Eu falava, antes, sem parar, agora eu não falo mais.

CL: Ela fala e todo o mundo sabe o que ela tá falando, mas...eu, pra falar outras coisas, não posso falar //apontando para si mesma//

SP: Ela vai... fala todo todo todo *//apontando para a cabeça//*, mas falar...possivelmente querendo dizer que está tudo lá, na cabeça, mas não consegue falar//

//Iem enfatiza que a atitude que o sujeito deve ter a esse respeito é importante. Pergunta se eles também não se surpreendem com a capacidade que as pessoas têm de compreender o que eles dizem. AR confirma. Iem diz que este fato é um convite para que eles se expressem. Afirma que quando o sujeito diz “eu não digo nada”, “eu não consigo falar” isto não é uma verdade//

CL: Eu falo, sim, mas muitas coisas eu não posso falar (...) mas eu entendo... tudo que você fala eu entendo.

SP: Justamente. *//concordando com o que CL disse//*

CL: Eu consigo falar, mas é muita dificuldade pra mim.(...) Eu falava muitas coisas.

Em: Falava com mais desenvoltura, falava melhor...

CL: Mas agora não...

//A fonoaudióloga diz que todos conseguem lhe compreender muito bem)

Dado 5: CFL nesta sessão foi apresentado ao grupo do CCA, em 05/11/97. No episódio que se segue, ele fala um pouco sobre as mudanças em sua vida após a doença e como a afasia afetou seu trabalho.

CFL: Tem um ano e 8 meses que eu tô lutando contra isso...um ano e 8 meses porque eu perdi muito. Eu era consultor de qualidade. Tinha vinte anos que eu trabalhava na White Martins...eu saí para ser consultor de qualidade... logo em seguida tive o enfarte...(...) Aí, um detalhe...eu tava construindo uma casa... ficou metade da casa construída... eu moro na metade da casa . Mas eu não reboquei, né? Falta fazer a cozinha, a área de serviço... a área de serviço, um um quartinho, em cima tá faltando fazer ... quarto, a suíte

né, pra mim, três é...três três é...três salas que nós vamos ter em cima e o ... como chama? (pausa longa) o ...como chama?

Mc: Parte de cima?

CFL: É... é.... parte de cima... a parte de cima fica é... é onde põe a mesa...

EM: Sala de jantar?

CFL: Não.

MC: Sala de almoço?

CFL: Não.

//pessoas tentam ajudar falando vários nomes de cômodos de uma casa//

MC: Cobertura?

CFL: É. Cobertura!

MC: Cobertura... churrasqueira...

CFL: É... embaixo três quartos, né, uma outra edícula...(...) um banheiro, a sala, uma sala de...de...tá faltando copa e cozinha mas ficou metade... faltou dinheiro... ainda não tô...como é que chama? INPS....como é que chama? Como que chama?

MC: INSS..

CFL: Não... eu tô... três meses... três meses... faço perícia... 3 meses faço perícia..

MC: Tem um nome.

//alguém pergunta se é aposentadoria/

MC: Não, não é aposentadoria ainda.

//CFL desiste de tentar se lembrar do nome que procura e muda de assunto//

ANÁLISE DO CONCEITO DE GRAU DE SEVERIDADE À LUZ DOS DADOS DOS SUJEITOS E EM RELAÇÃO AO CONCEITO BAKHTINIANO DE QUERER DIZER OU INTUÍTO DISCURSIVO

Os dados acima revelam que muito freqüentemente os sujeitos afásicos explicitam suas dificuldades para dizer *tudo* o que querem ou precisam. Tais relatos são importantes para compreendermos a natureza do impacto que a afasia trouxe para sua atividade lingüística e para sua vida. Muitas vezes, nos diálogos empreendidos conjuntamente nas sessões do CCA, entre afásicos e não-afásicos, parece não importar a eles dizermos que estão falando *bem*, que estamos *compreendendo* o que querem dizer (ou pelo menos parece que não se convencem disso sempre). Eles enfatizam que não conseguem falar *tudo*. O que Bakhtin chama de “tratamento exaustivo do objeto do sentido” torna-se impossível muitas vezes para os sujeitos. Para explicitar a noção de *intuíto discursivo* ou *querer-dizer*, Bakhtin recorre aos conceitos de *enunciado* e de *acabamento*. Todos estão intimamente relacionados, sendo impossível compreender um sem compreender os outros. Segundo ele,

o enunciado é “marcado pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores. É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o intuíto discursivo, o querer-dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o todo de um enunciado, em processo de desenvolvimento (: 301).

O que Bakhtin chama de querer-dizer ou intuíto discursivo determina o todo do enunciado. “Percebemos o que o locutor quer dizer e é em comparação a esse intuíto discursivo que mediremos o acabamento do enunciado”. Ao analisar a aplicação dos conceitos bakhtinianos às análises dos dados dos sujeitos afásicos, afirmo (Novaes-Pinto, 1999) que “muitas vezes damos aos seus enunciados um acabamento, na tentativa de ajudá-los a chegar o mais

próximo possível de seu querer-dizer”. Afirmo também que muitas vezes precipitamos esse acabamento e acabamos por causar ainda mais mal-entendidos. Embora se possa pensar que com relação aos sujeitos não-afásicos o querer dizer nem sempre esteja garantido nas situações dialógicas – ou seja, não é sempre que podemos afirmar que entendemos completamente o que o outro quis dizer – este conceito de Bakhtin possibilita perceber que, às vezes, a frustração dos sujeitos com relação à sua produção parece ser pela impossibilidade de atingir seu intuito discursivo, por mais que haja cooperação de seus interlocutores nos processos de acabamento.

Bakhtin afirma que há uma certa regularidade nos processos dialógicos, o que permite que os parceiros em uma comunicação captem com facilidade e prontidão o intuito discursivo, o querer-dizer do locutor e, “às primeiras palavras do discurso, percebem o todo de um enunciado em processo de desenvolvimento”. Isso só pode ocorrer, segundo o autor, por haver “formas estáveis do gênero do enunciado”. O querer-dizer se realiza sobre a escolha de um gênero do discurso, que existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana, inclusive em suas áreas familiares e íntimas. Esses gêneros não desprezam, contudo, os recursos lingüísticos que de uma certa forma estruturam os enunciados. Segundo o autor,

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. (...) Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativas. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas).

Essa passagem nos faz perceber em Bakhtin um equilíbrio entre o valor que têm as formas estruturantes da língua, inclusive suas organizações lexicais e sintáticas e o fato de que essas unidades e regras não foram aprendidas fora da experiência com a própria língua. Clark e Holquist (1998:37) dizem que Bakhtin não exclui a sistematicidade que caracteriza a lingüística pós-saussuriana, mas procura compreender a complexidade que o sistema tem em relação ao enunciado. Trata-se, segundo os autores, de uma sistematicidade diferente, porém não menos ordenada, de “compreender como as características repetíveis, formais, da linguagem são convertidas nos significados não menos formais, mas não repetíveis das proferições reais”. Há um *continuum* entre o sistema e o desempenho, a complementaridade de ambos.

É possível perceber, portanto, que as afasias podem perturbar tanto as relações formais como as condições que intervêm na produção de enunciados efetivos, e em alguns gêneros do discurso mais que em outros. Voltando aos dados, podemos perceber que o grau de severidade está relacionado tanto com as dificuldades para se operar com os aspectos formais – os níveis de articulação da linguagem – bem como para lidar com aspectos de produção relacionados com o contexto da produção.

Há dificuldades específicas impostas pela afasia que às vezes impedem ou tornam muito mais lentas, mais árduas, as operações sobre os recursos lingüísticos - dificuldades na produção dos gestos articulatórios, dificuldades com o acesso lexical, com a estruturação sintática, por exemplo. Em alguns casos, está comprometida a percepção da própria relação com o *outro*, a adesão ao tópico discursivo, estando todos esses problemas relacionados ao movimento de produção dos discursos. A determinação do sentido, dessa forma, quanto mais severa a afasia, mais o sujeito depende do outro, do *co-processamento* realizado com os interlocutores para adequadamente selecionarem itens do contexto (ver, a esse respeito, os trabalhos de Castilho, a respeito da produção da linguagem oral). Há muitos momentos em que percebemos que os sujeitos afásicos não conseguem realizar seu *intuito discursivo* (os dados nos apontam isso), o que os leva à frustração. É nesse sentido que afirmo que a linguagem do afásico, em certas situações dialógicas, *fica* mais indeterminada. Com relação ao eixo normal-patológico, é na dificuldade de determinar o sentido (na produção ou na compreensão de certos enunciados - mesmo na esfera de gêneros discursivos cotidianos, dos diálogos coloquiais, e que se agravam à medida que os gêneros discursivos exijam um domínio maior dos recursos expressivos da língua) que vejo a alteração causada pela afasia se afastar dos parâmetros *normais* (da *média-típica*, proposta por Quetelêt, assumida por Canguilhen para um sujeito *possível*). Como há um movimento constante nesse eixo, explica-se também o fato de que o afásico não é afásico o tempo todo e, conseqüentemente, o grau de severidade não é o mesmo para o mesmo sujeito o tempo todo.

Isso nos faz compreender as freqüentes declarações de CFL (sujeito do dado 5), com relação à gravidade de sua afasia. Mesmo sendo sua afasia avaliada como um caso de grau *leve*, visto que consegue expressar-se sobre os mais diversos assuntos, CFL refere-se a seu caso como sendo muito *grave*, uma vez que não consegue mais atingir seu *querer-dizer* como fazia antes. CFL era gerente de vendas de uma multinacional e sua rotina incluía dar seminários sobre os produtos da empresa. Ele dependia, portanto, do domínio de um gênero mais complexo, como postula Bakhtin, diferente daquele da esfera do cotidiano.

Como se pode observar também nos dados de CL, quando ela se refere às suas dificuldades, seus interlocutores sempre procuravam mostrar que ela se comunicava bem. CL freqüentemente afirmava que sua linguagem era bastante reduzida se comparada à sua produção lingüística anterior aos problemas neurológicos. Basta analisar o *dado 4*, acima. Observamos que tanto CL como SP revelam que há situações em que preferem não falar, para evitar as dificuldades. CL foge das festas ou então senta-se “ao lado de uma senhora velha”, que sabe de seus problemas. Prefere não ir a uma reunião a expor-se (o mesmo se dá com SP). Às vezes parece ser inútil o comentário das investigadoras que procuram convencê-la de que ela é compreendida. Suas respostas indicam claramente que ela não se satisfaz com o que consegue produzir. Seu *querer dizer* não é alcançado: “*Quando a gente quer falar alguma coisa e não fala, então...*”. SP esclarece o que ocorre nesses casos: “*vai lá fala “si si no no si si”*”, ou seja, limitam-se a demonstrar que concordam ou não com o que os outros dizem, pois não conseguem falar sobre tudo. Os enunciados abaixo revelam seus limites:

1. “*Eu falo, sim, mas muitas coisas eu não posso falar*”
2. “*Eu consigo falar, mas é muita dificuldade pra mim*”
3. “*Eu falava muitas coisas*”.
4. “*Mas é muito difícil eu falar assim, né, eu falo e... entendo... porque eu tenho... eu tinha voz boa pra entender e agora não, fico fazendo força e não falo direito*”
5. “*Eu não sabia nada mas agora eu sei...muitas coisas, mas eu sei muito mais do que eu sabia agora quando eu fiquei doente. Eu não sabia nenhuma coisa*

Encontramos nos enunciados de SP relatos sobre suas dificuldades que o levam, às vezes, a desistir das situações dialógicas, passando apenas a concordar com seus interlocutores:

1. *O... único lá... lá... baile... isso eu vô lá e ... minha mulher... o filho vai lá... mas festa ... (...) Eu não gosto para ... que... agora... agora...
Aí tá certo... mas... fala um pouco, mas ... depois... “esquecí!” ... é... como é... para ...
Ela vai... fala todo todo todo, mas falar...*

SP muitas vezes enfatiza, principalmente através de gestos, que “está tudo lá”, mas as palavras não saem. Muitas vezes faz um gesto torcendo a mão como se fosse um “saca-rolhas”, próximo à boca, apontando para a cabeça, como ocorre em uma sessão de 27/08/97, ao dizer: : “*Tá lá e agora...*” Nessa mesma sessão, em um determinado momento, diante da dificuldade de comentar o que EM havia dito, pede para que ela repita: “*Repete um pouquinho para para eu*”. Ele precisa do enunciado de sua interlocutora para reelaborar o seu próprio.

A partir dos relatos dos sujeitos, portanto, parece ser muito relativo afirmar, por exemplo, que CL tenha maior fluência que SP e, conseqüentemente, um grau de severidade menor. O esforço físico necessário, a falta das palavras, a dificuldade no planejamento e na produção (em tempo real) das estruturas sintáticas, a percepção das parafasias que produz e o monitoramento constante de sua fala interferem na imagem que ela tem de sua atividade lingüística. Deve-se ainda considerar que CL era professora, o que a leva a considerar suas dificuldades como sendo de um grau muito elevado. Essa variável, sem dúvida, não é considerada por nenhum teste metalingüístico, quando determina o *grau de severidade* de um caso.

Se as dificuldades apresentadas pelos sujeitos nos episódios dialógicos fossem analisadas fora do processo interativo, em “frases” ou “palavras” isoladas de seu contexto de produção, fora da cadeia de elos enunciativos, só poderiam revelar aquilo que as tarefas metalingüísticas tradicionais revelam: as dificuldades com os gestos articulatórios e a impossibilidade de nomeação – o fracasso. A análise do processo dialógico e dos recursos alternativos dos quais se utiliza – os gestos, a escrita de estilo telegráfico, os acabamentos mútuos, a insistência em atingir seu *intuito discursivo* - nos revelam muito mais sobre sua afasia e sobre aspectos do processamento lingüístico e do grau de severidade que a afasia impõe para sua atividade de produção. Normalmente não se avalia longitudinalmente o desempenho dos sujeitos, a fim de se verificar quais os fatos – além dos neurológicos – que estão ou não contribuindo para a mudança no quadro de uma afasia.

Os enunciados de uma senhora jargonafásica - EV, no dado 3 - revelam fatos muito interessantes. A jargonafasia é caracterizada, na literatura, pela produção de enunciados neologizantes, dificuldades de compreensão e anosognosia – a falta de percepção de suas dificuldades. Ao falar sobre suas dificuldades, entretanto, ela evidencia o quanto a afasia comprometeu sua capacidade lingüística. Podemos destacar de sua fala os seguintes enunciados:

“Falo sem falar”

“Não sei falar uma colobidila, num sei, cabodô...(EI) cabodô tudo...nada, num vem nada, num (EI)” .

O fato de EV perceber que “fala sem falar” evidencia o seu esforço para manter-se como sujeito, mantendo seu turno discursivo, agindo como se estivesse sendo compreendida pelo interlocutor, apesar de um tipo de afasia considerada das mais severas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de *grau de severidade*, tal como tradicionalmente abordado, revelado por meio dos escores das baterias neuropsicológicas, está longe de traduzir as dificuldades que os sujeitos têm na produção da linguagem e parece não contribuir teoricamente para a distinção entre categorias clínicas, nem para explicar as diferenças na linguagem de sujeitos com lesões semelhantes e ainda diferenças na linguagem de um mesmo sujeito, em diferentes contextos de produção.

Se há alguma vantagem em continuar utilizando tal conceito, para comparar as dificuldades de um caso em relação a outro, precisa ser revisto e ampliado. Caso contrário, continuará a fazer parte do inventário de noções que contribuem para a formulação de teorias que são, como diria Bakhtin, *ficção científica*, já que não se relaciona ao fenômeno *real* da linguagem humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CASTILHO, A. T. de (Org.). **Gramática do português falado Vol. I**, Campinas, Ed. da Unicamp/FAPESP, 1990.

CLARK, K.; Holquist, M. **Michail Bakhtin**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso - Discurso e Afasia**. São Paulo: Martins, 1988.

COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. **Avaliar Discursos Patológicos**. Iel: Cadernos de Estudos Lingüísticos, vol. 5, 1983.

FOUCAULT, M. **L'ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **O nascimento da clínica**. 5. ed. Tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FRANCHI, C. **Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem**. Tese de Doutorado, Inédita. Campinas: IEL/UNICAMP, 1976.

_____. Linguagem – atividade constitutiva. *Almanaque* 5: 9-27, 1977.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORATO, E. M. **Linguagem e Cognição – As reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. São Paulo: Plexus, 1996.

_____. “Neurolingüística”. **Introdução à Lingüística: Domínios e fronteiras** (Mussalim, F.; Anna Christina Bentes, orgas.). São Paulo: Cortez, 2000.

_____; NOVAES-PINTO. “Aspectos enunciativos das Jargonafasias”. **Anais dos XLV Seminários do GEL**, Campinas, SP.

NOVAES-PINTO, R. C. **A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas**. Tese de Doutorado. Inédita. Campinas: IEL/UNICAMP, 1999.

PORTER, R. “Expressando sua enfermidade: a linguagem da doença na Inglaterra Georgiana”. In: Burke, P.; Porter, R. **Linguagem, Indivíduo e Sociedade** São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

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

A MODALIDADE ELOCUTIVA NO TEXTO DA PUBLICIDADE E A CONSTRUÇÃO DO ETHOS

Rosane Santos Mauro MONNERAT (UFF)

*“O meu humor é ácido.
O meu senso é crítico.
O meu amor é cíclico.
O meu perfume é ayod.”*

APRESENTAÇÃO

Este trabalho integra o projeto *Modalidades discursivas no texto midiático – interface com a lingüística do texto*, em andamento¹, em que se pretende analisar as modalidades enunciativas – *alocutiva, elocutiva e delocutiva* e suas diversas categorizações – no discurso da publicidade, a partir de áreas temáticas previamente delimitadas – moda/ acessórios; saúde/beleza; transporte/lazer; limpeza e serviços - com base não só na Teoria Semiolingüística de Análise do Discurso, como também nos pressupostos da Lingüística do Texto, focalizando, em particular, os fatores de conectividade seqüencial (ou coesão) e os da conectividade conceitual (ou coerência).

Os textos que constituem o *corpus* em análise foram extraídos das revistas *Veja, Isto É, Marie Claire, Cláudia, Caras* e dos jornais *O Globo e Jornal do Brasil*, no período compreendido entre março de 2003 a junho de 2004.

O recorte em tela, como amostragem do trabalho a ser apresentada nesta sessão coordenada, privilegiará textos que evidenciam a modalidade *elocutiva*, focalizando os papéis enunciativos dos sujeitos envolvidos no contrato comunicativo (Charaudeau, 2001, 1992), num processo de construção de identidades que assegura a legitimidade e a credibilidade da palavra publicitária.

O CONTRATO COMUNICATIVO

Podemos dizer com Charaudeau (1994:35) que todo ato de comunicação social supõe um contrato. Esse termo, tomado de empréstimo ao domínio jurídico, indica, de um lado, que o ato de comunicação em questão é um ato de troca que se instaura entre dois parceiros e de outro, que ele só é válido se os dois parceiros se submeterem mentalmente a certas condições discursivas que lhes permitam identificar-se como verdadeiros parceiros de troca, ao mesmo tempo em que reconhecem a validade do ato de comunicação.

O *contrato de comunicação* assim definido se compõe, então, de um espaço de “restrições”, que constitui as condições que não podem ser infringidas pelos parceiros sob pena de não haver a comunicação e um espaço de “estratégias”, que compreende os diferentes tipos de

¹ O projeto teve início em janeiro de 2004 e tem término previsto para dezembro de 2006.

configurações discursivas de que o sujeito comunicante dispõe para satisfazer as condições do contrato e atingir seus objetivos comunicativos.

Privilegia-se, assim, na Teoria Semiolingüística de Análise do Discurso, um modelo de descrição do funcionamento da comunicação numa problemática psicossocio-lingueira, já que a competência dos seres da fala não se encontra exclusivamente na aptidão de apresentar o mundo através do explícito da linguagem, mas também “na aptidão de significar o mundo como uma totalidade, que inclui o contexto sócio-histórico e as relações que se estabelecem entre emissor e receptor” (Charaudeau, 1983:10).

Emissor e receptor são, na concepção do autor, desdobrados, respectivamente, em dois “eus” e dois “tus”: o EU-comunicante, o Eu-enunciador; o Tu-interpretante e o Tu-destinatário. O Eu-comunicante e o Tu-interpretante são pessoas reais, com identidade psicossocial – seres do FAZER, do circuito externo do Ato de Linguagem, ao passo que o Eu-enunciador e o Tu-destinatário são entidades do discurso, seres do DIZER, do circuito interno do mesmo ato. Em outras palavras, o ato de linguagem é um ato inter-enunciativo entre quatro protagonistas ou sujeitos, já que ao TU-interpretante junta-se um TU destinatário (TUd), imagem do interlocutor ideal construída pelo EUC e, ao Eu-comunicante, junta-se um Eu-enunciador, imagem essa que o TUi fabrica do EUC a partir da imagem de enunciador que EUC projeta e a partir da hipótese elaborada por TUi acerca da intencionalidade de EUC.

O ponto de vista que pretendemos desenvolver é, portanto, o de que não se pode criar uma teoria do discurso como “jogo de comunicação”, sem considerar simultaneamente um espaço externo e um espaço interno de construção do sentido – o que nos leva à dimensão situacional e lingüística da significação discursiva, que é, dessa forma, resultante de dois componentes, dos quais um pode ser denominado lingüístico, já que opera com material verbal (a língua) e outro, situacional, já que opera com material psicossocial, testemunha dos comportamentos humanos, que colabora na definição dos seres ao mesmo tempo como atores sociais e como sujeitos enunciativos.

Propomos construir uma tipologia, não de formas nem de sentidos, mas de condições de realização dos textos, isto é, de *contratos de comunicação*, considerando que existem contratos mais ou menos gerais que se ligam uns aos outros e que cada um deles pode dar lugar a variantes. Assim, o contrato de comunicação “propagandista” engloba contratos particulares, como os do “discurso publicitário” e do “discurso eleitoral” e, no interior do discurso publicitário, encontram-se variantes como a publicidade de rua, de revista, ou de televisão.

Cada texto tem, assim, especificidades próprias à instância de realização do discurso. Daí existir uma variedade de gêneros de texto. Cada um se mostra com um modo dominante, ou com a combinação dos quatro Modos de Organização do Discurso: o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo.

O Modo Enunciativo tem um *status* especial na organização do discurso, pois, de certa forma, “comanda” os outros, uma vez que intervém na *mise en scène* de cada um dos outros três, ao mesmo tempo em que consegue dar conta da posição do locutor em relação ao interlocutor, em relação a ele mesmo (ao “dito”) e em relação aos outros discursos. Refere-se, pois, à posição e ao comportamento particulares do sujeito nos seus atos de locução.

ATOS LOCUTIVOS E MODALIDADES ENUNCIATIVAS

Baseando-se nos Modos de Organização do Discurso, Charaudeau (1983) propõe tipos discursivos para o texto publicitário: tipos *enunciativos*, *narrativos* e *argumentativos*. Nesse trabalho, focalizaremos os tipos *enunciativos* e suas modalidades.

O estudo dos tipos *enunciativos* está intimamente relacionado ao da *modalização* e das *modalidades enunciativas*.

A *modalização* é um fenômeno complexo, que considera a maneira pela qual o sujeito falante se apropria da língua para organizá-la em discurso, sendo que, nesse processo de apropriação, o sujeito é levado a se situar em relação a seu interlocutor, ao mundo que o circunda e ao que ele próprio diz. A modalização se inscreve, pois, na problemática da enunciação.

Encontra-se a modalização, via de regra, no implícito do discurso (Charaudeau, 1992:573) e aqui será considerada não como categoria formal, mas como categoria conceptual, compondo-se de um certo número de atos enunciativos de base, correspondentes à posição particular do locutor em seu ato de locução - os *atos locutivos* cujas especificações são denominadas de *modalidades enunciativas*. Os *atos locutivos* são de três tipos: *alocutivo*, *elocutivo* e *delocutivo*.

Em relação ao texto publicitário, no *ato alocutivo* estuda-se a maneira pela qual o locutor implica o interlocutor, impondo-lhe a sua opinião [**Loc. → Interloc.**]. O locutor age sobre o seu interlocutor (ponto de vista *acional*), o qual, por sua vez, põe em cena sua identidade psicossocial e o seu comportamento efetivo na medida em que é obrigado a *responder e/ou reagir (relação de influência)*. O enunciador se apresenta no mesmo instante em que solicita o saber do destinatário (“Você sabe que...?”). É um conselheiro que propõe ao destinatário um contrato de confiança, mostrando-lhe que ele, destinatário, necessita de algo. Esse comportamento tem o objetivo de levar o “sujeito-interpretante” a se identificar com uma imagem ideal do destinatário, que deve ser o ator de um “fazer”, do qual ele será, ao mesmo tempo, beneficiário, tendo o anunciador como aliado. São suas modalidades: a *interpelação*, a *injunção*, a *autorização*, o *aviso*, o *juízo*, a *sugestão*, a *proposta*, a *interrogação* e o *pedido*². Todas se apresentam numa relação de influência de “superioridade” do locutor, ao tentar implicar o interlocutor, com exceção das duas últimas, cuja relação de influência é de “inferioridade” do locutor, já que apela para a “superioridade” do interlocutor.

No *ato delocutivo*, locutor e interlocutor estão completamente apagados, desvinculados, razão pela qual os enunciados aparecem de forma impessoal [**Loc. ← Propósito → (Interloc.)**]. A enunciação é aparentemente objetiva, tendo em vista que não reflete a subjetividade do locutor. As proposições e os textos (ponto de vista *externo*) que não pertencem ao sujeito falante aparecem na cena do ato de comunicação. Esse comportamento tem por objetivo estimular o “sujeito-interpretante” a se identificar com a imagem ideal do terceiro elemento do circuito - o produto apresentado pelo texto. A opinião expressa tem existência nela mesma, impondo-se aos interlocutores pelo seu modo de dizer. A *asserção* e o *discurso reportado (citado, integrado, narrativizado e evocado)* são as suas modalidades. (Charaudeau, 1992:629):

Finalmente, no *ato elocutivo*, o interlocutor não está implicado na locução [**Loc. → Loc.**]. O enunciador se apresenta através de uma tomada de posição apreciativa (ex. “Hum! Como isso é bom!”) e o destinatário está na posição de espectador-testemunha, mas é solicitado a partilhar da euforia do enunciador. Isso para incitar o “sujeito-interpretante” a se identificar com a imagem de um terceiro, que é construída a partir da imagem eufórica do enunciador. Dentro desse mesmo raciocínio, pode ainda o enunciador se apresentar explicitamente como representante da marca, caso em que se revela como responsável pelo seu discurso e como Agente do “fazer” descrito (“Nós nos responsabilizamos por...”). Nesse caso, tem o *status* de benfeitor, levando o destinatário, ainda que não explicitamente, a se considerar beneficiário. Esse ato, portanto, diz respeito à maneira pela qual o locutor apenas declara a sua opinião ou posição.

Assim, no *ato elocutivo*, o sujeito falante revela o seu ponto de vista e modaliza subjetivamente a verdade da proposição enunciada. A proposição referencial se encontra, dessa forma, situada no universo do discurso do sujeito falante (ponto de vista *situacional*).

² No texto publicitário, não se percebe com clareza a distinção entre *injunção*, *conselho* e *sugestão*, já que a configuração implícita do enunciado pode dar margem a qualquer das três interpretações, conforme se poderá observar na análise do *corpus*.

Segundo Charaudeau (1992:649), esse ponto de vista situacional pode ser especificado em:

- ponto de vista do *modo de saber*, que precisa de que maneira o locutor toma *conhecimento* de um propósito;
- ponto de vista da *avaliação*, que precisa de que maneira o locutor *julga* o propósito enunciado;
- ponto de vista da *motivação*, que precisa a *razão* pela qual o locutor é levado a realizar o conteúdo do propósito referencial;
- ponto de vista do *engajamento*, que precisa o grau de *adesão* do locutor ao propósito;
- ponto de vista da *decisão*, que precisa, tanto o *status* do locutor quanto o tipo de decisão que o ato de enunciação realiza.

São modalidades do elocutivo: a constatação, o saber/ignorância, a opinião, a apreciação, a obrigação, a possibilidade, o querer, a promessa, a aceitação/recusa, o acordo/desacordo, a declaração e a proclamação.

Articulando essas modalidades com os tipos de ponto de vista situacional, tem-se o seguinte quadro:

RELAÇÃO ENUNCIATIVA	TIPOS DE RELAÇÃO	MODALIDADES - CATEGORIAS DE LÍNGUA
ATO ELOCUTIVO A RELAÇÃO COM O DITO (Ponto de vista situacional)	Modo de saber	Constatação Saber / ignorância
	Avaliação	Opinião Apreciação
	Motivação	Obrigação Possibilidade Querer
	Engajamento	Promessa Aceitação / recusa Acordo / desacordo Declaração
	Decisão	Proclamação

Os *atos locutivos*, portanto, correspondem a uma posição e a um comportamento particular do sujeito em seu ato de locução. Esse comportamento, ou essa atitude do sujeito falante em relação ao enunciado deixa marcas de diversos tipos. Por meio, então, de que marcas, de que procedimentos (lingüísticos e/ou discursivos) esses atos se concretizam?

A MODALIDADE ELOCUTIVA E SUAS CATEGORIZAÇÕES EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nessa pesquisa, como já frisamos, trabalhamos com textos publicitários classificados em áreas temáticas previamente estabelecidas: moda (decoração, acessórios); beleza; saúde; limpeza; lazer; transportes e serviços, procurando analisar de que forma os *atos locutivos* se manifestam nesse tipo de texto.

As modalidades *elocutivas* não implicam o interlocutor no *ato locutivo*. Elas determinam a maneira pela qual ele revela sua posição face ao propósito que enuncia. Como sabemos, são elas: a *constatação*, o *saber/ignorância*; a *opinião*; a *apreciação*; a *obrigação*; a *possibilidade*; o *querer*; a *promessa*; a *aceitação/recusa*; o *acordo/desacordo*; a *declaração* e a *proclamação*. (Charaudeau, 1992, p.599-619).

Encontramos apenas 45 casos em que se manifesta o ato *elocutivo*, num *corpus* de 488 ocorrências, sendo 201 do *delocutivo*; 197, do *alocutivo* e 45 de tipos mistos.

Nesses 45 casos do *ato elocutivo*, nem todas as suas subcategorizações foram contempladas, mas apenas a *constatação*, o *saber*, a *opinião*, a *apreciação*, a *obrigação*, o *querer* e a *declaração*.

Na *constatação*, o locutor reconhece um fato a propósito do qual ele diz que pode apenas observar sua existência da maneira mais exterior e mais objetiva possível, sem avaliá-lo. Essa modalidade se realiza, explicitamente, por meio de verbos de modalidade (“eu constato”, “eu vejo” etc.) ou, implicitamente, na forma de enunciados afirmativos e objetivos:

- Ex.: (1) Alta tecnologia, alta qualidade, alto desempenho. Não é por acaso que a nossa marca está lá em cima.”
Extralife
 Veja Rio: 28/05/03
 (Serviços)
- (2) “Ganhamos, ganhamos, ganhamos, ganhamos e ganhamos.”
Pneus Bfgoodrich. Penta Campeões no Rally dos Sertões
 Veja Rio: 20/08/03
 (Transportes)

Na modalidade do *saber*, do ponto de vista do locutor, uma informação – a propósito da qual ele revela seu conhecimento - é pressuposta. Realiza-se o *saber* por meio de verbos de modalidade e, implicitamente, faz-se pela interrogação, já que esta é reveladora da posição de “não saber”. Por outro lado, todo enunciado sob forma afirmativa é susceptível de dar a entender que o *locutor sabe*. A modalidade de *saber* se encontra fora do universo da “opinião” do sujeito falante.

- Ex.: (3) “Minha obsessão favorita? Vermelhos mais vermelhos. Meu acessório favorito? Meus cabelos.
 Meu tratamento favorito para cabelos coloridos.”
Koleston
 (saber, configuração implícita: pergunta)
 Veja: 25/06/03
 (Beleza)

Na *opinião*, o locutor explicita o lugar que um fato ou uma informação pressupostos ocupam em seu universo de crença. Avalia, portanto, a verdade de sua proposta e revela, ao mesmo tempo, o que é o seu ponto de vista. Esse ponto de vista é de ordem intelectual, ou seja, conservando o propósito à distância (ponto de vista externo), o locutor exprime uma ati-

tude de crença mais ou menos certa que faz parte da razão (“eu penso”, “eu creio...”). A *opinião* pode se especificar em duas atitudes de crença: uma de *convicção* e outra de *suposição*. No *corpus* analisado, encontramos a *convicção*:

- Ex.: (4) “Nada substitui o carinho de mãe (opinião/convicção). Mas no cálcio, nas vitaminas e nas proteínas a gente dá um jeito.”
Pedigree Júnior
 Cláudia – abril/2004
 (Saúde/alimentação)

Na *apreciação*, é proposto um fato acerca do qual o locutor diz qual é seu sentimento. Ele avalia, portanto, não mais a verdade do propósito, mas seu valor, revelando seus próprios sentimentos. Essa avaliação é, assim, de ordem afetiva, quer dizer, o locutor se apropria do propósito (ponto de vista interno), qualificando-o a partir de um julgamento que não repousa sobre a razão, mas sobre o afeto. Esse julgamento é necessariamente polarizado, ou seja, ele varia sobre um eixo cujos pólos são: julgamento favorável/ julgamento desfavorável.

Além da diferenciação do julgamento apreciativo sobre o eixo favorável/desfavorável, a *apreciação* pode apontar para diferentes domínios de valor:

- o *ético*, que qualifica positivamente ou negativamente a proposta, de acordo com os valores da moral (“Eu acho bom/mau que...”);
- o *estético*, que qualifica positiva ou negativamente a proposta em relação aos valores estéticos próprios ao locutor (“Eu acho bonito/feio que...”);
- o *hedônico*, que qualifica positiva ou negativamente a proposta em relação aos valores emocionais próprios ao locutor (“Eu considero feliz/infeliz...”);
- o *pragmático*, que qualifica positiva ou negativamente a proposta em relação aos valores utilitários próprios do locutor (“Eu acho útil/inútil...”).

Além disso, pode haver numerosas nuances de sentido no interior do cruzamento entre *domínio de valor* e *pólo de valor*, como por exemplo: satisfação/insatisfação; esperança/resignação; euforia/decepção etc..

Essa modalidade se realiza por meio de *palavras* (adjetivos, advérbios, nomes, onomatopéias) sob a forma exclamativa, a qual testemunha a implicação do locutor: “Que falta de sorte!, Sublime!; Tanto melhor, tanto pior!; Horrível; Patético!; Decididamente!” etc.. Por outro lado, todo enunciado que comporta uma *apreciação* positiva ou negativa, sob formas outras que não os verbos de modalidade e sem forma exclamativa é susceptível de corresponder a essa modalidade de *apreciação* se o contexto deixar subentender que o locutor é responsável por esse enunciado.

- Ex.: (5) “Em 450 anos, São Paulo se tornou uma das maiores metrópoles do mundo. E nós temos orgulho de fazer parte dessa história. Editora Três, Paulistana de nascimento. Brasileira de coração.”
Editora Três
 Isto é Dinheiro: 28/01/04
 (Serviços)

Na *obrigação*, o locutor coloca em seu enunciado uma ação cuja realização depende apenas dele, o que o leva a ter de cumprir essa ação, seja em razão de obrigações que se dá a si mesmo (obrigação interna), seja sob pressão de uma ordem que emana de uma instância de Autoridade (obrigação externa).

- a) A *obrigação interna* depende apenas do locutor e repousa sob certas restrições:
- de ordem moral (o locutor justifica seu projeto de fala em nome de um valor ético (“eu devo votar domingo porque eu sou um bom cidadão”));
 - de ordem utilitária (procura de um objetivo). O locutor justifica seu projeto de fala em nome de um valor pragmático: “Eu devo partir cedo para chegar cedo”.
- b) A *obrigação externa* não depende do locutor mas de um outro que tem o poder de dar uma ordem ao locutor (“injunção”). A partir daí, este se submete à ordem que se torna o motivo de seu fazer: “Devo partir porque recebi uma ordem.”

Ex.: (6) “Vamos desatar esse nó. Vamos mudar este país. Reforma da previdência. Reforma Tributária. O povo quer. O Brasil precisa.”
Governo Federal
 (obrigação interna/desejo)
 Isto É: 30/04/03
 (Serviços)

(7) “O tempo todo com o Brasil. Nosso papel é ir fundo na criação de soluções para o setor público.”
Banco do Brasil
 (obrigação interna)
 Isto É: 12/11/03
 (Serviços)

Na modalidade do *querer*, o locutor coloca em seu enunciado uma ação cuja realização não depende dele (ou depende apenas dele); diz que está numa situação de falta que ele gostaria de ver preenchida, o que significa que ele concebe a ação a realizar como benéfica para ele; revela, ao mesmo tempo, que não tem o poder de preencher essa falta, que tem necessidade de recorrer a outro para realizar a ação.

Segundo a força do *querer* e a natureza deste outro agente, pode-se distinguir o *desejo*, o *optativo* e a *exigência*.

- a) O *desejo* exprime um querer íntimo do locutor, sem que seja preciso o agente ou a causa que poderia fazer com que esse desejo fosse preenchido (“Eu desejo ter sucesso em minha vida sentimental”);
- b) o *optativo* exprime um querer muito intenso cuja realização é considerada quase impossível, ou possível, graças à intervenção mais ou menos sobrenatural de um agente (invocação): “Que o céu faça com que não lhe aconteça nada.”;
- c) a *exigência* exprime um querer mais intenso em relação com a posição de autoridade do locutor, o qual chama outro interlocutor, ou terceiro para que a falta seja preenchida (“Eu exijo que não me perturbem”). Confronte-se ex. (6), em que se configura o *querer/desejo* e o caso seguinte, que apresenta o *querer/optativo*:

Ex. (8) “Feliz Dia dos Namorados.”
Estrela do Sul
 Veja Rio: 11/06/03
 (Lazer)

Na declaração, o locutor possui um saber; supõe que o interlocutor ignora esse saber ou duvida da verdade desse saber e diz que ele existe em sua verdade, com efeitos variáveis segundo a relação que o locutor e o interlocutor mantêm a respeito desse saber. Há variantes no interior da *declaração*:

a) *A confissão*

- O locutor mantinha voluntariamente um saber que lhe concerne;
- ele transmite esse saber ao mesmo tempo em que reconhece que está em falta.

b) *A revelação* - efeito próximo da confissão, mas:

- o locutor não mantinha escondido um saber. Outros o mantinham voluntariamente escondido e ele tinha somente o conhecimento de sua existência;
- esse saber não lhe concerne diretamente;
- ele traz esse saber à tona, atribuindo-se uma posição de denunciador.

c) *A afirmação*

- O locutor apenas declara verdadeiro um saber a propósito do qual ele supõe que o interlocutor tenha dúvidas;
- ele se dá uma posição de autoridade.

d) *A confirmação* - efeito próximo da afirmação, mas:

- o locutor apenas acrescenta sua declaração àquelas que já davam o saber por verdadeiro;
- é preciso, no entanto, que permaneça ainda uma dúvida para que a confirmação se justifique.

Em nossa pesquisa, encontramos ocorrências da declaração/afirmação e da declaração/confissão.

Exs.:

(9) O meu humor é ácido. O meu senso é crítico. O meu amor é cíclico. O meu perfume é ayod.”

Oceanic
(declaração:afirmação)
Marie-Claire – abril/2004
(Beleza)

(10) “O primeiro soutien a gente nunca... IH, esqueci.”

Wonderbra Porque você não é mais menina
(declaração: confissão)
Veja Rio: 21/05/03
(Moda)

Nunca é demais lembrar que, em todas as modalidades do *elocutivo*, o interlocutor não está implicado. Ele é apenas testemunha do *saber*, do *querer*, da *promessa* da *declaração* e assim por diante.

CONTABILIZANDO OS RESULTADOS

Priorizamos, em nossa pesquisa, as áreas temáticas que podem constituir os campos de interesse das pessoas na sociedade moderna. Conforme já informamos, dispusemos de um *corpus* com um total de 488 ocorrências, assim distribuídas: 45 para o *elocutivo* (9%); 197 para o *alocutivo* (40%); 201, para o *delocutivo* (42%) e 45, para os tipos mistos (9%).

Facilmente se pode constatar ser o *delocutivo* e o *alocutivo* as modalidades mais recorrentes, com número até certo ponto inexpressivo de casos de *elocutivo*. Esse fato não deve

causar estranhamento, já que a nota dominante da mensagem publicitária não é a exteriorização do ponto de vista do locutor, mas sim o seu alvo, o interlocutor (*alocutivo*), ou a própria mensagem, apagando-se locutor e interlocutor (*delocutivo*).

O interesse de nosso trabalho, no momento, voltou-se para o *elocutivo*, em que se constataram os seguintes resultados em relação ao número de ocorrências, por modalidade: *declaração* (27: 61%); *constatação* (6: 13%); *opinião* (4: 9%); *querer* (4: 9%); *obrigação* (2: 4%); *apreciação* (1: 2%) e *saber* (1: 2%).

Como se pode observar, em todos esses comportamentos em que se evidencia a presença do locutor e a não implicação do interlocutor, verifica-se a preponderância da *declaração* – 61% de ocorrências, seguida da *constatação*, em menor escala – 13%. As modalidades da *opinião* e do *querer* se apresentam, respectivamente, em 9% dos casos e as demais – *obrigação*, *apreciação* e *saber* – não têm presença marcante – 4%, 2% e 2%, respectivamente.

Desse resultado - prevalência da *declaração*, seguida da *constatação* - pode-se inferir a atitude de autodeterminação e confiança do locutor ao proferir seu enunciado.

Em relação às áreas temáticas, houve o seguinte quadro de situações: serviços - 35%; lazer e saúde/alimentação – 18%, respectivamente; moda e transporte – 11% cada e beleza, 7%. Vale destacar que a área de limpeza não se fez representar por nenhuma ocorrência.

Que evidenciam esses resultados? Certamente que a preocupação da contemporaneidade é com o bem-estar – área dos serviços – o lazer e a saúde.

Articulando as áreas temáticas com as modalidades do ato *elocutivo*, podemos destacar os seguintes resultados;

- Serviços : dezesseis ocorrências, assim distribuídas: 9 casos de *declaração* (55%); 2 casos para a *constatação*, o *querer* e a *obrigação*, respectivamente (13%), seguindo-se de 1 ocorrência de *apreciação* (6%);
- Lazer: oito ocorrências, sendo 5 de *declaração* (62%); 2 de *querer* (25%) e uma de *opinião* (13%);
- Saúde/alimentação: oito ocorrências, sendo 5 para a *declaração* (62%) e 3 para a *opinião* (38%);
- Moda: cinco ocorrências, sendo 3 para a *constatação* (60%) e 2 para a *declaração* (40%);
- Transportes: cinco ocorrências, sendo 4 para a *declaração* (80%) e uma para a *constatação* (20%);
- Saúde/beleza: três ocorrências, sendo 2 para a *declaração* (67%) e uma para o *saber* (33%).

No que diz respeito às variações no interior de cada modalidade, podemos registrar que na *opinião*, houve 4 ocorrências (100%) da *convicção*, contra \emptyset da *suposição*, o que é bastante representativo da filosofia da publicidade, em que se pretende passar uma imagem de certeza das qualificações de P (produto), e não suposições a respeito de sua descrição. Em relação ao *querer*, não encontramos a modalidade da *exigência*, mas dois casos de *optativo* (50%) e dois casos de *desejo* (50%), o que também vem corroborar a imagem do locutor da publicidade como a de alguém que não impõe, exige, mas que deseja, sugere. Na *declaração*, contabilizamos 19 casos de *afirmação* (70%) e 8 de *confissão* (30%), resultado esse também expressivo da face que esse locutor pretende construir para o sujeito destinatário/interpretante.

CONSTRUINDO IDENTIDADES: À GUIA DE CONCLUSÃO

Na publicidade comercial, o fim primeiro é a persuasão, que é desenvolvida dentro de uma prática que se pode chamar de autoritária, já que não há diálogo entre enunciador e destinatário.

Persuadir não é sinônimo de enganar; é o resultado de certa organização do discurso que o constitui como verdadeiro para o receptor. O discurso persuasivo se reveste de signos marcados pela superposição. São signos que, colocados como expressões de “uma verdade”, querem fazer-se passar por sinônimos de “toda a verdade”.

No jogo de máscaras das modalidades enunciativas, o sujeito comunicante se apresenta como publicitário-anunciante. O termo *anunciante* é semanticamente multifacetado. Aparece sempre sob a máscara de um “enunciador” (assim como o autor de um romance aparece sob a máscara de um narrador). Pode representar a empresa, o publicitário, um terceiro ausente, detentor do “saber”, ou ainda desempenhar diversos papéis como de conselheiro, solicitador, apresentador, testemunha etc., graças a esse “enunciador” que lhe emprestará diferentes figuras discursivas, segundo suas necessidades estratégicas, não esquecendo, porém de preservar sempre a sua “face positiva” (Goffman, 1980), ao apresentar-se, qualquer que seja o “papel” escolhido.

O receptor da comunicação publicitária, por sua vez, é construído como *sujeito-alvo duplo*, isto é, como consumidor “potencial” de um produto de mercado e como consumidor “efetivo” do produto publicitário ele mesmo, que se torna, a partir de então, objeto de consumo cultural.

Dessa forma, constroem-se as identidades dos parceiros da troca comunicativa, com papéis mais ou menos delineados.

Retornando à Retórica de Aristóteles, quando trata do discurso, podemos focalizar a clássica distinção entre o *Logos*, que concerne à argumentação ou ao discurso em si mesmo, o *Pathos*, que diz respeito ao auditório e o *Ethos*, que se refere ao caráter do orador ou às paixões que suscita no auditório, ou seja corresponde às propriedades que os locutores se conferem implicitamente, através da sua maneira de dizer: não o que dizem explicitamente, mas a personalidade que mostram através de sua maneira de se exprimir. Segundo Auchlin (2001:204), “o *pathos* designa as emoções vividas pelo auditório, mas o *ethos* também mobiliza as disposições afetivas do auditório.”

O *Ethos* não se constrói naquilo que se diz, mas na maneira de dizer, no que o orador transmite, isto é, trata-se do que ele apresenta e não do que representa, já que se firma nas marcas da enunciação.

Aristóteles vai mais além, dizendo que há três formas principais de se apresentar o *Ethos*, isto é, há três ares cujo conjunto constitui a autoridade pessoal do orador: 1º- a *Phronesis* – que é o *ethos* da ponderação, sabedoria, racionalidade (centra-se no *Logos*); 2º- o *ethos* do tipo *Areté*, que é a ostentação de uma franqueza que não teme as suas conseqüências e, finalmente, 3º- o *ethos* da *Eunóia*, que trata de não chocar, não provocar, ser simpático, entrar em cumplicidade complacente com o auditório (identifica-se com o *Pathos*).

A eficácia desses *ethé* está precisamente vinculada ao fato de que, de certo modo, eles envolvem a enunciação sem serem explicitados no enunciado: é, portanto o sujeito de enunciação enquanto está enunciando que está em jogo aí.

Pode-se relacionar esse esquema de representação aos interlocutores do discurso publicitário e, então, perceber o jogo de máscaras enunciativas que se desvelam na construção das identidades dos parceiros. Qualquer que seja a forma de apresentação do anunciante, ele deverá sempre se mostrar como um benfeitor, doador de um bem que permite satisfazer desejos e necessidades pessoais, demonstrando que aquilo que ele apresenta é seguro, não oferecendo

qualquer ameaça às convicções do público, daí se poder dizer que se institui como sujeito, na perspectiva do *ethos* da *Eunóia*.

Além disso, a análise dos textos publicitários de *ato elocutivo*, centro de interesse deste trabalho, deixa entrever que, ao prevalecer a modalidade de *declaração*, seguida das de *cons-tatação*, *opinião* e *querer*, evidencia-se uma demonstração de segurança, autodomínio, auto-confiança na imagem que o enunciador pretende deixar transparecer para o destinatário/consumidor. Essa “segurança” aproxima-se, de uma certa racionalidade, de uma certeza que poderia ser articulada não só ao “*ethos* da ponderação”- *Phronesis*, com o objetivo de conquistar a confiança e o respeito do receptor, mas também (se considerarmos a questão por outro ângulo) ao *ethos* da franqueza, da sinceridade –*Arete* - na tentativa de captar o interesse e a confiança do sujeito-alvo, o consumidor.

Em suma, os “ares” revelados pelo *ethos*, no discurso publicitário, centram-se na *Eunóia*, em função da postura do anunciante de procurar ser amigo, simpático, conselheiro, não se descartando, porém, alguns traços dos outros dois tipos: *Phronesis* e *Areté*.

Analogamente, como alvo do ato de promoção do produto, o sujeito-destinatário é colocado, de maneira explícita ou implícita, como se tivesse uma “necessidade” que deve procurar preencher, sob pena de frustração. Torna-se, então *agente de uma busca* da qual será o beneficiário e, uma vez que essa busca tem sempre um resultado positivo, o sujeito-alvo é apresentado como “herói” de uma busca que termina com final feliz e da qual ele é o próprio beneficiário. A linguagem publicitária é, dessa forma, uma linguagem de cumplicidade com o leitor.

A publicidade traz à tona o desejo que se encontra no inconsciente coletivo. Tendo como objetivo principal transformar um consumidor real de textos publicitários em consumidor de produtos, a mensagem publicitária tem de construir esse parceiro destinatário juntamente com uma imagem do produto a ser vendido. Como o publicitário não pode forçar o destinatário a comprar o produto, deve procurar conquistá-lo mediante a fabricação de uma imagem desse sujeito-destinatário (sedutora e persuasiva), de tal forma que haja identificação do leitor com essa imagem.

No discurso publicitário, identifica-se, portanto, um “jogo de máscaras” na interação que se estabelece entre os parceiros do contrato comunicativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUCLIN, Antoine. *Ethos* e experiência do discurso: algumas observações. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia, MELO, Renato de (orgs.) *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

_____. *Langage et discours*. Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique). Paris: Hachette, 1983.

_____. Les discours publicitaire, genre discursif. In: *La publicité: masques et miroirs*, Mscope n° 8, CRDP de Versailles, 1994.

_____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. et al. (orgs.) *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE /UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002

GOFMANN, Erving. A elaboração da face. Uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (org.) *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE PARA AS ALTERNÂNCIAS SINTÁTICAS

Rozana Reigota NAVES (PPGL – UnB / UCB)¹

RESUMO: Este trabalho lida com o fenômeno da alternância de configuração sintática, que ocorre com um grupo de verbos psicológicos (os da classe de *preocupar*) e um grupo de verbos causativos (como *quebrar*). O objetivo é estabelecer que propriedades semânticas dos verbos psicológicos e/ou que traços das estruturas determinam a possibilidade de um verbo aparecer em mais de uma configuração sintática. Construimos a hipótese de que os traços relevantes para explicar esse fenômeno são [télico] e [mudança de estado]. Esses traços são considerados suficientes para licenciar a geração de uma sentença, sendo os responsáveis pela distinção entre verbos psicológicos alternantes e não-alternantes.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar as propriedades sintáticas e semânticas dos predicados psicológicos e dos causativos, de modo a chegar a uma proposta de explicação do fenômeno da alternância sintática desses predicados em termos de traços abstratos dos itens lexicais e da estrutura sintática. Tomando como referencial teórico a Gramática Gerativa, no âmbito do Programa Minimalista (Chomsky, 1995-2001), pretendemos responder a seguinte questão: Por que certos predicados admitem alternância sintática, enquanto outros não admitem?

Os predicados psicológicos (cf. (1) abaixo) são constituídos por verbos que denotam algum tipo de emoção ou sentimento, descrevendo estados da mente ou mudanças de estado da mente (Levin, 1993). Atribuem a um dos seus argumentos o papel temático de Experienciador, argumento afetado pela experiência emocional descrita pelo verbo, e ao outro o papel de Tema (Belletti & Rizzi, 1988, 1992; Grimshaw, 1990).²

- (1) a. João adora música clássica. <Experienciador, Tema>
b. Música clássica agrada João. <Tema, Experienciador >

A literatura sobre os predicados psicológicos distingue, frequentemente, duas classes distintas de verbos: a classe de *temer* (de que fazem parte também *adorar* (1a) e *odiar*, etc.) e a classe de *preocupar* (na qual se incluem *agradar* (1b), *irritar*, *assustar*, etc.). Do ponto de vista sintático, as duas classes se caracterizam por apresentarem comportamentos diferenciados em relação aos testes de ligação de reflexivos (cf. (2)),³ de formação de passivas verbais e adjetivas (cf. (3)), de causativização (cf. (4)), entre outros.

- (2) a. João se teme. [ligação de reflexivos]
b. *João se preocupa.

¹ Este trabalho é parte da pesquisa que resultou na tese de doutorado, defendida em 2005.

² Ou de Causa/Objeto da Emoção (Pesetsky, 1995) ou de Estímulo (Talmy, 1985).

³ Esses testes representam alguns dos testes propostos por Belletti & Rizzi (1988, 1992) para distinguir as classes de verbos psicológicos no italiano.

- (3) a. João é temido por seus inimigos. [formação de passivas verbais e adjetivas]⁴
 *João ficou temido com seus inimigos.
 b. *João é preocupado por seus amigos.
 João ficou preocupado com seus amigos.

- (4) a. O arroxó salarial fez Maria temer perder o emprego. [causativização]
 b. *A saúde frágil fez Maria preocupar João.

Do ponto de vista semântico-aspectual, a classe de *temer* é considerada estativa, enquanto a de *preocupar* é considerada causativa (Grimshaw, 1990; Croft, 1993; Pesetsky, 1995), motivo pelo qual estendemos a nossa análise à alternância causativa de verbos como *quebrar* e *abrir*.

- (5) a. Maria / A chegada de Maria / Aquele convite animou João.
 X causou João se animar.
 b. Maria / O vento / Aquela chave abriu a porta.
 X causou a porta se abrir.

Os predicados psicológicos, assim como os causativos, participam do fenômeno da alternância sintática, que consiste em um mesmo verbo poder mapear diferentemente os seus argumentos na sintaxe. Em (6), o Experienciador – *João* – ora aparece na posição de objeto ora na de sujeito. Em (7), o Tema – *a vidraça* – pode figurar na posição de objeto ou na de sujeito.

- (6) a. A leitura daquele artigo do Correio irritou João.
 b. João se irritou (com a leitura daquele artigo do Correio).
 (7) a. O menino quebrou a vidraça.
 b. A vidraça (se) quebrou.

No caso dos predicados psicológicos, o fenômeno da alternância sintática está restrito à classe de *preocupar* (cf. (6)). Predicados da classe de *temer* não admitem alternância verbal:

- (8) a. O governo teme a ameaça de greve geral.
 b. *A ameaça de greve geral se teme (com o governo).

Os fatos empíricos relativos ao fenômeno da alternância sintática representam um problema para uma teoria da gramática universal, dada a previsão teórica de que itens lexicais formam grupos semânticos com base em elementos de significado comuns, responsáveis pela projeção dos argumentos na estrutura sintática. Especificamente, trata-se de um problema relacionado à aquisição de língua pelos falantes.⁵

⁴ O teste da formação de passivas verbais e adjetivas não produz resultados muito claros no português do Brasil (cf. *João foi animado por seus companheiros*). Adotando (Tenny, 1998), atribuímos esse fato aos diferentes níveis de eventividade que uma sentença pode ter e não propriamente a uma incompatibilidade entre os verbos da classe de *preocupar* e a passiva verbal.

⁵ Vários autores desenvolveram propostas de análise para a alternância sintática dos predicados psicológicos: Belletti & Rizzi (1988, 1992), Grimshaw (1990), Pesetsky (1995), Bouchard (1995), Hale & Keyser (1998, 1999),

AS PROPRIEDADES SEMÂNTICAS DOS PREDICADOS CAUSATIVOS

Nesta Seção, analisaremos as propriedades semânticas que vêm sendo consideradas importantes para explicar a alternância (e, conseqüentemente, o mapeamento) dos verbos causativos, entre os quais incluem-se os psicológicos da classe de *preocupar*, a saber, as noções de causa (ou causação), de controle pelo protagonista e de afetação. Essas propriedades serão discutidas com base nos dados do português do Brasil. Mostraremos que, embora relevantes para a análise dos predicados causativos, essas noções são descritivas e não respondem satisfatoriamente a questão que nos propusemos neste trabalho.

Sobre a propriedade de causação

Dissemos anteriormente que os predicados das classes de *temer* e de *preocupar* se distinguem, entre outras coisas, pelo fato de que os últimos são considerados causativos. Isso significa que um dos argumentos dos predicados formados por verbos da classe de *preocupar* de apresentar propriedades de Causador. De fato, se compararmos as propriedades dos argumentos dos verbos das classes de *temer* e de *preocupar* com base na caracterização de Proto-Agente e de Proto-Paciente estabelecida por Dowty (1989, 1991), verificaremos que as propriedades causação de evento ou de mudança de estado (uma propriedade de Proto-Agentes) e mudança de estado (uma propriedade de Proto-Pacientes) distinguem *temer* de *preocupar*. Isso está demonstrado no quadro a seguir:

(9) Propriedades dos argumentos de *temer* e de *preocupar* com base em Dowty (1989, 1991)

Classe	Argumentos	Propriedades dos argumentos
<i>Temer</i>	Sujeito (Exp)	Proto-Agente: sensibilidade, existência independente
		Proto-Paciente: afetação
	Objeto	Proto-Agente: --
		Proto-Paciente: existência independente
<i>Preocupar</i>	Sujeito	Proto-Agente: (volitividade), causação , existência independente
		Proto-Paciente: --
	Objeto (Exp)	Proto-Agente: sensibilidade, existência independente
		Proto-Paciente: mudança de estado , afetação

Embora as propriedades de Proto-Agente e Proto-Paciente apresentadas acima para os verbos das classes de *temer* e de *preocupar* pareçam explicar a diferença de comportamento entre as duas classes de verbos, a proposta de Dowty (1991) não dá conta do fato de que os predicados da classe de *temer* não podem alternar, enquanto os da classe de *preocupar* podem.

O fato de a noção de causa ser relevante para explicar o fenômeno da alternância sintática também aparece no trabalho de Souza (2000), que reformula, nesse aspecto, a proposta de Levin & Rappaport-Hovav (1995).⁶ O autor propõe que os eventos podem ser desencadeados

Arad (1998), Reinhart (2000, 2001), entre outros; Cançado (1995-2002) e Souza (2000), para o português do Brasil. Não há espaço para resenhar esses trabalhos aqui. Todos eles foram discutidos em Naves (2005).

⁶ Para Souza (2000), três propriedades distinguem um predicado alternante de um não-alternante: (i) possuir um sentido causativo não-estritamente agentivo, o que, para ele, reforça o papel da semântica na determinação da alternância sintática, (ii) possuir um argumento afetado e (iii) ser passível de reconstrução metonímica (processo que faz com que indivíduos possam ser interpretados como eventos). Aqui nos detemos apenas na propriedade (i).

por três tipos distintos de causa: causas estritamente externas (de que seriam exemplos predicados formados por *pintar* ou *assassinar*; cf. (10)), causas potencialmente externas (como *abrir*, *quebrar* e *assar*; cf. (11)) e causas internas (como *caminhar*, *espirrar* e *florir*; cf. (12)).

- (10) a. O pistoleiro assassinou Martin Luther King. [causa estritamente externa]
b. *Martin Luther King assassinou.
- (11) a. O rapaz / O forno assou o bolo. [causa potencialmente externa]
b. O bolo assou.
- (12) a. As violetas já floriram. [causa interna]
b. *Minha mãe já floriu as violetas.

Segundo Souza (2000), apenas eventualidades de causa potencialmente externa, como a de (11), admitem alternância sintática.

Consideramos, entretanto, que apesar de representar um avanço em relação à proposta de Levin & Rappaport-Hovav (1995), a proposta de Souza (2000) não explica por que verbos que denotam eventualidades de causa interna, como *murchar* e *desabrochar* em (13), podem alternar.

- (13) a. As flores murcharam.
A falta de água murchou as flores.
b. Os girassóis desabrocharam.
O sol fraco desabrochou os girassóis.

Esses fatos demonstram que, embora a propriedade de causação seja importante para caracterizar os predicados que admitem alternância, não pode ser considerada suficiente para explicar o fenômeno.

Sobre a propriedade de afetação

Souza (2000) também considera que ter um argumento afetado é uma das condições para um verbo alternar. Isso explicaria por que os predicados em (14a-b), que têm um objeto afetado (física ou emocionalmente), admitem alternância, enquanto (14c), em que nenhum dos argumentos é afetado, não admite alternância.

- (14) a. O menino quebrou a vidraça.
A vidraça quebrou.
b. João preocupou Maria (com a sua demora).
Maria (se) preocupou (com a demora do João).
c. O alpinista atingiu o topo da montanha.
*O topo da montanha (se) atingiu.

A nossa intuição, entretanto, é a de que o argumento sujeito (Experienciador) dos verbos da classe de *temer* é afetado pela experiência emocional denotada pelo predicado. Apesar disso, como vimos em (8) acima, os verbos dessa classe não admitem alternância. Esse fato nos leva a concluir que a propriedade de afetação relevante para a explicação do fenômeno da alternância sintática tem que estar associado à posição de argumento interno (e não a qualquer um dos argumentos).

A propriedade de afetação do objeto, entretanto, não é também uma condição suficiente para distinguir os predicados alternantes dos não-alternantes: o argumento interno dos predicados transitivos em (15) são afetados, mas a alternância não é possível.

- (15) a. João quebra côco na praia.
 *Côco quebra na praia.
 b. João derrubou o vaso.
 *O vaso derrubou.

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE EM TERMOS DE TRAÇOS ABSTRATOS (CHOMSKY, 1995-2001)

Esta Seção se destina a apresentar a nossa proposta de análise, em termos de traços abstratos, para a alternância dos predicados psicológicos e dos predicados causativos em geral. Acreditamos que uma boa análise deve trabalhar com o menor número possível de traços, de tal sorte que seja possível (i) definir claramente que propriedades são gramaticalmente relevantes para explicar esse fenômeno e (ii) eliminar redundâncias desnecessárias com respeito ao processo de aquisição de língua.

Pressupondo que os verbos que podem ocorrer em estruturas alternantes carregam as informações lexicais relevantes para explicar o seu comportamento sintático e que a possibilidade de alternância é dada composicionalmente, procuraremos defender que os traços relevantes para distinguir os predicados que alternam dos que não alternam são [télico] e [mudança de estado]. Proporemos que a possibilidade de um predicado alternar é definida composicionalmente por essas duas propriedades. Esta proposta se baseia na constatação de que o fato de um verbo poder alternar significa que a sintaxe está licenciando a expressão do sintagma verbal (verbo + argumento interno), independentemente da associação desse predicado com um argumento externo. Em outras palavras, a estrutura intransitiva formada por [V + argumento interno] constitui uma estrutura de evento, que é interpretada como uma situação no mundo real:

- | | | |
|---------|-------------------------------------|--------------------------|
| (16) a. | Os palhaços assustaram as crianças. | [estrutura transitiva] |
| | As crianças (se) assustaram. | [estrutura intransitiva] |
| b. | O vento abriu a porta. | [estrutura transitiva] |
| | A porta abriu. | [estrutura intransitiva] |

O traço do sintagma verbal

Dada a constatação acima de que [V+argumento interno], no caso dos predicados que admitem alternância sintática, são licenciados como uma estrutura de evento, concluímos que os traços relevantes para a explicação do fenômeno em foco estão no sintagma verbal e no seu argumento interno.

Com relação ao traço do sintagma verbal, observamos que as diferentes classes aspectuais de predicados se comportam diferentemente com respeito à alternância sintática: apenas processos culminados e culminações admitem alternância (Pustejovsky (1991, 1995)).

(17) Estados:

- a. João sabe inglês.
*Inglês sabe.
- b. O governo teme a alta da inflação.
*A alta da inflação (se) teme (com o governo).

(18) Atividades:

- a. João quebra côco na praia.
*Côco quebra na praia.
- b. Algumas sociedades adoram vários deuses.⁷
*Vários deuses (se) adoram.

(19) Processos Culminados:

- a. A cozinheira derreteu a manteiga.
A manteiga derreteu.
- b. Os patrões acalmaram os manifestantes.
Os manifestantes (se) acalmaram (?com os patrões).

(20) Culminações:

- a. O menino quebrou a vidraça.
A vidraça quebrou.
- b. Os palhaços assustaram as crianças.
As crianças (se) assustaram (com os palhaços).

O quadro abaixo apresenta, adotando Smith (1991), os traços abstratos definidores das classes aspectuais, associados à possibilidade ou não de alternância sintática:

(21) Traços abstratos das classes aspectuais e alternância sintática

Classe Aspectual	Traços Definidores	Alternância
Estados	[estático, durativo, atélico]	Não
Atividades	[dinâmico, durativo, atélico]	Não
Processos Culminados	[dinâmico, durativo, télico]	Sim
Culminações	[dinâmico, instantâneo, télico]	Sim
Semelfactivos	[dinâmico, instantâneo, atélico]	Não

A análise desse quadro nos leva à conclusão de que o traço do sintagma verbal necessário para desencadear a alternância verbal é o de telicidade. Se o predicado é atélico, a alternância sintática é bloqueada. Se o predicado é télico, então a alternância é permitida.

O traço [télico], entretanto, não é suficiente para dar conta do fenômeno da alternância. Há, no português, predicados téllicos que não alternam (cf. (22)), do que depreendemos que é necessário dizer algo sobre os traços do argumento interno.

- (22) a. a. João atingiu o topo da montanha. [culminação]
*O topo da montanha (se) atingiu
- b. Os pescadores construíram uma jangada. [processo culminado]
*Uma jangada (se) construiu..

⁷ Significando 'realizar rituais de adoração'. V. Arad (1998).

O TRAÇO DO ARGUMENTO INTERNO

Na Seção 2.2, observamos que o traço de afetação do objeto exerce um papel importante na descrição dos fatos relativos à alternância sintática, mas que não era suficiente para explicar todos os dados (cf. (15)). Acreditamos que a associação entre o traço [télico] e a propriedade de afetação do objeto sejam suficientes para que a sintaxe possa licenciar o conjunto [V + argumento interno] como uma sentença da língua. Antes de concluirmos, entretanto, cabe-nos fazer algumas observações sobre o traço de afetação do objeto.

A propriedade afetação do objeto (do inglês, *affectedness*) é encontrada na literatura em duas acepções. A primeira é a de que o argumento sofre alguma mudança de estado ou encontra-se num certo estado emocional (cf. Smith, 1991). Nesse caso, como demonstramos abaixo por meio de um verbo de percepção, o Experienciador, na posição de sujeito, pode ser um argumento afetado:

- (23) a. Os meninos viram uma estrela cadente.
Exp. Afetado

Outra acepção que a propriedade de afetação recebe na literatura diz respeito a argumentos internos (objetos) que delimitam os eventos descritos pelos seus predicadores (cf. Tenny (1987, 1989)). Em (24) a seguir, *uma maçã* e *o parque* indicam o ponto em que os eventos de *comer* e de *ir* terminam, de tal sorte que a propriedade de afetação do objeto pode ser relacionada com a interpretação aspectual de telicidade.

- (24) a. Eu comi uma maçã.
b. Eu fui ao parque.

O ponto que queremos discutir nesta Seção é especificamente que o tipo (ou a acepção) de afetação do objeto tem repercussões sobre a possibilidade (ou não) de um dado predicado alternar. Os dados relevantes estão em (25):

- (25) a. Os alpinistas alcançaram o topo da montanha.
*O topo da montanha (se) alcançou.
b. Os pescadores construíram a jangada.
*A jangada (se) construiu.
c. Os meninos quebraram a vidraça.
A vidraça (se) quebrou.
d. Os palhaços assustaram as crianças.
As crianças (se) assustaram.

O dado (25a) representa um exemplo clássico de culminação (tipo de eventualidade que apresenta um ponto final específico (télica, portanto)). Nesse caso, a acepção de afetação do objeto como um delimitador do evento é a única possível, já que *o topo da montanha* não sofre nenhum tipo de experiência ou de mudança de estado. A alternância sintática não ocorre.

Em (25b), temos um exemplo de processo culminado em que a acepção de afetação do objeto como um delimitador do evento também sobressai em relação à acepção em que o objeto passa por uma experiência ou mudança de estado. Trata-se de um predicado de criação, em que o objeto, que não existia antes, passa a existir e essa existência é responsável por dar um ponto final ao evento. Novamente, a alternância sintática não ocorre.

Por outro lado, em (25c-d), a afetação dos objetos *a vidraça* e *as crianças* se dá na acepção de que eles sofreram uma mudança de estado (físico e psicológico, respectivamente). A acepção de que eles delimitam os eventos de *quebrar* e *assustar* não nos parece apropriada nesses casos, já que os eventos são necessariamente pontuais, o que intuitivamente permitiria que não precisassem ser delimitados. Esses predicados, ao contrário dos dois anteriores, admitem alternância.

Em resumo, a propriedade de afetação do objeto se mostra importante para a descrição dos predicados alternantes: apenas os predicados cujos objetos são afetados, na acepção de mudança de estado físico ou psicológico, podem alternar. Por esse motivo, preferiremos dizer que a propriedade do argumento interno relevante para explicar o fenômeno da alternância sintática é o traço [mudança de estado].

CONCLUSÃO

Neste trabalho, analisamos os predicados psicológicos do português do Brasil, procurando responder por que certos predicados psicológicos (os da classe de *preocupar*) admitem alternância, enquanto outros (os da classe de *temer*) não admitem.

A comparação com o grupo de predicados causativos que também admite alternância nos possibilitou chegar às propriedades desses predicados relevantes para o fenômeno. Segundo a análise que desenvolvemos, as propriedades de causação e de afetação do objeto não se mostraram suficientes para dar conta dos dados.

Partimos, então, do pressuposto de que os traços relevantes para explicar o fenômeno da alternância sintática deveriam estar relacionados ao conjunto [V + argumento interno] deveriam ser suficientes para licenciar a expressão do evento resultante sem que o argumento externo esteja necessariamente presente na estrutura. A nossa análise dos dados nos levou a concluir que esses traços são [télico] e [mudança de estado]. A interpretação composicional desses traços é, na nossa proposta, suficiente para licenciar a expressão de [V + argumento interno] como uma estrutura de evento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAD, M. 1998. VP-Structure and the Syntax-Lexicon Interface. Tese de Doutorado. London, University College.
- BELLETTI, A.; RIZZI, L. 1988. Psych-verbs and θ -theory. *Natural Language & Linguistic Theory* 6: 291-352.
- BELLETTI, A.; RIZZI, L. 1992. Notes on psych-verbs, θ -theory and binding. In:
- BOUCHARD, D. 1995. *The Semantics of Syntax*. Chicago: University of Chicago Press.
- CANÇADO, M. 1995. Verbos Psicológicos: a Relevância dos Papéis Temáticos Vistos sob a Ótica de uma Semântica Representacional. Tese de doutorado. IEL, Unicamp, Campinas.
- CANÇADO, M. 2000. O Papel do Léxico em uma Teoria dos Papéis Temáticos. *DELTA*, v. 16, n^o 2: 297-321.

- CANÇADO, M. 2002. Uma Aplicação da Teoria Generalizada dos Papéis Temáticos: Verbos Psicológicos. *Revista do GEL*, número especial: 95-125.
- CHOMSKY, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHOMSKY, N. 1998a. *Linguagem e Mente: Pensamentos Atuais sobre Antigos Problemas*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.
- CHOMSKY, N. 1998b. *Minimalist Inquiries: the Framework*. MITWPL 15, Cambridge, Massachusets: MIT.
- CHOMSKY, N. 2000. Minimalism Inquiries. In: MARTIN, R., MICHAELS, D.; URIAGE-REKA, J. (Eds.). *Step by Step*. Cambridge, Massachusets: MIT Press.
- CHOMSKY, N. 2001. Beyond Explanatory Adequacy. *MIT Occasional Papers in Linguistics* 20, Cambridge, Massachusets: MIT.
- CROFT, W. 1993. Case marking and the semantics of mental verbs. In: PUTEJOVSKY, J. (Org.). *Studies in Linguistics and Philosophy 49: Semantics and the Lexicon*, London: Kluwer Academic Publishers.
- DOWTY, D. 1989. On the semantic content of the notion of thematic role. In: CHIERQUIA, PARTEE & TURNER (Eds.). *Properties, Types and Meaning*. Studies in Linguistics and Philosophy, 2: Semantic Issues, 69-129, Dordrecht: Kluwer.
- DOWTY, D. 1991. Thematic proto-roles and argument selection. *Language* 67: 547-619.
- GRIMSHAW, J. 1990. *Argument Structure*. Cambridge, Massachusets: MIT Press.
- HALE, K. & KEYSER, S. 1998. The Basic Elements of Argument Structure. In: *MITWPL* 32, Cambridge, Massachusets: MIT.
- HALE, K.; KEYSER, S. 1999. Bound Features, Merge, and Transitivity Alternations. ms.
- LEVIN, B. 1993. *English Verb Classes and Alternations: A Preliminary Investigation*. Chicago: University of Chicago Press.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT-HOVAV, M. 1995. *Unaccusativity: at the Syntax-lexical Semantics Interface*. Cambridge, Massachusets: MIT Press.
- MENDES, M^a A. 2001. Propriedades Sintáticas e Semânticas de Predicados Verbais com Pluralidade de Sentidos: O Caso dos Verbos Psicológicos. Tese de Doutorado. Portugal: Universidade de Lisboa.
- NAVES, R. 2005. Alternâncias Sintáticas: Questões e Perspectivas de Análise. Tese de Doutorado. Brasília: UnB.
- PESETSKY, D. 1995. *Zero Syntax: Experiencers and Cascades*. Cambridge, Massachusets: MIT Press.

- PUSTEJOVSKY, J. 1991. The Syntax of Event Structure. *Cognition* 41: 47-81.
- PUSTEJOVSKY, J. 1995. *The Generative Lexicon*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- REINHART, T. 2000. The Theta System: Syntactic Realization of Verbal Concepts. OTS working papers in linguistics (00,01/TL).
- REINHART, T. 2001. Experiencing Derivations. In: HASTINGS, R., JACKSON, B.; ZVOLENSKY, Z. (Eds.). *Proceedings from Semantics and Linguistic Theory*. Ithaca, NY: CLC Publications.
- SOUZA, P. de. 2000. A Alternância Causativa no Português do Brasil: *Defaults* num Léxico Gerativo. Tese de Doutorado, SP: USP.
- SMITH, C. 1991. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- TALMY, L. 1985. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In: SHOPEN, T. (Ed.). *Language Typology and Syntactic Description III: Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- TENNY, C. 1987. *Grammaticalizing Aspect and Affectedness*. Tese de Doutorado, Cambridge, Massachussets, MIT.
- TENNY, C. 1989. The aspectual interface hypothesis. *Lexicon project working papers 31*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- TENNY, C. 1998. Psych Verbs and Verbal Passives in Pittsburghese. *Linguistics* 36(3), 591-597.
- VAN VOORST, J. 1992. The aspectual semantics of psychological verbs. *Linguistics and Philosophy* 15: 65-92.
- VENDLER, Z. 1967. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- VERKUYL, H. 1989. Aspectual classes and aspectual composition. *Linguistics and Philosophy* 12: 39-94.

DERIVAÇÃO E ORALIDADE NA EXPERIÊNCIA DE FALANTES DE SALVADOR

Sandra Cerqueira Pereira PRUDÊNCIO
UNIME/ Faculdades Jorge Amado

No presente trabalho, descrevem-se e analisam-se os sufixos derivacionais em falantes categorizados como cultos e não-cultos de Salvador. Para isso, teve-se como principal motivação o interesse por duas perspectivas de abordagem: a que trabalha com a morfologia e a que tem como objetivo de análise textos orais selecionados mediante controle de variáveis extralingüísticas como gênero, faixa etária¹ e escolaridade. Por esse motivo, buscou-se relacionar a descrição de aspecto estrutural da língua portuguesa falada no Brasil às variáveis sociolingüísticas, com vistas, assim, a determinar a inter-relação entre os dois enfoques.

Ao se trabalhar dessa forma, verificaram-se, principalmente, os sufixos derivacionais “vivos” nos atos de fala, ou melhor, aqueles que constaram nas elocuições dos falantes em questão, indicando-se os de maior e os de menor produtividade, ou seja, os de maior e de menor ocorrência. Para isso, foram pesquisados nos vocábulos derivados, presentes em doze textos assim selecionados: seis textos de falantes considerados cultos e seis de não-cultos.

Como se sabe, os informantes considerados portadores da norma culta são, de acordo com os critérios fixados para o projeto NURC — Norma Urbana Culta — aqueles que possuem o nível superior completo, já para os não portadores dessa norma, consideramos os informantes que cursaram até a 4ª série do ensino fundamental. A seleção desses dois níveis de escolaridade fez-se no intuito de estabelecer um maior distanciamento sociocultural entre os utentes e, assim, examinar os resultados decorrentes.

De início, pensou-se ser impossível unir as duas perspectivas de estudos lingüísticos, já que, na grande maioria das vezes, pesquisas em morfologia derivacional não se centram em textos orais, o que já poderia indicar restrições. Porém a realização alguns trabalhos científicos anteriores, tanto em uma direção como em outra, funcionou como incentivo para que tal união ocorresse. Nesses trabalhos, no entanto, verificou-se a pouca frequência de formações novas em textos orais, concluindo-se que o falante não se apropria, com acentuada frequência, de formações novas nesse tipo de texto.

Sabe-se, porém, que pesquisas lingüísticas direcionadas a listagens e/ou a análises de novos vocábulos, a partir de *corpora* constituídos de jornais e revistas de grande circulação, restringindo, de forma geral, a pesquisa a fontes nomeadamente escritas, são numerosas. Quando não são pautadas nesse tipo de fonte, se fundamentam em experiências lingüísticas dos próprios pesquisadores. Ilustram esses tipos de análise dos morfemas derivacionais no português brasileiro, trabalhos como os de SANDMANN (1988), BASÍLIO (1991) e ROCHA (1998).

Assim, pesquisar a língua oral na perspectiva da análise dos morfemas derivacionais em formações novas torna-se visivelmente difícil, pois se lida com dois obstáculos: o primeiro diz respeito a se conseguir informantes que utilizem neologismos no discurso coletado e o segundo, que esses neologismos sejam quantitativamente suficientes para o desenvolvimento de

¹ As faixas etárias consideradas foram: faixa I (25 a 35 anos), faixa II (36 a 55 anos) e faixa III (acima de 55 anos).

uma análise lingüística. Isso, porém, não justifica que a morfologia derivacional seja colocada à margem dos estudos lingüísticos de tradição oral.

Diante desse quadro, propôs-se pesquisar, de forma significativa, a formação de vocábulos a partir de diversificados *corpora* orais. Já que a língua é, primeiramente, uma atividade oral, acredita-se que é imperioso direcionar esse estudo também à oralidade e não restringi-lo à escrita.

A consciência de que o estudo do texto oral é importante para a pesquisa lingüística fez com que se optasse pela descrição e análise dos sufixos derivacionais em falantes de Salvador, diastraticamente diferenciados. Tal sentimento direciona para uma filosofia de trabalho em que se considera o ato elocutivo como um elemento que possui, intrinsecamente, dentre outras variantes, a sócio-cultural, a qual revela aspectos da identidade do utente.

Têm-se, assim, os falantes envolvidos em uma mesma situação comunicativa: uma entrevista. O *corpus* utilizado para a análise foi tomado a partir de dois tipos de inquéritos: EF (Elocução Formal) para os informantes considerados cultos, extraídos do *corpus* do projeto NURC e ED (Elocução Dirigida), para os considerados não-cultos, com dados coletados a partir de inquéritos especificamente realizados para esta pesquisa.

As entrevistas apresentam algumas semelhanças técnicas como a duração de quarenta minutos e o próprio tipo de elocução. Por outro lado, diferenças marcantes foram inevitáveis, já que se consideram alguns aspectos das condições reais da vida dos entrevistados. Cita-se, como exemplo, a seguinte situação; é relativamente fácil a um informante considerado portador da norma culta, que já freqüentou por muitos anos os bancos escolares, e que por isso deve ter passado por muitas práticas que lhe exigiram o uso desta norma, que fale livremente sobre um determinado assunto de seu domínio. Contudo, a mesma atitude não poderia ser exigida de um informante que tem, no máximo, a escolaridade primária. Apesar de ter o domínio da fala, não se pode exigir que exponha sobre um determinado assunto ininterruptamente por um tempo consideravelmente longo: 40 minutos. Isso fez com que essas entrevistas tivessem como base relatos referentes a quatro temas: “Acontecimentos da infância”, “Festa populares de Salvador”, “História dos bairros de Salvador” e “Política em/ de Salvador.”

Salienta-se que em uma comunidade lingüística, que naturalmente é heterogênea, é incontestável a diferença de usos entre os utentes, por isso devem ser estudadas as formações lexicais em diferentes segmentos de uma sociedade para que se tenha um verdadeiro retrato da realidade lingüística do grupo e/ou área considerados.

O estudo do uso de morfemas derivacionais levou a que se obtivessem informações importantes como, por exemplo, o rol dos sufixos freqüentes nos atos de fala dos utentes no processo de comunicação. A essa consideração nos textos orais, juntam-se três outras que dizem respeito às características sociolingüísticas dos informantes: (i) a documentação de falantes usuários e não usuários da norma culta; (ii) o registro de falantes dos dois gêneros e (iii) a inclusão sistemática de diferenciadas faixas etárias.

As formas derivadas foram analisadas a partir da formação binária, em que o falante depreende a formação base + afixo. Analisando a derivação por esse ângulo, assumiu-se que a palavra não é o resultado de um acúmulo de morfemas, mas que se forma um vocábulo a partir de outro, que lhe serviu como base; e essa base, inclusive, poderá já ser derivada. Nesse caso específico, funciona como primitiva.

Diante do exposto, o estudo dos sufixos derivacionais na fala de informantes residentes na cidade de Salvador possibilitou considerar que o estudo da derivação sufixal em textos orais é, além de possível, viável.

Poder-se-ia pensar que doze informantes não seriam suficientes para permitir identificar-se tendências nesse campo da língua na fala das pessoas em geral, já que em uma pesquisa dessa natureza, deve-se ter um número suficiente de informantes que possam representar

determinada comunidade lingüística. Todavia, nesse ponto, considerou-se o conjunto de doze utentes como apropriado para a pesquisa.

Dessa forma, verificou-se que os morfemas de maior ocorrência nos inquéritos foram: *-do* com 237, seguido de *-ção* com 167 e *-mente* com 132 ocorrências. Dos 80 sufixos derivacionais presentes nos textos apenas esses três possuem acima de 100 ocorrências; além disso, estão presentes em todos os inquéritos, sendo que *-ção* e *-mente* apresentam-se representados com maior frequência nas entrevistas dos falantes cultos dos que nas dos não-cultos. O mesmo não acontecendo com *-do*, que apresenta número de ocorrência equivalente em todos os inquéritos.

O total de vocábulos derivados nos inquéritos analisados é de 1586. Desses, 536 são formados com *-do*, *-ção* e *-mente*, correspondendo a 34% dos vocábulos utilizados pelos informantes em seus inquéritos; o que equivale dizer que 1/3 dos itens lexicais derivados são formados com os sufixos *-ção*, *-do* e *-mente*, que ocorrem, respectivamente, com os percentuais de 11%, 15% e 8% do total obtido.

Além desses três morfemas derivacionais, podem ser citados outros sete, resultando na lista dos dez sufixos de maior ocorrência, a saber: *-(r)al* (92), *-(e)(i)dade* (87), *-(z)inho* (85), *-(e)(i)ante* (64), *-ão* (55), *-mento* (53), *-(i)ado* (50). À exceção de *-ão* e de *-(z)inho* todos encontram-se registrados nos 12 inquéritos. Este último, mesmo sem presença generalizada, encontra-se como o sexto sufixo de maior ocorrência e isso se deve ao elevado uso dos falantes não-cultos, principalmente das mulheres, fato que não se atesta entre os falantes cultos, pois consta apenas no homem de faixa II, registrado em dois vocábulos.

Os falantes não-cultos têm o sufixo *-(z)inho* como o de maior ocorrência, juntamente com *-do*, porém a elevada ocorrência de outros sufixos nas entrevistas dos cultos, contando ainda com o registro nas dos não-cultos, fez com que não se confirmasse esse sufixo como um dos quatro sufixos de maior ocorrência em todas as entrevistas, já que os três primeiros possuem os mais altos índices nos textos orais analisados: *-do* nas EDS e nas EFS e *-ção* e *-mente* nas EFS.

Acrescenta-se que, além dos 8 sufixos acima citados, outros ocorreram em todos os inquéritos, a saber: *-(i)ada* (39), *-(d)ência(ça)* (30), *-ia* (42). A soma de 11 sufixos derivacionais comuns aos utentes no *corpus* pesquisado, permite, a partir do total dos 80 sufixos documentados, afirmar que 14% dos sufixos são comuns aos informantes.

Ainda sobre sufixos comuns, verifica-se que alguns constam apenas em um dos grupos de falantes. Como se trata do controle dos morfemas de maior ocorrência, não devem assim ser computados. Tem-se, portanto, para ilustrar, *-aço* (2), *-aria* (6), *-ona* (6) como sufixos constantes somente nos inquéritos dos falantes não-cultos e *-âneo* (2), *-ático* (2), *-ês* (3), *-(t)ico* (41), *-idão* (2), *-ismo* (4), *-são* (2), *-ula* (2) nos dos cultos.

Pode-se ainda inferir que cada grupo de sufixos acima é caracterizador do tipo de falante em que consta, contudo o fato de alguns sufixos constarem nas entrevistas de um tipo de falante, mas não em outro, não deve significar que só os utentes que apresentam esses sufixos são conhecedores desse elemento. Esse fato deve ser interpretado, por exemplo, da seguinte forma: os sufixos *-aço*, *-aria* e *-ona* possuem ocorrências apenas nos inquéritos dos falantes não-cultos, mas isso não significa que os cultos não os tenham em seu acervo lingüístico, mas que não os utilizaram em suas entrevistas, cuja formalidade deve ser levada em conta. Tal formalidade deve ter possibilitado o uso exclusivo em suas entrevistas dos sufixos *-âneo*, *-ático*, *-ês*, *-(t)ico*, *-idão*, *-ismo*, *-são*, *-ula*, indicadores de registro formal da língua.

Observa-se, por fim, que *-(t)ico*, dentre os morfemas comuns entre os informantes cultos, possui uma diferença quantitativa marcante em relação aos demais. Ao ser feita uma análise nos inquéritos em que ocorreu, verificou-se que todos os vocábulos em que consta, sem exceção, têm uma relação intrínseca com os assuntos tratados pelos falantes. Cita-se como exemplo um informante culto que tratou do tema “O arquiteto e a proteção dos bens cultu-

rais”, e que ao realizar a entrevista utilizou-se de palavras como *arqueológico*, *artístico*, *gótico*, *urbanístico*, *tecnológica*, entre outros. Como se pode ver, são palavras particularmente associadas ao tema.

Esse comportamento não foi exclusivo desse morfema, pois como se sabe, ao se falar sobre determinado assunto, utiliza-se de palavras que pertencem a um mesmo campo semântico, as quais possibilitam o bom desenvolvimento do discurso. Contudo, existem palavras que podem ser utilizadas em qualquer discurso, como, por exemplo, *possibilidade* que não marca, propriamente, um assunto a que esteja estritamente vinculado, o que não acontece com outros tipos de morfemas como, por exemplo *-(t)ico*, nos inquéritos em questão.

Dessa forma, os elementos citados como os sufixos derivacionais de maior ocorrência possibilitarão, provavelmente, novas formações na língua, já que se apresentam no paradigma morfemático dos falantes de forma notoriamente superior a muitos outros, especificamente aos que se apresentaram como de menor ocorrência nos inquéritos.

Para os de pouca ocorrência, especificamente, têm-se os que contam com o registro de 1 derivado nos 12 inquéritos. São eles: *-áceo*, *-anha*, *ática*, *-douro*, *-ea*, *-el*, *-ela*, *-eria*, *-ese*, *-eta*, *-eto*, *-iça*, *-ice*, *-iço*, *-ílmo*, *-ilho*, *-ilo*, *-im*, *-íssima*, *-ítimo*, *-menta*, *-neo*, *-ol*, *-ola*, *-tória*. Esses 25 morfemas de ocorrência única correspondem a 31% dos sufixos presentes nos inquéritos pesquisados, fato que deve ser considerado de grande relevância, já que se busca na oralidade o tratamento que os usuários da língua dão aos sufixos derivacionais.

Se cada sufixo acima for submetido ao processo comutativo, ficará evidente que, de fato, não se chega a muitos vocábulos por eles formados, o que pode justificar a pouca ocorrência de palavras derivadas com esses elementos nos inquéritos verificados e, provavelmente, em novas formações do português corrente.

Podem ainda ser listados os que possuem entre 2 e 5 ocorrências: *-aço* (2), *-ando* (2), *-âneo* (2), *-ano* (5), *-ária* (3), *-ático* (2), *-edo* (3), *-eo* (2), *-eno* (4), *-ento* (2), *-érrimo* (2), *-ês* (3), *-ete* (2), *-ez* (2), *-idão* (2), *-ino* (3), *-ismo* (4), *-íssimo* (5), *-ose* (2), *-ote* (2), *-são* (2), *-tório* (3), *-ula* (2). Os dados mostram que *-aço* ocorreu apenas em falas de informantes não-cultos, *-ando*, *-âneo*, *-ático*, *-eo*, *-érrimo*, *-ês*, *-idão*, *-ismo*, *-ose*, *-são* e *-ula*, apenas em cultos e *-ano*, *-ária*, *-edo*, *-eno*, *-ento*, *-ete*, *-ez*, *-ino*, *-íssimo*, *-ote*, *-tório* em ambos.

Dentre os sufixos supracitados, alguns se encontram registrados em apenas um inquérito, que, por sua vez, corresponde aos inquéritos dos informantes cultos, são eles: *-ando* (2), *-eo* (2), *-érrimo* (2) e *-ose* (2).

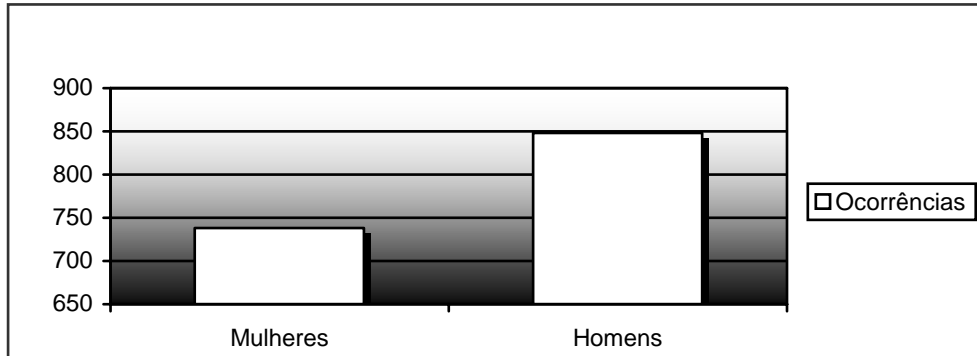
De acordo com as informações acima, verifica-se que a quantidade de sufixos de ocorrência entre 1 e 5 é superior aos que possuem acima de 5 ocorrências, chegando a corresponder a 60% dos morfemas derivacionais presentes nos inquéritos. Isso pode ser um indicador de que a maioria dos sufixos presentes nos inquéritos pesquisados, talvez, não possa constar em formas neológicas, pois o seu uso pode estar restrito a poucos vocábulos da língua.

Os sufixos *-eiro* e *-ista*, apesar de não estarem incluídos entre os morfemas de menor ocorrência, não tiveram grande margem de produtividade na pesquisa em questão, já que o primeiro contou com 27 ocorrências e o segundo com 16. Dos 12 entrevistados, 8 utilizaram-se de *-eiro*, sendo que 5 são falantes não-cultos — 3 homens e 2 mulheres —, assim como 8, que não foram os mesmos, utilizaram-se de *-ista* — 5 não-cultos, 3 mulheres e 2 homens, e 3 cultos, 2 mulheres e 1 homem. Desses informantes, 2 não usaram em suas entrevistas nem um nem outro morfema. São, especificamente, ambos, informantes cultos da faixa I, sendo um masculino e o outro feminino.

Assim, diante desses resultados, verificou-se que os morfemas *-eiro* e *-ista* não ocuparam lugar de destaque entre os morfemas de grande produtividade. Por outro lado, também não estão incluídos entre os de pouca produtividade, ficando, assim, entre os morfemas que tiveram produtividade intermediária.

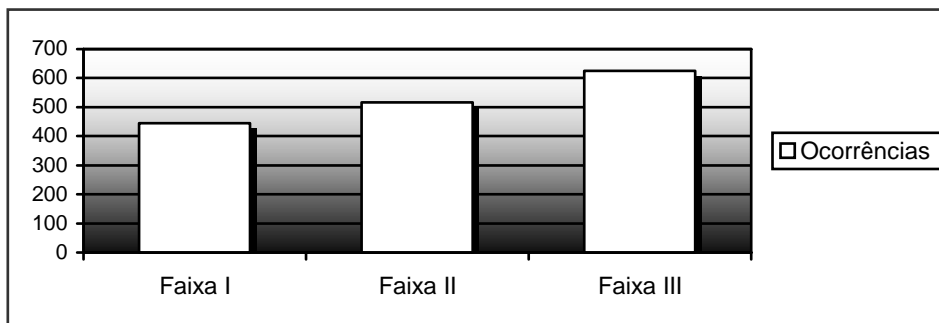
Além da produtividade dos morfemas outro aspecto foi verificado: o fato de os homens apresentarem maior número de vocábulos derivados do que as mulheres, perfazendo um total de 15% a diferença entre eles, que corresponde a 110 vocábulos derivados. É o que se pode observar no gráfico abaixo.

GRÁFICO 01 – O controle da variável gênero no uso de vocábulos derivados



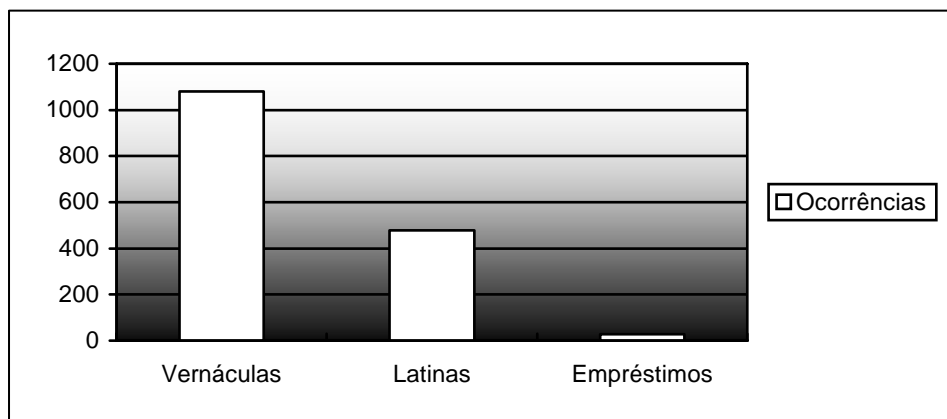
Quanto à faixa etária, como se pode verificar no gráfico 02, os informantes de faixa III possuem em seus inquéritos maior número de vocábulos derivados do que as outras faixas. Tal constatação pode levar a se acreditar que, no decorrer da vida, se processa o acréscimo de novos vocábulos derivados.

GRÁFICO 02 – A variável faixa etária no uso dos vocábulos derivados



Os resultados mostram ainda que as formações vernáculas constam em dominância na fala dos informantes, vindo, em seguida, as de formações latinas, e, por último, as fundadas em empréstimos lingüísticos, como se pode observar no gráfico abaixo.

GRÁFICO 03 – Formações vocabulares



A quantificação dos dados, de fato, foi de grande importância para que se determinasse o comportamento dos sufixos derivacionais em textos orais, a partir da descrição e da análise desses itens. Espera-se, com isso, mesmo que de forma singela, contribuir com os estudos atuais da morfologia derivacional do português brasileiro, principalmente no que se refere às formações neológicas, que, por sua vez, são criadas por pessoas em seus discursos ou mesmo em textos escritos. Não se deve esquecer que tais formações, provavelmente, têm como modelo as formas derivadas.

Assim, diante de muito tempo lidando com os sufixos derivacionais, pode-se resumir essa “relação” e os conhecimentos adquiridos com as palavras de LAPA (1975, p.105):

È nos sufixos que a descarga das paixões se dá com maior energia. Os sentimentos que vulgarmente agitam a nossa alma e que se resumem, afinal, no amor e na aversão que manifestamos de ordinário pelas coisas e pelas pessoas, refletem-se perfeitamente em alguns sufixos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990. 93p.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens. In: PRETI, Dino (Org.) *O discurso oral culto*. São Paulo: FFLCH/USP, 1997. p. 29-43.

BASILIO, Margarida. *Teoria lexical*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991. 94p. (Princípios).

BASILIO, Margarida. Flutuação categorial de base adjetiva no português falado. In: BASÍLIO, Margarida. A morfologia no Brasil: indicadores e questões. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 15, p. 53-70, 1999. Número Especial.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 839 p. il.

CUNHA, Celso. Objetivos do projeto NURC. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (ORG.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989. p. 11-14.

DICIONÁRIO AURÉLIO ELETRÔNICO. Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. Versão 3.0.

LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 8. ed. Coimbra: Coimbra editora, 1975. p. 104-12.

MICHAELLIS PORTUGUÊS – MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA. [S.l.]: DTS software Brasil, fevereiro de 1998. Versão 1.0. MOLICA, Maria Cecília. Sociolinguística: conceitualização e delimitação. In: MOLICA, Maria Cecília. (Org.) *Introdução à Sociolinguística variacionista*. Rio de Janeiro: UFRJ, [19]. p. 13-15. (Cadernos Didáticos UFRJ).

NARO, Antony J. Idade. In: MOLICA, Maria Cecília. (Org.) *Introdução à Sociolinguística variacionista*. Rio de Janeiro: UFRJ, [19--], p. 80-87. (Cadernos Didáticos UFRJ).

PIMENTEL, PIMENTA-BUENO, Mariza do N. S. As formas [V+do] em português: um estudo de classes de palavras. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 2. n. 2. p. 207-229, 1986.

PRETI, Dino. *Sociolingüística – os níveis de fala: um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira*. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 11-41.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens. In: PRETI, Dino. (Org.) *O Discurso Oral Culto*. São Paulo: FFLCH/USP, 1997. p. 29-43.

PRUDENCIO, Sandra Cerqueira Pereira. O diminutivo no uso de falante de sexo masculino. In: LEITE, Gildeci de Oliveira (Org.) *Métis: coletânea científica*. Salvador: EDJÚNIOR, 1999. (Projeto Encantar — coletânea Poética, n1).

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 248 p. (Aprender).

SANDMANN, Antonio José. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Scientia e labor / Ícone, 1988. 185p.

SILVA, M. Cecília P. de Souza e; KOCH, Ingedore Villaça. *Lingüística aplicada ao português: morfologia*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 72p.

TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1985. 96p. VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994. p. 51-125. ZANNOTO, Normélio. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1945. 92p.

A IDEALIZAÇÃO DA NORMA PADRÃO E SEUS EFEITOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Sílvia Santos da Silva GONÇALVES
(UNIME – BA)

INTRODUÇÃO

Tudo que se discute sobre a língua portuguesa dentro do mundo acadêmico, desde a década de 60 (sessenta), tem que ser fundamentado por alguma teoria lingüística, contudo esse conhecimento construído, no Brasil, desde a referida época, demora muito ou chega distorcido nas salas de aula. Por outro lado, quando o assunto em um meio acadêmico ou culto qualquer é a língua portuguesa no Brasil, todos os presentes têm opiniões formadas e até irredutíveis sobre determinados aspectos, por exemplo: falar “certo” e “errado”, muitos intelectuais não aceitam a posição dos lingüistas de que não existe falar “certo” e “errado”, porque em questão de língua o “errado” é não conseguir comunicar-se, mas se a comunicação acontece pode-se, no máximo, “julgar” a adequação da mesma, ou seja, a noção de erro está diretamente ligada à situação comunicativa.

Na verdade, o grande problema enfrentado pelos estudos lingüísticos é o seu objeto de estudo, a língua como objeto histórico, a qual, não se pode esquecer, é de domínio público, e como tal todos acham que sabem, porque sabem a língua que falam. Por esse motivo acreditam que podem emitir opiniões.

Contudo, o grande problema não é a emissão de opiniões e sim a não aceitação das argumentações lingüísticas, que têm e devem ser desprendidas de juízo de valor. Os estudos lingüísticos, diferentemente dos estudos em outras áreas do conhecimento, têm um objeto de estudo que está diretamente ligado à cultura do povo que a fala, e essa relação vai influenciar na variação de cunho social, por exemplo:

- a) Geracional: em uma sociedade em que os mais velhos são respeitados, dificilmente, os mais novos falarão palavras obscenas em frente deles;
- b) De gênero: em uma sociedade machista, as mulheres, provavelmente, terão um comportamento lingüístico diferente dos homens;
- c) Grau de escolaridade: em uma sociedade letrada, essa variável, provavelmente, será utilizada quando da avaliação entre “falar certo” e “falar errado”;
- d) Entre outros fatores.

Todos esses fatores são, de alguma forma, percebidos pelos falantes, os quais vão julgar seus receptores de acordo com o prestígio social que os mesmos possuam ou pelo “prestígio” que o elemento lingüístico adquiriu.

Devido à problemática que envolve o nosso objeto de estudo, neste trabalho apresenta-se o resultado da observação do impacto da noção de *norma* trabalhada por lingüistas e gramáticos, além das propostas de trabalho desses nos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa, a saber: Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras, para a formação do professor de português, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para a aplicação no

ensino fundamental. Além disso, será discutida a noção de *norma* apresentada nos referidos documentos e seus reflexos no ensino fundamental e médio.

A CONCEPÇÃO DE NORMA NA VISÃO DE GRAMÁTICOS E LINGUISTAS

De um lado as gramáticas normativas prescrevem o uso para a língua portuguesa. Geralmente denomina-se tal prescrição de *norma padrão*, que segundo os estudos lingüísticos ninguém fala. Do outro os lingüistas que se propõem a descrever o uso e dentro dessa descrição apresentam alguns tipos de *norma*, dentre elas: *norma culta*, *norma vernácula*, *norma normal* entre outras.

Nas salas de aula o material didático utilizado é feito, geralmente, por gramáticos ou “simpatizantes” da postura prescritiva, o professor que tem alguma noção de variação depara-se com o seguinte conflito: qual e como trabalhar a noção de *norma* em sala? Sabe-se que a resposta a essa pergunta revela a postura filosófica do professor em relação ao ensino da língua vernácula. Sabe-se, também, que o resultado que se tem em sala, seja ele qual for, é consequência, também, da história do sistema educacional brasileiro aliada à história dos estudos lingüísticos no Brasil.

Essa concepção é aceita por alguns lingüistas, como, por exemplo, Ilza Ribeiro (2002) que afirma que: “para rastrear a formação do PCB [Português Culto Brasileiro] é necessário conhecer também a história da escolarização no Brasil, sobretudo do ensino superior”. (p.360) e questiona: “(...) a identificação das normas diz respeito unicamente aos níveis fonético-fonológico e lexical?” (p.361).

Nesse mesmo trabalho, a referida autora apresenta dados sobre a escolarização no Brasil em 1970, 1991-1994 e os contrapõem com dados do relatório síntese do Exame Nacional de Cursos de 1998, para os cursos de Letras. A partir dessa análise a autora chega ao seguinte questionamento:

(...) só 9,4% dos graduandos em Letras têm pais com instrução superior. E serão esses graduandos os difusores da norma culta nas escolas, pois são eles os futuros professores de língua portuguesa. Tendo pais que não dominam a norma culta, tiveram alguns ou muitos professores (ou certamente) não a dominavam, quais as faces da norma culta desses professores?

Para Mattos e Silva (2002:449), o português europeu é a matriz histórica da face culta do português brasileiro, como se pode depreender da citação que se segue:

(...) uma questão de base e preliminar para podermos definir o que teria sido o português culto brasileiro no passado seria ter como termo essencial para uma comparação o que teria sido o português europeu entre 1500 e o século XIX, período geralmente designado de português clássico ou de português moderno (...).

E para o português popular brasileiro, afirma:

(...) teria sido essa significativa parcela de africanos e afro-brasileiros da população colonial o agente principal de difusão do que estou designando de português geral brasileiro, antecedente histórico do chamado português popular brasileiro.

Como se pode depreender das posturas apresentadas pelas duas autoras, não se tem, ainda, uma posição definitiva sobre a origem e o que seria a *norma culta* da língua portuguesa

do Brasil. Isso gera, principalmente, para o ensino do português como língua materna um problema teórico e ao mesmo tempo metodológico. Teórico na medida que não temos uma proposta conceitual sobre a(s) norma(s) que utilizamos, e metodológica porque os professores não sabem qual, quando, como e de que forma trabalhar a questão da(s) norma(s) lingüística(s) em sala de aula. O resultado disso é a falta de interesse dos alunos em sua língua materna, apresentando repúdio ao aperfeiçoamento do conhecimento da mesma e repetindo mitos, tais como: “não sei falar português”; “português é muito difícil”.

AS DIRETRIZES DOS CURSOS DE LETRAS E OS PCNS: EXIGÊNCIAS X REALIDADE

As Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras exigem que o egresso deverá obter as seguintes habilidades:¹

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Essas habilidades eram cobradas em forma de conteúdos no Exame Nacional de Cursos (Provão), provavelmente continuarão a ser cobradas no Exame Nacional de Desempenho Estudantil – ENADE, mas não se pode esquecer que esses cursos formam licenciados, os quais possuem outra diretriz, a de formação de professores que, por enquanto, é cobrada apenas em um dos aspectos avaliados do formulário eletrônico para Avaliação dos Cursos de Graduação

¹ Essas habilidades estão homologadas pela Resolução CNE/CES 18, de 13 março de 2002. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 09 de abril de 2002. Seção 1, p. 34.

(ACG) – *Coerência do currículo face às diretrizes curriculares nacionais*, todavia será exigida no exercício diário em sala de aula.

Essa dicotomia que as duas diretrizes acabam impondo aos cursos é o grande desafio tanto das instituições públicas quanto das privadas, pois têm que procurar harmonizar as duas legislações formando um “professor de línguas” e não como parece estar acontecendo um “bacharel em Letras” que ministra aulas. Com isso, está-se querendo afirmar que não se pode fechar os olhos para a realidade: o aluno ingressa na universidade com deficiências básicas, as quais devem ser dirimidas; a formação do licenciado é para ser professor, e esse professor deve ter um conhecimento mínimo das línguas e literaturas que estará habilitado a ensinar, além de técnicas didático-metodológicas já que a formação é de um profissional da educação.

Contudo, as legislações e o exame aplicados a esses profissionais partem da premissa que estes estudantes dominam a *norma padrão* e que no curso de Letras ele irá se aprofundar na metalinguagem para fazer análises lingüísticas e literárias da língua portuguesa do Brasil. Quando, na verdade, a maioria desses estudantes irá ter conhecimento da *norma padrão* e da *norma culta* durante o curso.

As competências e habilidades que eram avaliadas pelo Exame Nacional de Curso (ENC):

- a) ler, analisar e produzir textos em língua culta;
- b) ler e produzir textos em diferentes linguagens e traduzir umas em outras;
- c) descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa, em diferentes contextos;
- d) ler e analisar criticamente textos literários e identificar relações de intertextualidade entre obras da literatura em língua portuguesa e da literatura universal;
- e) estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem;
- f) relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente;
- g) interpretar textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação;
- h) compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos lingüísticos e literários e conduzir investigações sobre linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas;
- i) compreender e aplicar diferentes teorias e métodos de ensino que permitam a transposição didática dos conhecimentos sobre língua e literatura para a educação básica.

Como se pode verificar as habilidades cobradas pelas diretrizes e pelo ENC se equivalem, mas o resultado apresentado no último provão em 2003 mostra que:

As faixas de notas são apresentadas em intervalos de 10 pontos, com as notas intermediárias agrupadas na faixa imediatamente superior. As notas ficaram concentradas entre 1 e 30 pontos, com maior representatividade no intervalo de 11 a 21 (34,7%). Receberam notas superiores a 50 pontos, apenas 2% dos respondentes.p.29

Esses dados revelam o despreparo dos egressos na articulação entre os conteúdos apreendidos no curso e as possíveis situações problema que possa enfrentar no cotidiano escolar, pois 50% (cinquenta por cento) das questões da referida prova tem por finalidade verificar a habilidade de integração teoria *versus* situação real de ensino.

Entretanto, o que precisamos é que haja uma preocupação maior com as indicações das diretrizes para a formação de professores, não para cumprir uma determinação legal, mas para cumprir uma demanda social, pois o que temos visto são profissionais recém formados que não sabem lidar com a variação lingüística que encontram nas salas de aula, principalmente, nas escolas públicas onde estão os excluídos da nossa sociedade. Não se deve, entretanto, elaborar uma matriz curricular pensando em um exame de final de curso, e sim em uma formação ampla para que o egresso seja capaz de responder não só a uma prova que avalie seus conhecimentos no último período de Faculdade, mas para a vida profissional.

Para que não tenhamos este ano, no ENADE 2005, o seguinte resultado apresentado em 2003:

Comparando-se os dados por região, observa-se que 47,6% das provas válidas foram de graduandos da Região Sudeste, onde também se registrou a nota máxima mais elevada, 87 pontos. No Sul, onde estavam 14,2% das provas válidas do total nacional, verificou-se a média mais alta: 21,5 pontos, com desvio padrão de 12,4. As médias do Centro-Oeste (19,5), do Norte (17,6) e do Nordeste (16,9) ficaram abaixo da média nacional. p.29

E mais adiante, em relação ao resultado por categoria administrativa, revelou um dado já esperado a média dos alunos das instituições públicas federais foi maior que a média dos alunos das instituições privadas e municipais, como se pode depreender do trecho a seguir:

Considerando-se a categoria administrativa da instituição, observasse que a maioria dos estudantes que responderam à prova de Letras frequentou instituições privadas (59,7%), cuja média foi 18,7, com desvio padrão de 11,3. A média mais elevada, entretanto, foi a dos estudantes das instituições federais (24,0), com desvio padrão de 13,3; as provas desse grupo representaram 14% das provas válidas. Desempenhos médios, situados abaixo da média nacional, foram observados entre os formandos das faculdades municipais (17,5) e privadas (18,7), que revelaram uma homogeneidade maior nos resultados alcançados (desvio padrão de 10,6 e 11,3, respectivamente). p.30

Já o documento que regula o ensino da língua portuguesa no ensino básico, os Parâmetros Curriculares Nacionais criticam, para o ensino do português, “a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão” e “apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada”. Propõe para o ensino de gramática uma reflexão gramatical na prática pedagógica que contemple a articulação do ensino gramatical com as práticas de linguagem. Com preocupação em apresentar aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

CONCLUSÃO

Do que foi discutido levantamos os seguintes pontos:

- 1) Os gramáticos continuam elaborando e prescrevendo a *norma padrão* como se fosse a única possibilidade de comunicação;

- 2) Os lingüistas têm procurado fontes e teorias que fundamentem suas hipóteses em relação à(s) *norma(s) lingüística(s)*, mas não existe, ainda, uma postura definitiva assumida por nenhuma corrente;
- 3) As diretrizes curriculares e o Exame Nacional de cursos exigem habilidades semelhantes, contudo as matrizes dos cursos de Letras não apresentam disciplinas que desenvolvam todas as habilidades exigidas. A ênfase é no conteúdo ou no método e não o que se espera, a junção dos dois;
- 4) Os PCN apresentam uma proposta para o ensino da língua portuguesa baseada na visão lingüística de respeito à variação da língua;

Mesmo com todos esses documentos oficiais exigindo uma nova concepção em relação à visão de norma, infelizmente, ainda impera, na sala de aula, do fundamental e médio, a idealização da norma padrão como única forma “correta” de uso.

Diante dos dados apresentados pode-se concluir que as indicações regulamentadas nos documentos oficiais estão, infelizmente, muito acima da realidade vivenciada tanto pelos profissionais de Letras quanto dos alunos nas salas de aula. O ensino de português como língua materna precisa, por uma necessidade de mercado, de mais “fiscalização” no cumprimento das legislações tanto para os cursos de Letras quanto para o ensino fundamental e médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 2 ed. São Paulo : Edições Loyola, 2000.

BEZERRA, José de Ribamar Mendes. *Perfil do profissional de letras nas diretrizes curriculares propostas pelo MEC*. In: ABRALIN: Boletim da associação Brasileira de Lingüística/Associação Brasileira de Lingüística. v.1, 1979_____. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001 (publicado em 2003).

BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Descompasso entre formação teórica do professor e atuação no ensino: o provão interfere nesse quadro?* In: ABRALIN: Boletim da associação Brasileira de Lingüística/Associação Brasileira de Lingüística. v.1, 1979_____. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001 (publicado em 2003).

DIAS, Luiz Francisco. *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996. (História das idéias lingüísticas).

LEITE, Yonne, CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. (Descobrimo o Brasil).

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino do português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 1995. 94p. (Repensando a língua portuguesa).

RAMOS, Conceição de Maria Araújo. *A proposta de avaliação do MEC para os cursos de letras*. In: ABRALIN: Boletim da associação Brasileira de Lingüística/Associação Brasileira de Lingüística. v.1, 1979_____. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001 (publicado em 2003).

RELATÓRIO DO EXAME NACIONAL DE CURSOS 2003. Letras. Vol.20. Ministério da Educação: INEP, 2004. 225p.

RIBEIRO, Ilza Maria de Oliveira. *A avaliação dos conhecimentos de língua no provão: coerências e incoerências*. In: ABRALIN: Boletim da associação Brasileira de Linguística/Associação Brasileira de Linguística. v. 1, 1979_____. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001 (publicado em 2003).

RIBEIRO, Ilza. *Quais as faces do português culto brasileiro?* In: ALKMIM, Tânia Maria. (Org.). Para a história do português brasileiro. Novos estudos. v. III. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 359-382.

CATEGORIAS MORFOSSINTÁTICAS E SEMÂNTICAS DO NOME XERENTE: NÚMERO, GÊNERO E GRAU

Sival Martins de Sousa FILHO (PG/UFG)¹²

INTRODUÇÃO

A língua Akwẽ-Xerente (Jê), falada por uma população de + - 3100 indivíduos que vivem em Tocantínia –TO, é pouco estudada. Entre os estudos sobre a língua contamos com uma descrição fonêmica (Mattos, 1973) e dois estudos que tratam basicamente de processos de nominalização Xerente (Santos, 2001 e Siqueira, 2003). Desde 2003, temos estudado a língua com o objetivo de descrever alguns de seus aspectos morfossintáticos, para os quais já apontamos algumas considerações (Sousa Filho 2003, 2004a, 2004b e 2004c). Neste texto trataremos especificamente de algumas categorias morfossintáticas e semânticas do nome em Xerente.

Segundo Câmara Júnior (1959, p. 180), desde a Antigüidade, o nome é definido a partir de sua comparação com o verbo. Assim, em uma das antigas línguas indo-européias, o nome era definido como “vocábulo com DECLINAÇÃO e o verbo como vocábulo com CONJUGAÇÃO”, conseqüentemente, o primeiro se definia pelo seu traço semântico [+estático] e o segundo, [+dinâmico]. Neste sentido, percebe-se que tradicionalmente o critério formal tem sido usado para a classificação das palavras e que o seu uso constitui-se em ferramenta operacional do lingüista, sobretudo pelo caráter distribucional, processado no sistema mediante critérios formais. É claro que os traços semânticos usados para definir nome, verbo, adjetivo e outras classes de palavras podem ser contestados, como fazem Cavalcante et alii (2003). Por outro lado, também é evidente que as categorias morfossintáticas podem guiar-nos na tarefa de delimitar classes de palavras em uma língua particular, como afirma Seki (2000a).

Nosso propósito neste texto é discutir o estabelecimento de algumas categorias morfossintáticas e semânticas que são usadas tradicionalmente na definição de palavras que pertencem à classe de nomes. Entre essas categorias, a de número, gênero e grau, são segundo Seki (2000b), habitualmente tratadas como inerentes aos nomes. Observamos anteriormente (Sousa Filho, 2004a) que o caso genitivo em Xerente é realizado a partir de um conjunto de morfemas que é prefixado ao nome. Tratamos agora das categorias de número, gênero e grau, as quais ocorrem a partir de sufixos ou palavras que são apostas ao nome ou por outros meios (ou processos), como se verá adiante.

¹ Esse artigo faz parte do meu trabalho de doutorado, inserido no Projeto Línguas Indígenas Ameaçadas: Documentação (descrição e análise) e Tipologias Sociolingüísticas, coordenado pela Dra. Silvia Lucia Bigonjal Braggio, CNPq, processo 501337/2003-2. Também sou bolsista do CNPq.

² Dedico este texto ao Romário Ainãhrã Xerente, desaparecido precocemente em fevereiro de 2005, e aos seus familiares.

FLEXÕES EM NÚMERO NOS NOMES

Em Xerente, há três números: o singular, o dual e o plural. Nos nomes com traço [-humanos] esses números são marcados em verbos que admitem supletividade,³ ou seja, os verbos mudam suas raízes ou temas para marcar o número de seus argumentos, como ilustram os exemplos em (1), (2), (3), (4) e (5):

- (1) kuba māt wara
 barco 3.Pass partir (SG)⁴
 ‘O barco partiu’
- (2) kuba māt ti-ssamrō
 barco 3.Pass 3-partir (DU)
 ‘Os barcos (eles dois) partiram’
- (3) kuba māt ssakre
 barco 3.Pass partir (PL)
 ‘Os barcos (todos) partiram’
- (4) tahã māt sika kmē wī
 ele 3.Pass galinha - matar (SG)
 ‘Ele matou a galinha’
- (5) tahã māt sika kmē pã
 ele 3.Pass galinha - matar (DU)⁵
 ‘Ele matou (duas) galinhas’

O fato apresentado nos permite afirmar que há em Xerente uma modalidade numérica que se materializa na variação de formas do verbo, isto é, não há no nome com traço [-humano] marcas de número. Assim, a modalidade de número singular, dual ou plural pode ser vista como um traço da sentença e que o tema verbal informa o número de ações e seres no espaço e no tempo.

Em sentenças com verbos que não admitem supletividade, como os descritivos e alguns ativos, o número dual ou plural dos argumentos que possuem traço [-humano] é obtido pelo uso de pronomes indefinidos (quantificadores), como ocorre em (6), (7) e (8):

³ Ainda estamos testando os verbos para propor um inventário dos que admitem o fenômeno da supletividade. A primeira vista, todavia, notamos que o fenômeno é característica de verbos ativos.

⁴ As abreviaturas e notações usadas neste texto são as seguintes: ADV=Advérbio; COM=Comitativo; CONJ=Conjunção; DIR=Diretivo; DU=Dual; EXOR=exortativo; EVID=Evidencial; Fut=Futuro; GEN=gênero; IMP=Imperfectivo; INES=Inessivo; MAL= Malefativo; NMZ=Nominalizador; N. PES=Nome Pessoal; O= Objeto direto/indireto; ORIG =Origem; Pass= passado; PAS.REM=Passado remoto; PL=Plural; Pr=Processo; PRED=Predicativo; Pron. Ind.= Pronome indefinido; RC= Prefixo Relacional de Contigüidade; Ref=Reflexivo; RN= Prefixo Relacional de Não-contigüidade; S=Sujeito de verbos intransitivos; SG=Singular; 1= 1ª pessoa do singular; 2=pessoa do singular e 3 = 3ª pessoa do singular.

⁵ A supletividade verbal marca os argumentos **S** de verbos intransitivos e os argumentos **O** de verbos transitivos, como ocorre nos exemplos de (1) a (5) e (18) e (19), adiante. D’Angelis (2004) discute situação similar ocorrendo na língua Kaingang. Entretanto, falta-nos inventariar os verbos supletivos Xerente para propor uma análise mais acurada do tema. Por ora, acreditamos que a análise apresentada é suficiente para descrevermos a categoria de número em Xerente, especificamente as flexões ou concordâncias desencadeadas por essa categoria.

- (6) hesu mnõ suihire-ki
folha pron. ind. fina –PRED
'As folhas são finas' (*lit.* 'A folha cada uma do grupo fina ser').
- (7) saktẽawre pikõisikuzaze mãto t-si-hewazu
muitos vestido 3.Pass. 3-Ref-rasgar
'Muitos vestidos rasgaram-se'
- (8) smĩkemre kahi-di kãnmẽ
faca muitas-PRED aqui
'Aqui tem muitas facas' (*lit.* 'Faca muitas ter aqui')

Em nomes que possuem traços [+humano], o número é marcado pelo sufixo de dual ou plural **-nõrĩ**,⁶ sendo que os verbos ativos flexionam-se em número - para concordar com os nomes ou pronomes que admitem o acréscimo do sufixo de número: **-ø**, para a 3ª pessoa dual ou plural, **-kwa**, para 2ª, e **-nĩ**, para a 1ª. Também nas sentenças que possuem como argumentos os nomes [+humanos], a distinção entre dual ou plural é obtida mediante os temas verbais supletivos. A segunda pessoa dual ou plural é marcada pelo acréscimo do sufixo **-kwa** tanto no nome quanto no verbo. Os exemplos em (9), (10), (11), (12) e (13) ilustram o plural e o dual em sentenças que possuem nomes [+humano]:

- (9) ta-**nõrĩ** mãto kupa kwasa-**ø**
eles-PL 3.Pass mandioca carregar-3pl
'Eles carregaram mandioca.'
- (10) kubure toka-**nõrĩ-kwa** teza kadur-**kwa**
todos vocês-PL-2pl 2.Fut pegar-2pl
'Todos vocês vão pegar.'
- (11) wa-**nõrĩ** waza wa-sa-kahur-**nĩ**
Nós-PL 1pl-Fut 1pl-comer-comer-1pl
'Nós vamos comer'
- (12) wa-**nõrĩ** wat wa-simãsi-**nĩ**
Nós-DU 1.Pass 1du-chegar-1du
'Nós (nós dois) chegamos'
- (13) wa-**nõrĩ** wat wa-sinã-**nĩ**
Nós-PL 1.Pass 1pl-chegar-pl
'Nós (nós todos) chegamos'

Em se tratando de nomes que possuem o traço [+humano], para marcar o dual e o plural, só se pode dispensar o uso de **-nõrĩ** se houver na sentença o uso de numerais, ou seja, não

⁶ Segundo os Xerente, **-nõrĩ** não possui significado fora do sintagma nominal, "ele serve apenas pra dizer que é mais de um".

importa o tipo de verbo para indicar o número, pois o nome traz a marca de número mediante o uso ou a ausência de uso do sufixo **-nōrĩ ~ nōrai**:

- (14) wa-**nōrĩ** to akwē
Nós-PL COP Xerente
'Nós somos xerente'
- (15) **aikte-nōrĩ hīiwakrō-zawrē-di**
criança-PL febre-muito-PRED
'As crianças estão com muita febre.'
- (16) tokāhā ponkwanē aikte psere
estas dois crianças lindas
'Estas duas crianças lindas.'
- (17) pokwanē aikde hize -ki
dois criança febre -PRED
'Duas crianças estão com febre''
- (18) ambī nāt aikte-**nōrai**-wi wakrowde kī
homem 3.Pass. criança-PL-MAL arco pegar (SG)
'O homem pegou o arco das crianças (sem o consentimento delas)'.
(19) smīsi pikō nāt pikō-i-**nōrai**-wi siknō du
um mulher 3.Pass mulher-?-PL-MAL cesto pegar (PL)
'Uma mulher pegou os cestos das mulheres (sem o consentimento delas)'.

CLASSIFICAÇÃO DE GÊNERO EM XERENTE

Elson e Pickett (1973, p. 36), afirmam que a “arbitrariedade nas classificações de gênero, no que diz respeito aos referentes do ‘mundo real’, varia de língua para língua”. Segundo Câmara Jr (1972, p. 119), tratando do gênero em português, “o que convém à descrição gramatical é se concentrar no mecanismo de flexão que cria nos substantivos portugueses uma oposição de gênero”, uma vez que o critério semântico do sexo só é teoricamente aplicável aos substantivos referentes aos itens do reino animal, pois só há certa correspondência entre sexo e gênero, isto é, não há necessariamente correspondência entre gênero ‘natural’ e gênero ‘gramatical’.

Em Xerente, não há gênero gramatical. A distinção entre os sexos, quando necessária, traduz-se por palavras equivalentes a “macho” e “fêmea”. Há porém palavras diferentes para distinguir as relações de parentesco Akwē:

- | | | |
|--------------------|---------------------|--------------------|
| (20) -ptōkwa “pai” | (21) -εparkwa “mãe” | (22) ture “menino” |
| (23) tare “menina” | (24) ambī “homem” | (25) pikō “mulher” |

Há duas formas usadas para indicar o sexo de animais, normalmente são acrescentados aos nomes os termos **krapre** “que dá luz, cria, é fêmea” e **krire** “macho” ou as locuções **šipikō** “tornar-se mulher/fêmea” e **šimambi** “tornar-se homem/macho”:

- | | |
|--|--|
| <p>(26) sika-krapre
ave (galináceo) acabou de criar
“Galinha”</p> | <p>(27) sika-krirɛ
ave (galináceo) macho
“Galo”</p> |
| <p>(28) krɔ-krapre
macaco que cria
“Macaca”</p> | <p>(29) krɔ-krirɛ
macaco macho
“Macaco”</p> |
| <p>(30) mǎku-sĩ-pikō
pato-Pr-mulher/fêmea
pato transformado em mulher/fêmea
“Pata”</p> | <p>(31) mǎku-sĩ-m-ambi
pato-Pr-? – homem/macho
pato transformado em homem/macho
“Pato”</p> |

O gênero de certas entidades, como sol, lua, ou mesmo animais, é inferido, nas narrativas, por exemplo, através de seu papel social (ser marido, guerreiro, etc.) e pelo fato de exercerem atividades definidas culturalmente como sendo próprias de homem ou de mulher.

(32) wa ‘lua’ e sdakrɔ ‘sol’ formam uma parêntese masculina de heróis mitológicos.

Os nomes próprios (ou pessoais) mantêm correlações com animais, objetos e ações humanas (desencadeadas por sentimentos) que dão origem a esses nomes. Para indicar a nomeação de mulheres, usa-se os sufixos -ø, -di, -ti ou -ki e para a masculina, -ø, -mǣkwa e -kwa.

- | | |
|---|--|
| <p>(33) tpe-di
Peixe-NMZ
‘Nome próprio (ou pessoal) feminino’</p> | <p>(34) ke-ti
mel-NMZ
‘Nome próprio feminino’</p> |
| <p>(35) sibaka-di
garça-NMZ
‘Nome próprio feminino’</p> | <p>(36) sipri-ki
abelha-NMZ
‘Nome próprio feminino’</p> |
| <p>(37) brupahi-ø⁷
‘andorinha-NMZ’
‘Nome próprio feminino’</p> | <p>(38) wrɛ-wǣ-ø
‘anu (pássaro) bonito-NMZ’
‘Nome próprio masculino’</p> |
| <p>(39) ti-ĩ-kwa
flecha-?-NMZ
‘Nome próprio masculino’</p> | <p>(40) tpe-mǣkwa
peixe-NMZ
‘Nome próprio masculino’</p> |

⁷ Segundo informações dos Xerente, só informalmente se usa nome feminino sem os nominalizadores -di, -ti, -ki, ao contrário de nomes masculinos que devem ser usados com os nominalizadores -ø, -mǣkwa, e -kwa. Assim, o nome brupahi, a exemplo de sekwahi-di ‘libélula-NMZ’, deve ser escrito/falado brupahi-di. Esse fato explicaria a simetria na distribuição da ‘regra’ de nomeação de homens e mulheres Akwǣ.

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| (41) <i>simnã</i> | (42) <i>sinãĩ</i> |
| desconfiar, enciumar | perguntar, indagar |
| ‘Nome próprio masculino’ | ‘Nome próprio masculino’ |

Em Sousa Filho (2003), demonstramos que a base semântica para a classificação dos nomes próprios em Xerente não é somente marcada morfologicamente, mas depende de um contexto mais amplo que inclui fatores socioculturais da comunidade de fala dessa língua, ou seja, há uma forma toda especial de classificação dos nomes pessoais Xerente que mostra que a base semântica para a classificação dos nomes nessa língua é dependente do conhecimento de mitos e crenças culturais da comunidade de fala a que ela pertence. Apresentamos, na ocasião, uma descrição da classificação nominal mediante uma análise de base semântica (campos semânticos) que levou em consideração a relação entre os classificadores e a sua forma de organização pelos Xerente, tendo em vista os aspectos cosmológicos e mitológicos da sociedade *akwẽ*. Essa forma, como apontamos em 2003, permite uma classificação do nome pessoal em Xerente de forma a situar o indivíduo dentro das atividades que seu clã deve desempenhar na sociedade *akwẽ*.

Por fim, ressalta-se que há registros de vestígios de linguagens diferentes usadas pelo homem e pela mulher. Entretanto, convém frisar, como faz Borges (1996) ao discutir o fenômeno de fala masculina *versus* fala feminina no Karajá, que não há necessidade de coincidência entre registros de fala e gênero gramatical. Os exemplos (43), (44), (45) e (46) ilustram as diferenças entre falas masculina e feminina em Xerente:

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| (43) <i>aze</i> | (44) <i>are</i> |
| EXORT | EXORT |
| Vamos! (fala feminina) | Vamos! (fala masculina) |
|
 | |
| (45) <i>taha</i> | (46) <i>mãĩ</i> |
| Pron. Inter. | Pron. Inter. |
| O que?! | O que?! |

É extremamente importante assinalar que a questão do gênero é complexa e bem abrangente e merece por si só um estudo aprofundado e acurado, o que pretendemos fazer em estudos posteriores. Ficando, portanto, aqui, uma espécie de súmula do tema abordado.

NOMES E A FLEXÃO EM GRAUS

Em Xerente, basicamente o diminutivo é feito a partir do acréscimo a um nome do sufixo diminutivo *-re*, como mostram os exemplos:

- | | | | |
|--|---------------------------|----------------|-------------------|
| (47) <i>tikanã wat</i> | <i>kĩwawẽ-wa</i> | <i>kuba-re</i> | <i>kmẽ kmãdik</i> |
| hoje | 1.Pass rio tocantins-INES | barco-DIM | - ver |
| ‘Hoje eu vi um barquinho no rio Tocantins’ | | | |

- (47)a) *kuba* ‘barco’ > *kuba-re* ‘barquinho’

- (48) wapsã-re māt amke sa
 cachorro-DIM. 3.Pass. cobra morder
 ‘O cachorrinho mordeu a cobra’

(48)a) wapsã ‘cachorro’ > wapsã-re ‘cachorrinho’

Percebe-se, observando os exemplos acima (47) e (48), que a flexão do diminutivo é sintética. Ao lado dessa forma sintética de flexionar-se em grau, a língua Xerente opera com a forma analítica de marcação de graus em nomes. No processo analítico, o nome (s/z)-awre ‘muito, grande’ é posposto ao nome que modifica:

- (49) wakrowde-z-awre we ã-m-duri
 arco -RC-grande DIR 1 DAT carregar
 ‘Traga o arco grande/arcão (para mim)!’

- (50) tbe-ĩ-s-awre
 peixe-?-RN-grande
 ‘Peixe grande / peixão’

Também, ao usar o nome (s/z)-awre para indicar o tamanho, a língua opera com processo de formação de palavra por justaposição, de acordo com a fórmula N+N, o que difere da flexão em grau. O acréscimo do nome a outros nomes (núcleo) implica hiponímia ou subcategorização semântica, de tal modo que poderíamos supor que não há flexão de grau para o aumentativo, mais um processo de derivação, cujo resultado é a formação de um nome aplicável a outro referente similar, como em (51) e (52):

- (51) kubazawre māt mnĩ akwẽ-nõĩ sõre
 navio 3.Pass DIR xerente-PL trazer (PL)
 ‘O navio trouxe os Xerente’

(51) a) kuba ‘barco’ > kubazawre ‘navio’

- (52) ambi-nõĩ māt ponkwanẽ kwihĩ pãn kizawre-wa
 homens-PL 3.Pass. dois jacaré matar (DU) rio-INES
 ‘Os homens mataram dois jacarés dentro do rio.’

(52) a) ki ‘água’ > Kizawre ‘rio’

Por fim, afirmamos que não há flexão de grau aumentativo na língua Xerente, uma vez que o nome (s/z)-awre na verdade é usado como um modificador, isto é, ele atua na função de adjetivo ou pronome e não como sufixo de aumentativo, como se verifica a partir dos seguintes exemplos:

- (53) rowakku-z-awre
 vento-RC-grande
 ‘O vento está forte/vento forte.’

- (54) ktiwankõ z-awɾɛ-di
 não-índio(branco) RC-bastante/muito-PRED
 ‘Tem muito branco’
- (55) kbadikre t-si-wazuit
 rede 3-Ref- rasgar
 ‘A rede rasgou-se (está rasgada)’
- (56) kbadikre-z-awɾɛ māt t-si-wazuit
 rede-RC-grande 3.Pass 3-Ref. rasgar
 ‘A rede grande rasgou-se.’
- (57) wa s-awɾɛ-di
 lua RN-grande-PRED
 ‘A lua é grande’

O superlativo parece ser não-marcado, como atestam os exemplos (abaixo) realizados a partir do nome **kahi** ‘muito, grande’ ou de **saktēare** ‘muito, bastante’:

- (52) “Cercadinho-wa wawẽ ĩstõ kahi-di
 Cercadinho-LOC velho ADV muito ter
 ‘No Cercadinho, tinha muitíssimos velhos.’
- (53) wa wa-hã rōwakrō-ktabi-di saktēare
 eu eu-ENF calor-EVID-PRED muito
 ‘Eu estou com muitíssimo calor mesmo (é verdade)’

CONSIDERAÇÕES

Verifica-se, pois, que as categorias estudadas trazem como ponto comum de manifestação a posição em que se dão as flexões, estas são sufixais ou ocorrem à direita do nome que as recebe. Como afirmamos, o caso genitivo é marcado em Xerente por meio de um complexo que é prefixado ao nome, ocorre à sua esquerda. Assim, temos essas duas possibilidades gramaticais que dizem respeito ao nome marcadas pelo contraste da posição em que ocorrem.

Enfim, o desenvolvimento do presente trabalho resulta de uma tentativa de trabalhar com as categorias morfossintáticas e semânticas, tendo como objetivo maior uma possível descrição das classes de palavras que compõem a língua Akwẽ-Xerente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, M. V. **As falas feminina e masculina no Karajá**. Dissertação de mestrado em Letras e Lingüística. Goiânia: UFG, 1996.

CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Princípios de Lingüística geral** – Como introdução aos Estudos Superiores da Língua Portuguesa. 3 ed. – Livraria Acadêmica: Rio de Janeiro, 1959.

_____. **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** Seleção e introdução por Carlos E. F. Uchoa. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. R.; ALENA, C. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Concordância verbal de número em Kaingang: algumas pistas. In: **Revista Liames** – Línguas Indígenas Ameríndias n. 1/2001. Campinas: Unicamp, 2004.

ELSON, Benjamin F. e PICKETT, Velma. **Introdução à morfologia e à sintaxe** – Tentativa e experimento. Trad. Aryon D. Rodrigues (e outros). Petrópolis: Vozes, 1973.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics** – an ethnographic approach. 9 ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1994.

MATTOS, Rinaldo. Fonêmica Xerente. In: **Série Lingüística n. 1**. Brasília: SIL, 1973 (p 79-100).

SANTOS, Jayme Célio Furtado dos. Morfologia do Substantivo Xerente. **Revista Philologus**. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos. v. 7, n. 21, 2001. Online. URL: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(21\)08.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(21)08.htm)>.

SEKI, Lucy. Os Krenak (Botocudo Borum) e sua língua, in: Atas do I Congresso de Línguas Indígenas de Sudamérica, tomo I. Universidad Ricardo Palma: Lima-Peru, 2000a.

_____. **Gramática do Kamaiurá** – Língua Tupi-guarani do alto Xingu. Editora da Unicamp: Campinas-SP e Imprensa Oficial: São Paulo, 2000b.

SIQUIERA, Kênia M. de Freitas. **Aspectos do substantivo na língua Xerente**. Goiânia: UFG, 2003. (Dissertação de Mestrado).

SOUSA FILHO, S. M. Princípios de análise dos classificadores nominais em Xerente, trabalho apresentado II Encontro Nacional do GELCO. Goiânia: UFG, 2003.

_____. Construções possessivas em Akwẽ-Xerente (Jê). Trabalho apresentado no 52º Seminário do GEL. Campinas-SP: Unicamp, 2004a.

_____. Aspectos morfossintáticos do nome Xerente (Jê). Trabalho apresentado em Colóquios Lingüísticos do Museu Antropológico. Goiânia: UFG, 2004b.

_____. Aspectos morfossintáticos da língua Xerente. **I CONPEEX** – I Congresso Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG. Goiânia: UFG, 2004c.

CONSTRUÇÃO DO SENTIDO ARGUMENTATIVO DO LÉXICO NO DISCURSO

Telisa Furlanetto GRAEFF – UPF

FUNÇÃO INFORMATIVA X ARGUMENTATIVA DAS PALAVRAS

Ducrot, ao apresentar o objetivo da teoria da Argumentação na Língua (ANL), proposta juntamente com Anscombe, afirma, em vários de seus escritos, que ela se destina a opor-se à concepção tradicional de sentido. E explica que entende por concepção tradicional a separação do aspecto objetivo (denotativo), dos aspectos subjetivo e intersubjetivo, comumente ditos conotativos. Dentre as várias razões, para que a ANL tenha por objetivo suprimir essa separação entre denotação e conotação (cf. Ducrot, 1988, pp50-51), está a impossibilidade de acreditar que a linguagem comum possua uma parte objetiva, a qual permita descrever diretamente a realidade. Em seu modo de ver, essa descrição é feita por meio dos aspectos subjetivo e intersubjetivo, de tal forma que, quando se diz *Pedro é inteligente*, a descrição que se faz de Pedro está mais ligada à admiração do locutor por Pedro e ao interesse que manifesta de que o interlocutor considere isso, ao se relacionar com Pedro, do que a uma indicação objetiva da inteligência de Pedro, passível de ser comprovada em testes que avaliam o quociente de inteligência, por exemplo.

Nessa medida, o aspecto referencial perde a razão de ser, pela impossibilidade de ser expresso pela linguagem, e os dois aspectos subjetivo e intersubjetivo são reunidos no que chamou de **valor argumentativo**, o qual é definido como a orientação que as palavras dão ao discurso. Dito de outro modo, o emprego de uma palavra torna possível ou impossível uma certa continuação do discurso. Retomando o exemplo *Pedro é inteligente*, o autor da ANL faz ver que continuações possíveis seriam *portanto poderá resolver o problema* ou *mas não poderá resolver o problema*, sendo vetada a possibilidade de se encadear *portanto não poderá resolver o problema*. Define, em vista disso, o valor argumentativo de uma palavra como o conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que seu emprego determina. Essa explicitação do valor argumentativo, que funda a teoria da Argumentação na Língua, encontra na Teoria dos Blocos Semânticos, proposta por Marion Carel, o seu maior grau de adequação.

Pretende-se, neste trabalho, com base nas ferramentas postas à disposição pela Teoria dos Blocos Semânticos, especialmente usando os conceitos de argumentação externa e de argumentação interna, analisar a substituição lexical na crônica **Caso de Canário**, de Carlos Drummond de Andrade (cf. Anexo), a fim de verificar a relação do léxico com os blocos semânticos e respectivos encadeamentos argumentativos, que vão se constituindo no decorrer da narrativa.

A teoria da Argumentação na Língua, ampliada pela Teoria dos Blocos Semânticos, propõe, na tentativa de construir uma descrição semântica do léxico, que se atribua como “sentido” a cada palavra um conjunto de encadeamentos argumentativos em DC (= portanto) e em PT (= pourtant = mesmo assim), mantendo a decisão fundamental da ADL de não se recorrer à indicação das coisas ou idéias que a palavra supostamente evocaria.

Dentro desse quadro teórico, o enunciado *Pedro é econômico, portanto vai ter casa própria* estaria realizando o bloco semântico que relaciona, de forma semanticamente interdependente, **economizar / adquirir**. A relação semântica argumentativa que **economizar** e **adquirir** constroem solidariamente pode ser expressa na regra **Quem economiza pode adquirir coisas**, a qual pode ser vista positiva ou negativamente. Além disso, o fato de se ter podido estabelecer a regra, indica que ela tem exceções, o que permite apreendê-la de um modo normativo (encadeamento com DC) ou de um modo transgressivo (encadeamento com PT). Desse modo, um bloco semântico dá lugar a quatro aspectos: os recíprocos, positivo e negativo; e os conversos, normativo e transgressivo. (**economiza DC adquire; não economiza DC não adquire; economiza PT não adquire; não economiza PT adquire**).

Cumprir referir, ainda, que há dois modos – externo e interno – pelos quais um aspecto pode estar associado às palavras cujo sentido ele constitui. Conforme Ducrot (2002), a argumentação externa (AE) de uma palavra é constituída pela pluralidade dos aspectos constitutivos de seu sentido na língua, e que estão ligados a ela de modo externo, isto é, quando a entidade é um segmento do encadeamento. No caso de **economizar**, examinado antes, pode-se dizer que o aspecto normativo *economiza DC adquire coisas* e o aspecto transgressivo *economiza PT não adquire coisas* constituem a sua **AE à direita**, enquanto sua **AE à esquerda** seria *não gasta DC economiza* e *gasta PT economiza*.

Além dessa argumentação externa, que representa a colocação de uma entidade no discurso, uma vez que se refere aos encadeamentos argumentativos que podem preceder ou seguir essa entidade, Ducrot e Carel, no desenvolvimento da teoria dos Blocos Semânticos, postulam a existência de uma argumentação interna (AI), a qual corresponderia aos encadeamentos que parafraseiam a entidade. Assim, a AI de **gastador** seria *não ter PT gastar* e a de *avaro* seria *ter PT não gastar*. Observe-se que, no caso da argumentação interna de uma entidade X, a entidade não pode ser um segmento do encadeamento que a parafraseia, nem comportar também o aspecto converso.

PALAVRAS QUE CONSTATAM E PALAVRAS QUE ARGUMENTAM NO DISCURSO

Como se pôde perceber antes, encadeamento argumentativo é definido como qualquer seqüência de dois segmentos que são, de certo modo, dependentes, isto é, produzem sentido somente se estiverem juntos. Carel (2001) exemplifica essa interdependência com o discurso consecutivo *É perto, portanto Pedro pegou a bicicleta* e com o discurso transgressivo *É perto, mesmo assim Pedro não pegou a bicicleta*. Mostra que, nos dois casos, **bicicleta** não pode ser substituída por **meio de locomoção**, nem por **objeto de metal**, nem por **objeto azul**, ou por qualquer outro traço objetivo que pudesse ser associado a um fato a que os encadeamentos de *É perto* fizessem referência. Afirma Carel (2001, p.75-76) que o locutor do discurso consecutivo

(...) não conclui a partir desses traços objetivos. Eles são simplesmente constatados. A questão é de percorrer uma distância. É, portanto, somente constatação tudo o que, embora relativo a bicicleta, não é, entretanto, relativo à questão de percurso.

Os locutores dos discursos em foco não descrevem objetivamente a realidade, eles a descrevem subjetivamente. Ao dizer que, tendo de percorrer uma curta distância, Pedro se comportou normalmente, o locutor do encadeamento em DC toma a regra do ponto de vista normativo. Já o locutor do discurso transgressivo argumenta que Pedro não agiu normalmente, que desobedeceu à regra, uma vez que, para percorrer uma distância pequena, ele não quis usar o meio de locomoção que comumente se usa. Nesse caso, **bicicleta** significa **meio de**

locomoção suficiente para ir perto. A expressão *É perto* também não é definida objetivamente, em termos de quilometragem. Simplesmente é **uma distância tal que o locutor do discurso consecutivo considera natural que Pedro tenha ido de bicicleta.** Note-se que o locutor do discurso transgressivo demonstra sua estranheza diante da atitude de Pedro. Assim, o sentido de **perto** e de **bicicleta** são constituídos no discurso, simultaneamente, numa interdependência da qual se origina o sentido argumentativo.

Assumindo a diferença que Carel estabelece entre **palavras que constataam** (nos discursos analisados, tudo o que diz respeito a bicicleta, mas não diz respeito à questão do percurso a percorrer) e **palavras que argumentam** (as que dizem respeito tanto a bicicleta quanto ao percurso a percorrer), assume-se também a sua hipótese de que são sinônimas de uma palavra, num encadeamento argumentativo X, palavras que, substituindo, mantêm a mesma argumentação. Nos discursos analisados, *bicicleta* poderia ser substituída por *meio de locomoção pouco potente.* (*É perto, portanto Pedro pegou um meio de locomoção pouco potente*). Já relativamente às **palavras que apenas constataam**, faz-se a hipótese de que elas servem, num texto, para **retomar** as palavras que argumentam, sem acrescentar nada ao valor argumentativo.

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO ARGUMENTATIVO DAS PALAVRAS EM CASO DE CANÁRIO

Vejam, então, os blocos semânticos que vão se formando no decorrer de *Caso de Canário* e os sentidos argumentativos que vão assumindo as palavras nos encadeamentos que constituem.

A crônica inicia contando que, numa família, havia um genro, recém-casado, e um canário que devia ser morto. A família escolhe o genro para a realização da tarefa. Leia-se:

“Casara-se havia duas semanas. Por isso, em casa dos sogros, a família resolveu que ele é que daria cabo do canário”.

Já no início, é instalado o bloco semântico expresso na regra “Quanto menos se conhece um bicho, mais fácil tirar-lhe a vida”, a qual é apreendida no aspecto normativo “*conhece há pouco tempo DC não tem dificuldade em tirar a vida*”. A família continua o processo de convencimento, argumentando em torno do aspecto normativo do bloco semântico que relaciona **tempo de convívio e afeição**, isto é, *conhece há pouco tempo DC não está afeiçoado*, o qual possibilita outro bloco semântico, que relaciona **não ter afeição e facilidade de matar**. Observe-se:

“Nenhum de nós teria coragem de sacrificar o pobrezinho, que nos deu tanta alegria. Você é diferente, ainda não teve tempo de afeiçoar-se ao bichinho”.

O debate segue com a indignação do genro diante da proposta:

“Mas eu também tenho coração, ora essa. Como é que vou matar um pássaro só porque o conheço há menos tempo do que vocês?”

Veja-se que, até aqui, o genro não sabia que o canário tinha uma doença incurável. Sabia, apenas, que a família queria se desfazer do bicho de estimação e que o escolhera pelo fato de ele ser o menos afeiçoado. Daí se indignar diante da argumentação que relaciona **não ser afeiçoado e facilidade de tirar a vida**. Ele reage contra o uso do aspecto argumentativo normativo da regra (**não é afeiçoado DC tem mais facilidade de matar**), invocando-a no aspecto transgressivo (**não é afeiçoado PT não tem mais facilidade de matar**). Observe-se que, na sua fala, “*Como é que vou matar um pássaro só porque o conheço há menos tempo do que vocês?*”, a palavra *pássaro* não poderia, ainda, ser substituída por *animal moribundo, bicho morto-vivo*, entre outros.

Na seqüência do seu diálogo com a família é que o genro fica sabendo que o canário tinha uma doença incurável, que sofria muito e que a família não agüentava mais vê-lo sofrer.

É neste momento que *dar cabo do canário*, *sacrificar o animalzinho* passam a significar **tirar a vida para acabar com o sofrimento**, o que se pode conferir, na continuação do diálogo, pela réplica da família:

“Porque não tem cura, o médico já disse. Pensa que não tentamos tudo? É para ele não sofrer mais e não aumentar o nosso sofrimento. Seja bom; vá”.

E o genro aceita a argumentação, agora configurada no discurso, que relaciona **tirar a vida para acabar com o sofrimento e realizar um ato de bondade**, expressa no encadeamento argumentativo normativo *tirar a vida para acabar com o sofrimento DC realizar um ato de bondade*, que é a argumentação interna da expressão **obra de misericórdia**, a qual é mencionada a seguir na crônica. Veja-se:

“Com repugnância pela obra de misericórdia que ia praticar, ele aproximou-se da gaiola. O canário nem sequer abriu o olho. Jazia a um canto, arrepiado, morto-vivo. É, esse está mesmo na última lona, e dói ver a lenta agonia de um ser tão gracioso, que viveu para cantar”.

Cumprе destacar que o sentido **realizar uma obra de misericórdia** para *dar cabo do canário*, que inicia o texto, foi sendo construído ao longo da narrativa, pela instalação de blocos semânticos que evocam regras, as quais, por sua vez, são apreendidas de forma prescritiva ou transgressiva. Em nenhum momento, na construção dos sentidos do texto, foram importantes dados de representação objetiva da realidade. Os blocos que foram sendo formados, à medida que se desenvolvia a narrativa, revelam não o sentido que deriva dos conceitos das palavras tomadas isoladamente, mas o sentido produzido pela interdependência existente entre elas, isto é, que essa unidade semântica é capaz de construir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível verificar, nessa análise ainda muito preliminar, o estudo da substituição lexical, da sinonímia, não pode prescindir do conhecimento das unidades semânticas básicas do texto, isto é, do conhecimento dos blocos semânticos que as palavras formam, das regras que esses blocos evocam e dos encadeamentos argumentativos selecionados pelos locutores, em sua manifestação no debate contínuo sobre o mundo de que se fala.

A descrição meramente “informativa” das palavras, baseada num conhecimento prévio da realidade, conduz a um estudo superficial da substituição lexical e da sinonímia, uma vez que esses processos só ocorrem no discurso, a partir de encadeamentos argumentativos, cuja própria existência é responsável pela produção dos sentidos precisos que as palavras assumem. Fora dele, a significação das palavras é a dos discursos possíveis à espera de realização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga, 1993.

CAREL, Marion. Argumentación normativa y argumentación exceptiva. *Signo&Seña*, Buenos Aires, UBA, n. 9, p. 255-422, jun.1998.

_____. Argumentação interna aos enunciados. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 3. p. 27-43, set.2002.

_____. Qu'est-ce qu'argumenter? *Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*. www. Asociación-logo. org/revista-logo.htm. n. 1, p. 75-80, enero 2001.

DUCROT, Oswald. Critères argumentatifs et analyse lexicale. *Langages*, Larousse, n.142, p. 22-40, juin 2001.

_____. Os internalizadores. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 3, p 7-26, set.2002.

_____. *Polifonía Y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

_____. La pragmatique et l'étude sémantique de la langue. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, v. 32, n.1, p.9-21, mar.1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1971.

ANEXO

CASO DE CANÁRIO

Carlos Drummond de Andrade

Casara-se havia duas semanas. Por isso, em casa dos sogros, a família resolveu que ele é que daria cabo do canário:

_ Você compreende. Nenhum de nós teria coragem de sacrificar o pobrezinho, que nos deu tanta alegria. Todos somos muito ligados a ele, seria uma barbaridade. Você é diferente, ainda não teve tempo de afeiçoar-se ao bichinho. Vai ver que nem reparou nele, durante o noivado.

_ Mas eu também tenho coração, ora essa. Como é que vou matar um pássaro só porque o conheço há menos tempo do que vocês?

_ Porque não tem cura, o médico já disse. Pensa que não tentamos tudo? É para ele não sofrer mais e não aumentar o nosso sofrimento. Seja bom; vá.

_ O sogro, a sogra apelaram no mesmo tom. Os olhos claros de sua mulher pediram-lhe com doçura:

_ Vai, meu bem.

Com repugnância pela obra de misericórdia que ia praticar, ele aproximou-se da gaiola. O canário nem sequer abriu o olho. Jazia a um canto, arrepiado, morto-vivo. É, esse está mesmo na lona, e dói ver a lenta agonia de um ser tão gracioso, que viveu para cantar.

_ Primeiro me tragam um vidro de éter, e algodão. Assim ele não sentirá o horror da coisa.

Embebeu de éter a bolinha de algodão, tirou o canário para fora com infinita delicadeza, aconchegou-o na palma da mão esquerda e, olhando para outro lado, aplicou-lhe a bolinha no bico. Sempre sem olhar para a vítima, deu-lhe uma torcida rápida e leve, com dois dedos, no pescoço.

E saiu para a rua, pequenino por dentro, angustiado, achando a condição humana uma droga. As pessoas da casa não quiseram aproximar-se do cadáver. Coube à cozinheira recolher a gaiola, para que a sua vista não despertasse saudade e remorso em ninguém. Não havendo jardim para sepultar o corpo, depositou-o na lata de lixo.

Chegou a hora de jantar, mas quem é que tinha fome naquela casa enlutada? O sacrificador, esse, ficara rodando por aí, e seu desejo seria não voltar para casa nem para dentro de si mesmo.

No dia seguinte, pela manhã, a cozinheira foi ajeitar a lata de lixo para o caminhão, e recebeu uma bicada voraz no dedo.

_ Ui!

Não é que o canário tinha ressuscitado, perdão, reluzia vivinho da silva, com uma fome danada?

_ Ele estava precisando mesmo era de éter _ concluiu o estrangulador, que se sentiu ressuscitar, por sua vez.

ITERATIVIDADE, QUANTIFICAÇÃO E TELICIDADE

Teresa Cristina WACHOWICZ (UFPR)

INTRODUÇÃO

A idéia básica que se faz de iteratividade na literatura lingüística é da interpretação sentencial de alguma situação que se repete mais de uma vez. Esse ponto de partida, ao mesmo tempo em que diz muita coisa, também necessita de maiores detalhamentos, tanto empíricos quanto teóricos.

Primeiramente, se alguma situação se repete, é porque ela está escalonada no tempo; logo, a repetição é uma das formas como se constitui o tempo. Ora, “constituição interna do tempo” (Holt 1943 (*apud* Comrie 1976)) é de longa data um conceito associado à categoria do aspecto, bem mais intuitivo do que o conceito de “ponto de vista” do falante sobre a sentença (Smith 1997: 4). Além disso, se há uma situação que se repete, é porque ela tem uma configuração semântica que também se repete, isto é, a localização no tempo (passado, presente ou futuro), os papéis temáticos e os respectivos argumentos são os mesmos de situação para situação (2b). Isso remete imediatamente à noção de subeventos de algumas teorias semânticas de eventos (Krifka 1992). Logo, a iteratividade pode estar associada a uma tipologia de eventos que os conceba como unidades divisíveis modeladas a uma estrutura algebricamente regida, como os reticulados (Lasersonh 1995, Landman 2000). Por fim, se alguma situação se repete mais de uma vez, isso remete a um amplo leque de possibilidades que não a interpretação episódica (1): pode haver repetição determinada de situações (2a), ou repetição indeterminada (2b), ou repetição freqüencial (2c), ou até a interpretação habitual (2d).¹

- (1) *João comeu uma maçã.*
- (2)
 - a. *João comeu duas maçãs.*
 - b. *João comeu maçãs.*
 - c. *João comeu uma maçã por semana.*
 - d. *João come maçã.*

A partir disso, nossos pressupostos de análise para este trabalho podem ser assim resumidos: a) Iteratividade é aspecto; mais especificamente, é valor da perspectiva quantitativa do aspecto (Castilho 2003). b) Iteratividade está associada à repetição de eventos de mesma natureza semântica. c) Iteratividade é um termo geral que engloba leituras de repetição determinada ou indeterminada e de freqüencialidade.

Além dos pressupostos conceituais acima, é importante resgatar aqui o pressuposto teórico que norteará a análise. Apesar de algumas teorias centralizarem a explicação da itera-

¹ A interpretação habitual, de fato, parece fugir à concepção extensionalista de aspecto, que o define como constituição interna do tempo. Na leitura habitual, a referência temporal se anula e é substituída por uma atribuição predicativa: João come maçã = João é comedor de maçã; João fuma = João é fumante. A distinção entre o iterativo e o habitual ficará teoricamente mais evidente na seção 2, quando da análise do papel do presente simples na leitura habitual.

tividade na modificação adverbial ou contextual (Bonomi 1996, Verkuyl 1999, Smessaert & Ter Meulen 2004, etc.), a leitura da iteratividade é composicional, isto é, depende de variados fenômenos lingüísticos – traços lexicais do verbo, flexões verbais, perífrases, quantificação dos NPs argumentos, advérbios, etc. -, o que reforça a necessidade da ‘granularização’ lingüística da sentença. Focalizando especificamente fenômenos lingüísticos internos à estrutura argumental (aspectualidade interna, nos termos de Verkuyl 1993), o presente artigo tem como objetivo provar que a iteratividade relaciona-se diretamente à quantificação do objeto direto e a traços das formas flexionadas do verbo. A primeira seção trata de leituras iterativas derivadas de quantificação do objeto direto (*cada, três, vários*). A segunda seção relaciona as leituras iterativas ao verbo, especialmente a flexões verbais perfectivas (passado perfeito) e imperfectivas (presente simples). A hipótese é a de que a flexão perfectiva contribui para a iteratividade, independentemente da natureza lexical do verbo (estado, atividade, *accomplishment* ou *achievement*). A terceira e última seção aponta considerações teóricas pertinentes às análises anteriores, revisitando a estrutura composicional de Verkuyl 1993.

ITERATIVIDADE E QUANTIFICAÇÃO

A relação entre aspecto e quantificação é um tema que há anos vem ganhando espaço na literatura. Desde Verkuyl 1972, ficou aceita a idéia de que a interpretação aspectual não pode ser derivada exclusivamente do verbo, mas também da quantificação do objeto direto. Sentenças como *João construiu uma casa* e *João construiu casas*, por exemplo, diferenciam-se entre as interpretações terminativa e durativa, respectivamente, em função da estrutura quantitativa do objeto. O mesmo raciocínio estendeu-se a outras línguas, como o gaélico (Ramchand 1997), o russo (Verkuyl 1999) e o tcheco (Filip 1996). Além disso, mesmo teorias da aktionsarten ilustram mudanças de classes aspectuais a partir da quantificação nominal do objeto (Moens & Steedmann 1998, Krifka 1992). A tarefa de se explorar a relação entre aspecto e quantificação ainda rende orientações programáticas respeitáveis: “Other notional categories which interact closely with quantification is aspect and A-quantification” (Partee 1991: 23).

No entanto, o recorte aspectual desses trabalhos versa sobre a distinção perfectivo / imperfectivo, ou sobre as classes aspectuais de herança vendleriana, sem abordar a perspectiva quantitativa do aspecto. É muito comum, inclusive, encontrarem-se trabalhos sobre a repetição de eventos (ou iteratividade, conforme nossa opção terminológica) focalizando a atenção em advérbios aspectualizadores (Smessaert & Ter Meulen 2004, Verkuyl 1999) ou mesmo em operações contextuais (Bonomi 1996, Verkuyl 1999).

Nosso objetivo aqui é incluir a leitura da iteratividade na relação entre quantificação do objeto direto e verbo, associando-a, assim, a fenômenos lingüísticos da aspectualidade interna, e não simplesmente a operações adverbiais e contextuais. A teoria que nos serviu de base à análise foi Verkuyl 1993. Os pares de sentenças abaixo² evidenciam diferenças aspectuais quantitativas:

² As sentenças desta seção propositalmente foram construídas com formas verbais perfectivas, para facilitar a análise desenvolvida. Na seção 2, variações com outros tipos de verbos evidenciam alterações de leitura.

- (3) a. *João comeu uma maçã.*
 b. *João comeu três maçãs.*
 (4) a. *João pescou um peixe.*
 b. *João pescou muitos peixes.*
 (5) a. *João pintou aquele quadro.*
 b. *João pintou cada quadro do museu.*

Em (3a), além da indefinidade do NP *uma maçã*, a cardinalidade do indivíduo denotado é igual a 1 (Zuchi & White 2001: 231). Isso é suficiente para que a interpretação da sentença resulte na leitura episódica (ou “semelfactiva”, de Castilho 2003), ou seja, na denotação de um e apenas um evento de João ter comido uma maçã. Já (3b) apresenta uma situação diferente. O NP *três maçãs*, seguindo a semântica de plurais de Link 1983, denota uma estrutura reticular definida pela relação de soma, em que se combinam as maçãs inicialmente de duas em duas, resultando na soma das três maçãs juntas. Nessa estrutura reticular, podem-se visualizar três maneiras de se obter um conjunto denotado por três maçãs: ou as três maçãs separadas, ou duas e depois mais uma, ou as três maçãs juntas. Logo, há três maneiras de se interpretar quantitativamente a sentença *João comeu três maçãs*, em que a estrutura reticular do NP *três maçãs* associa-se à denotação temporal do verbo *comer*, formando um VP temporalizado (Verkuyl 1993): uma episódica, em que João comeu as três maçãs juntas, e duas iterativas, em que João comeu duas e uma (ou o contrário) ou em que João comeu as três maçãs separadamente.³

Esta última possibilidade – das três maçãs consideradas atomicamente – é, evidentemente, a mais aceita pragmaticamente. De fato, nosso conhecimento de mundo permite selecionar a leitura em que as três maçãs foram comidas separadamente, em momentos diferentes, ao contrário de outros VPs como *comer três biscoitos*, em que fica menos difícil aceitar uma leitura episódica, ou em *comprar três blusas*, em que a leitura preferencial é a episódica, ou em *dirigir três carros*, em que a leitura preferencial é a iterativa. Logo, a opção pela leitura preferencial tem motivação pragmática, mas há uma determinada estrutura do VP – um verbo não-estativo com flexão perfectiva, associado a um NP objeto com quantificação plural – que permite diferentes leituras. Conforme será visto na próxima seção, um VP com verbo estativo, flexionado no presente simples, como na sentença *João tem três computadores*, por exemplo, não permite leitura iterativa. O que queremos frisar aqui é que a iteratividade depende também de estruturas lingüísticas – sintáticas, semânticas, morfológicas –, e não só de conhecimentos lexicais do verbo, ditos de conhecimento de mundo ou enciclopédicos ou de operações além da aspectualidade interna.

O mesmo raciocínio desenvolvido para as sentenças (3a) e (3b) pode ser aplicado às sentenças (4a)/(4b) e (5a)/(5b). Em (4a), a leitura é episódica em razão de a cardinalidade do NP *um peixe* ser igual a 1. Em (4b), por outro lado, as leituras são várias e indefinidas, pois a estrutura reticular subjacente ao NP *muitos peixes* não tem cardinalidade definida, pois é de natureza vaga (Chierchia 2003: 224), mas tem subconjuntos que são igualmente *muitos peixes*. Logo, o VP *pescou muitos peixes* tem várias leituras – indeterminadas – entre o episódico, em que João, com uma tarrafa, por exemplo, de uma só vez, pescou muitos peixes, e o iterativo, em que João pescou separadamente vários conjuntos de peixes ou em que João pes-

³ Em Verkuyl 1993, postula-se uma função Qps, de particionamento sobre uma estrutura reticular, cujo resultado são todos os subconjuntos que resultam em uma determinada cardinalidade; no caso do exemplo (3b), a função Qps sobre *três maçãs*, resulta em todos os subconjuntos do reticulado que têm cardinalidade igual a três. Logo, as noções básicas para a interpretação de iteratividade da aspectualidade interna que defendemos aqui são *particionamento e cardinalidade*.

cou um peixe de cada vez, com uma vara de pescar, por exemplo. Novamente: a escolha é pragmático-contextual, mas a estrutura é potencialmente iterativa.

Em (5a), por fim, o dêitico *aquele* no NP *aquele quadro do museu*, denota um conjunto com cardinalidade igual a 1. Em associação com o verbo *pintou*, resulta numa leitura episódica. Já (5b) parece restringir-se à leitura iterativa, devido ao traço fortemente distributivo do quantificador *cada*, que, em posição interna ao VP, distribui eventos no tempo (Negrão 2000). Logo, em (5b), o *cada* opera sobre a estrutura reticular de *quadro do museu* selecionando só o subconjunto dos átomos, através da operação SG (Müller 2002, *apud* Gomes 2004). Isso resulta apenas na possibilidade de leitura iterativa, pois a associação com o verbo *pintou* acontece com os quadros atômicos isoladamente.

Algumas observações

Dado que a iteratividade, conforme queremos argumentar aqui, também está dentro da aspectualidade interna, ou seja, depende de quantificação plural do objeto em associação a um verbo não-estativo perfectivo, ainda restam observações importantes a serem levantadas: a primeira sobre a natureza da repetição ou recursão (Brandl 2000) de eventos, e a segunda sobre a diferença entre subeventos de mesma natureza e subeventos como partes de um evento distinto maior (Krifka 1992).

QUANTIFICAÇÃO É DIFERENTE DE REFERÊNCIA

Inicialmente, a iteratividade que derivamos das sentenças (3b), (4b) e (5b) está associada à repetição de eventos de mesma natureza semântica, conforme postulamos na introdução deste trabalho. Mas o que é a repetição de eventos de mesma natureza semântica? Essa é a pergunta que dá título ao artigo de Brandl 2000 – *Do events recur?* – e que, por isso mesmo, não é tão simples de responder. Segundo o autor, que traça um panorama epistemológico das teorias de eventos⁴, as teorias particularistas de linha davidsoniana (Davidson 1967, Parsons 1990) não acreditam na recursão de eventos pois não podem existir dois eventos iguais em tempos diferentes. Por outro lado, as teorias universalistas concretas (Chisholm 1990, *apud* Brandl 2000) consideram ontologicamente irrelevante o tratamento à recursão de eventos posto que são poucos os eventos que se repetem, que, num paralelo à semântica dos termos massivos, são eventos com partes mínimas iguais.

Quanto ao argumento das teorias particularistas, de que um evento não pode se repetir, apresentamos uma objeção semelhante à apontada por Scher 2005, que resgata a noção de recursão em sentenças com advérbios aspectualizadores cardinalizados, como em *O governo aumentou os impostos pela segunda vez este ano*, recuperando a teoria da ‘sintaxe de primeira fase’ de Ramchand 2003 (*apud* Scher 2005). Segundo as conclusões de Scher a partir de Brandl, a repetição que se lê nessas sentenças é de natureza lingüística e não ontológica: há “a possibilidade de quantificação de eventos ao lado da impossibilidade de recursão de eventos. As duas coisas parecem pertencer a domínios bastante distintos e definidos. A quantificação de eventos parece pertencer ao que há de lingüístico nessa discussão, enquanto que a recursão

⁴ Em Basso & Ilari 2004, há igualmente um panorama das teorias de eventos, seguindo questionamentos semelhantes aos de Brandl 2000, mas abrindo para vantagens (e também desvantagens) de um tratamento de eventos para dados de língua natural.

propriamente dita tem a ver com questões ontológicas sobre a natureza dos eventos” (Scher 2005: 23).

Logo, a leitura iterativa a que estamos nos referindo aqui relaciona-se ao fenômeno da quantificação na aspectualidade interna, ao contrário das preocupações ontológicas das teorias particularistas. Na nossa sentença (3b) - *João comeu três maçãs* -, por exemplo, é óbvio que João não pode comer a mesma maçã três vezes; e é igualmente óbvio que, se formos tomar cada maçã em sua referência única, as possibilidades de João comer três maçãs são inúmeras: $\{\{m1\}, \{m2\}, \{m3\}\}$, ou $\{\{m2\}, \{m1\}, \{m3\}\}$, ou $\{\{m3\}, \{m1\}, \{m3\}\}$, ou ainda $\{\{m1,m2\}, \{m3\}\}$, e assim por diante. Logo, sob a perspectiva referencial, há três maçãs diferentes e várias possibilidades de combiná-las, mas, sob a perspectiva quantificacional, há três tipos de subconjuntos com cardinalidade igual a 3. É esse o resultado da função Qps, de Verkuyl 1993. De um modo geral, as duas noções que devem ser distintas são ‘quantificação’ e ‘referência’. São dois fenômenos diferentes, com operações hierarquicamente distintas na derivação. Para justificar a iteratividade das nossas sentenças analisadas, associamos a iteratividade à quantificação, o que, na esteira de Scher, justifica a recursão de eventos.

Quanto ao argumento das teorias universalistas, de que o fenômeno da recursão é irrelevante, apresentamos novamente outra objeção, agora de caráter discursivo. Se formos nos basear em qualquer teoria de base bakhtiniana, como Bronckart 2003, dentre os três níveis de análise do discurso – os mecanismos de interação, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (Bronckart 2003: 149), os mecanismos de textualização têm dois eixos discursivos básicos: o NARRAR e o EXPOR. No eixo do narrar, há a localização do evento referenciado, localizado; no eixo do expor, há a denotação do genérico, do que sempre acontece, leis gerais dos fenômenos. Ora, os gêneros discursivos – argumentação, narração, notícia, entrevista, etc. – são seqüências cristalizadas desses eixos discursivos. No texto argumentativo, por exemplo, pode haver a construção de uma tese sustentada por argumentos com base no eixo do EXPOR (*Todos os holandeses gostam de bicicleta porque as cidades foram projetadas em pequenas proporções*), e o argumento pode ser evidenciado por um exemplo concreto com base no eixo do NARRAR (*Johan, um habitante de Groeningen, comprou uma bicicleta porque estava cansado das dificuldades de circulação do carro*). Não precisamos ir muito mais longe: basta abrir um jornal diário brasileiro para observarmos que as matérias intercalam trechos expositivos e trechos narrativos. A essas seqüências culturalmente cristalizadas, Bronckart chama de ‘gêneros discursivos’. Logo, sob a perspectiva discursiva, é absolutamente relevante se falar em recursão de eventos, pois é absolutamente relevante referir o que sempre acontece, numa perspectiva discursiva de generalização, ao contrário do que Brandl 2000 defende, ou seja, que “recurrent events is a loose way of speaking, not to be taken seriously from an ontological point of view” (Brandl 2000: 103).

ITERATIVIDADE DE EVENTOS É DIFERENTE DE CONSTITUIÇÃO INTERNA DE UM EVENTO

A segunda observação relevante derivada de nossa análise diz respeito à diferença entre subeventos de mesma natureza e subeventos como partes de um evento distinto maior. Ambos os tratamentos referem o fenômeno da iteratividade, mas a concepção ontológica é diferente. No primeiro caso, a ontologia dos eventos é concebida de forma paralela à ontologia reticular dos indivíduos, ou seja, o domínio dos eventos – ou os *accomplishments* e *achievements*, na nomenclatura vendleriana - estão ontologicamente estruturados a partir da operação de soma (Larsohn 1995, Link 1997, Landman 2000). Uma preocupação comum a essas teorias é o fenômeno da distributividade X coletividade. Em *Ten chicken laid thirty eggs*, as múltiplas leituras entre o ditributivo e o coletivo, por exemplo, podem ser explicadas pela associação entre um subconjunto da estrutura reticular denotada pelo VP e um subconjunto da estrutura reticu-

lar denotada pelo sujeito (Landman 2000: 129). Nos nossos exemplos (3b), (4b) e (5b) - *João comeu três maçãs*, *João pescou muitos peixes* e *João pintou cada quadro do museu* -, a quantificação sobre a estrutura reticular do NP objeto pode perfeitamente associar-se a estruturas reticulares dos VPs, mas a questão central é que esses eventos estão associados a (ou mapeados em) tempos diferentes, conforme defendido por Link 1997 e, de outra forma, por Verkuyl 1993. Quer dizer, cada indivíduo denotado pelo objeto pode ser associado a um tempo denotado pelo verbo. Se esse indivíduo é estruturado num reticulado, o reticulado se temporaliza.

Quanto à iteratividade associada a subeventos como partes de um evento distinto maior, no lugar do tratamento algébrico aplicado à soma de eventos semelhantes, a visão agora vai na direção da constituição interna de cada evento atômico. Numa sentença como (3a) - *João comeu uma maçã* - vários subeventos diferentes constituem o evento episódico: pegar a maçã, morder, mastigar, acabar com a maçã. O raciocínio aplicado ao domínio dos eventos é bastante semelhante ao aplicado ao domínio dos indivíduos: se partes de *maçãs* são também *maçãs*, e se partes de *comer maçãs* são também *comer maçãs*, respondendo à propriedade de referência homogênea (Link 1983), ou à propriedade da cumulatividade (Krifka 1992), por outro lado partes de *uma maçã* não são exatamente *uma maçã*, pois constituem uma soma - não cumulativa - de suas partes menores, como a semente, a casca, o talo, etc., assim como partes de *comer uma maçã* não são exatamente *comer uma maçã*, pois constituem uma soma - igualmente não cumulativa - de partes menores, como pegar a maçã, morder, mastigar, engolir, etc. É essa perspectiva que dá base a conceituações alternativas das classes aspectuais vendlerianas, como a estrutura de subeventos de Pustejovsky 1991, 1996, a iteratividade de Krifka 1992: 40 e a noção de “cenário”, de Link 1997: 254. Também essa perspectiva motivou a distinção entre “repeated action” e “repetitive action”, de Cusic 1981 (*apud* Larsohn 1995: 244).⁵

Mas não é esse tipo de iteratividade que nos interessa, porque - essa sim - é uma repetição de eventos que depende de conhecimento de mundo, sendo portanto pragmático-contextual. Para driblar essa evidência conceitual, perigosa para tratamentos lingüísticos, alguns autores defendem operações específicas que maximizam o conjunto formado por eventos diferentes: Krifka 1989 (*apud* Zuchi & White 2000), por exemplo, realiza a operação MXT, de maximização sobre eventos, para derivar os significados de *accomplishments* e *achievements* sujeitos às propriedades sobre eventos da teoria. Se *comer uma maçã* é um *accomplishment* e envolve subeventos diferentes, há a necessidade teórica de uma operação que maximize por motivação pragmática todos eles num só para que o evento seja indivíduo não divisível na ontologia. No entanto, o que nos interessa, como esperamos ter mostrado, é a iteratividade derivada de fenômenos lingüísticos, tais como a quantificação e a temporalização de verbos não-estativos.

Como conclusão desta seção, poderíamos ressaltar alguns pontos, que esperamos defendidos no texto acima: 1) a iteratividade, dentre outros contextos lingüísticos, pode ser lida na aspectualidade interna, especificamente na associação do verbo não-estativo com a quantifi-

⁵ O capítulo 14, de Larsohn 1995, que resenha Cusic 1981, é especialmente interessante porque apresenta uma espécie de arranjo das perspectivas de análise da pluralidade em línguas naturais. Há diferentes parâmetros de análise para a interpretação da pluralidade: proporção de eventos, medida relativa, conectividade, e o parâmetro distributivo. A iteratividade como padrão aspectual se encaixa no primeiro parâmetro, e, nesse sentido, a mesma distinção apontada aqui é intuída por Cusic como “repeated action”, que seria a repetição de subeventos iguais num reticulado, e “repetitive action”, que seria a estrutura de subeventos diferentes: “The fundamental difference between repetitive and repeated action, in this technical sense, is apparently that repeated action involves a multiple events of the type denoted by the verb, repetitive action involves multiple events of a different type, but which sum up to form a single token of the event type corresponding to the verb” (Larsohn 1995: 244).

cação plural do NP objeto; 2) a iteratividade está ligada ao fenômeno da quantificação de eventos, e não da referenciação, sendo portanto relevante sob o aspecto lingüístico; 3) a iteratividade define-se pela repetição de eventos semelhantes distribuídos no tempo, não tendo ligação aos subeventos constituintes de eventos individualizáveis por maximização, como os *accomplishments* e os *achievements*.

Muitos outros fenômenos entrariam aqui para condicionar a interpretação iterativa, como a flexão verbal (o presente simples de *Leo fuma vários cigarros* traz a iteratividade habitual, enquanto o passado perfeito de *Leo fumou vários cigarros* traz a iteratividade indeterminada), e a modificação adverbial (*Leo fumou dois cigarros de uma vez* e *Leo fumou três vezes hoje*). Mas há um dado que foi comentado nesta seção que parece igualmente relevante: o tipo de verbo. O tempo todo fizemos questão de distinguir verbos estativos de não-estativos. Por quê? O traço lexical do verbo é importante para a iteratividade? A seção seguinte tem como objetivo responder a essas questões, provando que a flexão perfectiva é determinante à iteratividade.

ITERATIVIDADE E TRAÇO LEXICAL DO VERBO

As sentenças analisadas na seção anterior foram todas construídas com verbos de traço télico, ou seja, verbos que já no léxico trazem a informação de uma ação que chega a um fim: comer, pescar, pintar. A abordagem lexical do verbo não é um assunto tranqüilo na literatura lingüística, pois a questão é mais abrangente e concentra-se no papel do léxico na interação entre os módulos gramaticais. Em outras palavras, que informações lexicais são pertinentes na derivação sintático-semântica?

Há teorias que concentram no léxico informações que justificam fenômenos tanto sintático – semânticos (papel temático, coerção de tipo, etc.), como restrições pragmáticas (seleção de subevento pelo advérbio). Pustejovsky 1996 e 2002 são trabalhos que defendem esses pressupostos, respectivamente. Mas, com relação ao aspecto, há teorias que concentram no léxico do verbo informações sobre o tipo de eventualidade denotada. A teoria de Vendler 1967, cuja base histórica remonta até Aristóteles em sua distinção entre predicados *knesis X energeia*, correspondente à distinção *estado X ação*, deu base a inúmeros trabalhos da nomeada Aktionsarten, que distingue os já conhecidos predicados *estado*, *atividade*, *accomplishment* e *achievement*.

Hoje, já é consenso que essas classes não podem ser primitivas. Verkuyl 1993, por exemplo, defende que as classes aspectuais vendlerianas dependem de traços de constituintes tanto verbais quanto nominais, como se a sentença precisasse de uma ‘granularização’ dos constituintes. Um verbo que aceita mudança no tempo, traduzida por índices, tem o traço +ADDTO (de *additive*): é o caso de verbos dinâmicos como *comer*, *sair*, etc.. Verkuyl define formalmente um verbo +ADDTO como o constituinte lexical sobre o qual se aplica a função *s* (de ‘successive’), desencadeadora da série de índices. Por outro lado, um verbo que não aceita essa mudança no tempo, logo não desencadeia uma série de índices, tem o traço –ADDTO: é o caso de verbos estáticos (ou ‘estativos’) como *saber*, *viver*, etc.. Verkuyl define formalmente um verbo –ADDTO como o constituinte lexical sobre o qual não opera a função *s*. Os verbos ±ADDTO podem combinar-se com NPs argumentos, que podem denotar quantidades específicas (com informação de cardinalidade), o que se traduz para o traço +SQA (de *specified quantity of an individual A*) – *uma maçã*, *duas maçãs*, *aquele quadro*, etc.-, ou que podem denotar quantidades não-específicas (sem informação de cardinalidade), o que se traduz para o traço –SQA – *maçãs*, *maçã*, *muitos peixes*, etc. Com base na combinação desses traços, as classes aspectuais (com divisão tripartite – Mourelatos 1981) ficam assim subespecificadas:

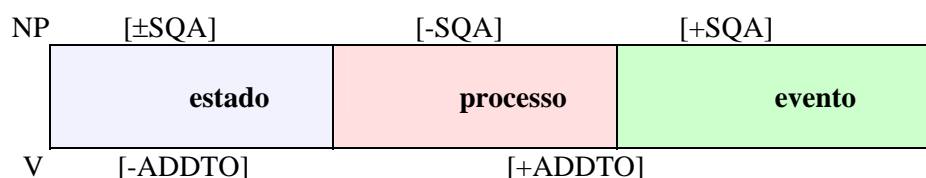


Figura 1 – a construção das classes aspectuais a partir dos traços [±SQA] e [±ADDTO], de Verkuyl 1993.

Outra teoria que argumenta a favor da subespecificação lexical de traços para as classes aspectuais é Rothstein 2004. Apesar de focalizar a questão na quantificação verbal, e não nominal, a autora apresenta uma teoria de tipos de ações com base igualmente na representação de eventos proposta por Parsons 1990 e Landman 2000. Duas propriedades de um evento podem reconfigurar a classificação vendleriana no formato de traços semânticos: a propriedade do ponto final (\pm télico) e a propriedade da denotação progressiva (\pm stage). A formulação do traço \pm stage já não é tão conhecida. Importado de Landman 1992 (*apud* Rothstein 2004), o traço +stage é definido por dois eventos em que um progride para outro: “e é um estágio de e’ se e se desenvolve para e’” (Rothstein 2004:12), o que remete à leitura da denotação progressiva, ou também ao traço +ADDTO, de Verkuyl 1993. Já a formulação do traço \pm télico é mais aprofundada. Partindo da distinção aristotélica *knesis X energia*, Rothstein chega às propriedades sobre predicados de Krifka (1992): um predicado cumulativo está para o traço –télico assim como o predicado quantizado está para o traço +télico. Com base na combinação desses traços, as classes aspectuais vendlerianas ficam assim subespecificadas:

classes \ traços	[±stage]	[±telic]	Exemplos
Estados	-	-	<i>Saber, acreditar, ter, gostar, entender...</i>
Atividades	+	-	<i>Correr, andar, dirigir, empurrar, mover...</i>
Achievements	-	+	<i>Morrer, encontrar, alcançar, perder...</i>
Accomplishments	+	+	<i>Pintar um quadro, desenhar um círculo...</i>

Figura 2 – a construção das classes aspectuais a partir dos traços [±stage] e [±telic], de Rothstein 2004.

Mas o que esses traços têm a ver com a iteratividade? Nosso intuito aqui é mostrar que, se formos levar a questão da composicionalidade realmente a sério (o que foi anunciado como pressuposto teórico na introdução), esses traços interagem com flexão verbal e quantificação de NP objeto para resultar na interpretação iterativa da aspectualidade interna.

Tomando como base os traços \pm télico, de Rothstein 2004, flexões verbais com significado perfectivo (passado perfeito, passado composto) e imperfectivo (presente simples, passado imperfeito, perífrase vir + gerúndio), bem como quantificação nominal plural – +SQA ou –SQA –, observamos que o traço do verbo não participa da leitura da iteratividade, ficando a flexão e a quantificação nominal com a responsabilidade dessa interpretação aspectual.

Primeiramente, sentenças com verbos tidos lexicalmente como **estativos** parecem se comportar como os verbos télicos no passado perfectivo e NPs objeto plural, ou seja, apresentam interpretação iterativa na dependência do tipo de quantificação do NP objeto. (6) é ambígua entre o episódico e o iterativo, (7) também é ambígua, mas indeterminada, e (8) é iterativa devido ao forte poder distributivo do *cada*:

- (6) *João teve dois aquários.*
 (7) *João gostou de muitas garotas.*
 (8) *João entendeu de cada pintura do museu.*

No presente simples, as leituras se neutralizam e o verbo permanece estativo, mesmo com o quantificador *cada*:

- (9) *João tem dois aquários.*
 (10) *João gosta de muitas garotas.*
 (11) *João entende de cada pintura.*

Os verbos **atividades** – com estruturas transitivas, visto que a quantificação do NP objeto para nós é questão central - parecem se comportar igualmente como os verbos télicos no passado perfectivo ((12) a (14)), ficando a motivação pragmática para resolver a ambigüidade por conta da imaginação do leitor.

- (12) *João dirigiu dois carros.*
 (13) *João empurrou muitos carrinhos de areia.*
 (14) *João moveu cada sofá.*

Mas o presente simples parece ter comportamento fortemente dependente do discurso ou do contexto. As sentenças (15) a (17) podem ter leitura iterativa espacialmente localizada (numa atitude ostensiva do falante) ou habitual (num relato de atividades do sujeito):

- (15) *João dirige dois carros.*
 (16) *João empurra muitos carrinhos de areia.*
 (17) *João move cada sofá.*

Verbos **achievements** também dependem da flexão verbal: no passado perfectivo trazem ambigüidade resolvida pragmaticamente ((18) a (20)), e no presente simples dependem do contexto. A leitura habitual de (21) a (23) fica quase inaceitável:

- (18) *João encontrou dois carros.*
 (19) *João alcançou muitos andaimes.*
 (20) *João perdeu cada documento.*
 (21) ? *João encontra dois carros.*
 (22) ? *João alcança muitos andaimes.*
 (23) ? *João perde cada documento.*

Por fim, verbos **accomplishments** são os exemplos empregados na seção anterior. Comportam-se como os achievements, ou seja, no passado perfectivo podem ter leitura iterativa ((24) a (26)) e no presente simples dependem de contexto, ficando a habitualidade menos estranha agora ((27) a (29)):

- (24) *João comeu três maçãs.*
 (25) *João pescou muitos peixes.*
 (26) *João pintou cada quadro do museu.*
 (27) *João come três maçãs.*
 (28) *João pesca muitos peixes.*
 (29) *João pinta cada quadro do museu.*

Logo, o único tipo de verbo que parece fugir ao comportamento repetitivo verificado aqui é o verbo de estado flexionado no presente simples ((9) a (11)). Nessa situação, a iteratividade é neutralizada. Em todas as outras situações, a flexão do passado perfectivo é determinante para a interpretação iterativa. O presente simples é fortemente dependente de contexto (pragmático ou discursivo), o que não nos interessa aqui, pois procuramos marcas lingüísticas que condicionam composicionalmente a iteratividade na aspectualidade interna.

Se a análise torna-se complexa, pois são consideradas apenas as flexões do passado perfectivo e do presente simples, outras flexões podem igualmente trazer conseqüências semânticas interessantes. O passado imperfectivo tende à leitura habitual (30), enquanto as perífrases verbais parecem sobrepor valores iterativos: o passado composto (ter + particípio) sobrepõe iteratividade à iteratividade (31), enquanto a perífrase vir + gerúndio sobrepõe habitualidade à iteratividade (32):

(30) *João comia três maçãs.*

(31) *João tem comido três maçãs.*

(32) *João vem comendo três maçãs.*

Há, portanto, alguma tendência de se ler iteratividade em sentenças com flexões verbais perfectivas. Se o verbo é \pm stage ou \pm télico, isso não parece ter muita importância⁶. E se o NP objeto é \pm SQA, também não importa. O que parece valer são as flexões perfectivas e a quantificação plural do NP objeto. Como ficariam essas informações numa estrutura derivacional que conceba o aspecto composicionalmente? A próxima seção tem como objetivo tentar responder a essa pergunta, revisitando a teoria de Verkuyl 1993.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A composicionalidade, pelas análises acima, é condição teórica central para o tratamento aspectual da iteratividade. E se formos levar a derivação composicional realmente a sério, valem mais fenômenos do que simplesmente informações lexicais do verbo: quantificação de NP objeto e flexão verbal são também fenômenos lingüísticos importantes para a iteratividade na aspectualidade interna. Verkuyl 1993, cujo fundamento teórico é a gramática categorial, apresenta uma forte argumentação para a composicionalidade. O que Verkuyl faz, teoricamente, é estender o raciocínio localístico (Jackendoff 1987, 1991) para o tratamento lógico-formal de uma gramática de Montague, utilizando-se, também, de alguns rudimentos da teoria X', da gramática gerativa da década de 80.

Com informações lingüísticas menores, tais como os traços \pm ADDTO e \pm SQA, Verkuyl formaliza uma estrutura sentencial – rudimentar, se comparada a formas sintáticas mais sofisticadas da gramática gerativa, mas suficiente para visualizarmos a derivação aspectual – que separa aspectualidade interna (do verbo e seus argumentos) e aspectualidade externa (das modificações adverbiais).

A estrutura do cálculo aspectual de Verkuyl, agora revisitada para valores aspectuais quantitativos e aplicada à nossa sentença iterativa (3b), é a seguinte:

⁶ Não queremos dizer que os traços lexicais, da raiz do verbo, não são lingüisticamente relevantes. Para a iteratividade, isso não conta muito, mas para outros fenômenos, parece que valem: construções resultativas e predicação secundária (Rothstein 2004), etc.

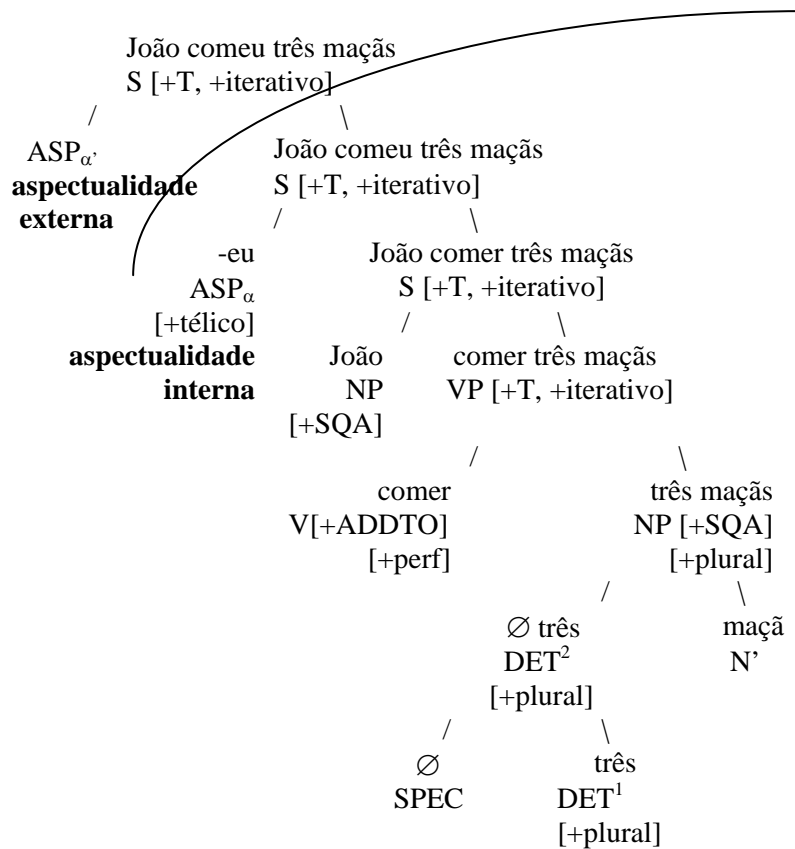


Figura 3 – estrutura básica do cálculo aspectual para Verkuyl 1993 revisitado para a iteratividade.

O traço +T do VP significa +terminativo, o que corresponde ao valor perfectivo de Castilho 2003. Para Verkuyl, através do Princípio do Mais, se os constituintes todos da aspectualidade interna forem positivos (verbo +ADDDTO e NPs +SQA), o valor da sentença é terminativo. Se um dos constituintes for negativo (verbo -ADDDTO ou NPs -SQA), a sentença resulta durativa (*João comeu maçãs*, *João comia três maçãs*, etc.). A posição ASP_α é a posição de operadores verbais, como o prefixo *vy-*, do russo, que resulta no perfectivo (Verkuyl 1999). ASP_α pode também ser a posição da flexão *-ndo*, do português brasileiro, que resulta no imperfectivo (Wachowicz 2003), bem como a posição do *-ing*, do inglês, como operador sobre VP (Landman 1992, *apud* Rothstein). Por fim, a posição ASP_{α'} é a posição dos advérbios aspectualizadores (*três vezes*, *frequentemente*), já na aspectualidade externa.

Mas a teoria de Verkuyl é uma teoria para os valores qualitativos do aspecto (perfectivo/imperfectivo ou terminativo/durativo). Para o cálculo do valor quantitativo de iteratividade na aspectualidade interna, há a necessidade de mais informações: a quantificação plural no NP objeto [+plural] e o traço [+perf] da flexão verbal. Cada constituinte, então, pode ser concebido como uma matriz de traços semânticos que, combinados, resultam em leituras específicas.

A derivação acima tem vários problemas. A natureza da operação ASP_α, por exemplo, precisaria ser esclarecida: é posição de operador ou modificador em adjunção? Em que posição na estrutura o sujeito checa caso e concordância? Sob que licenciamentos a flexão verbal pode movimentar-se, se as gramáticas categoriais não tomam o movimento como pressuposto teórico? Como ficariam as projeções se a sentença fosse uma projeção IP? A medida das adaptações dessa estrutura ao modelo da gramática categorial ou ao da gramática gerativa (associação programada por Verkuyl) não entra no escopo deste trabalho, ficando, portanto, como uma questão em aberto.

Uma outra questão problemática são os traços dos constituintes da aspectualidade interna, que, se tomadas todas as informações aspectuais em consideração, passam a tornar a derivação pesada. Sem negligenciar a complexidade de uma derivação lógica, é importante lembrar que os traços da figura acima, numa derivação sintático-semântica completa, são traduzidos para uma linguagem λ , ficando para a abstração em teoria de conjuntos a tarefa de traduzir logicamente as informações pertinentes: cardinalidade, particionamento, plural, perfectividade, etc..

CONCLUSÃO

Nesse trabalho, esperamos ter mostrado que a iteratividade é lida – também – na aspectualidade interna. Os fenômenos lingüísticos centrais são a quantificação plural do NP objeto e a perfectividade da flexão verbal. Numa estrutura sentencial de cálculo composicional do aspecto, Verkuyl 1993, no lugar de restringir-se à interpretação terminativo/durativo, pode também incluir informações semânticas que derivam a iteratividade.

A sentença *João comeu três maçãs* encaixa-se na estrutura derivacional de Verkuyl, agora revisitada para a iteratividade. Outros quantificadores, como *muitos*, *cada* e os flutuantes *um por um*, *um de cada vez*, bem como outras flexões verbais, sobretudo perifrásticas, como *tem comido* e *vem comendo*, mereceriam certamente estudo mais aprofundado.

Mas, se a questão é aspecto, e se a abordagem é semântica, fica fácil concluir que ela não tem fim. Este trabalho, para nós, procura tratar objetivamente uma das facetas dessa ‘indeterminância’.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONOMI, Andrea. Aspect, quantification and when-clauses in Italian. **Linguistics and Philosophy**, n. 20, p. 469-514, 1997.

BRANDL, Johannes L.. Do events recur?. In: Higginbotham, F. Pianesi & A. C. Varzi (Eds.). **Speaking of events**, Oxford: Oxford University Press: 95-104.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem** – por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

CASTILHO, Ataliba T. de. O aspecto verbal no português falado. **Gramática do Português Falado**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003. v. 7.

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. L. A. Pagani, L. Negri, R. Ilari (trads), Campinas, SP: Ed. Unicamp, EDUEL, 2003.

COMRIE, Bernard. **Aspect**. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge Textbooks in Linguistics, 1976.

DAVIDSON, Donald. **Essays on actions and events**. Oxford: Carendon Press, 1967.

DOETJES, Jenny Sandra. **Quantifiers and selection** – on the distribution of quantifying expressions in French, Dutch and English. The Hague: Holland Academic Graphics – HL dissertations, 32, 1997.

GOMES, Ana Paula Quadros. **“Todo”, “Cada” e “Qualquer”**: exigências sobre a **denotação nominal e verbal**. São Paulo, 2004. 393 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Pós-Graduação em Lingüística, USP.

HEIM, I. L. **The semantics of definite and indefinite noun phrases**. Ph.D. dissertation, 1982. Universidade de Massachusetts – Amherst.

JACKENDOFF, Ray. Parts and boundaries. **Cognition**, n. 41, p. 9-45, 1991.

KRIFKA, Manfred. Thematic relations as links between nominal reference and temporal constitution. In SAG, I. A.; SZABOLCSI, A. (Ed.). **Lexical matters**. Stanford: CSLI lecture notes, n. 24, p. 29-53, 1992.

LANDMAN, Fred. **Events and plurality**. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2000.

LASERSOHN, Peter. **Plurality, conjunction and events**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995.

LINK, Godehard . The logical analysis of plural and mass terms. In BAÜERLE, R; SCHWARZE, C.; VON STECHOW , A . (Eds.) **Meaning, use and interpretation of language**. Berlin, New York: de Gruyter. p. 302-323.

_____. **Algebraic semantics in language and philosophy**. Stanford: CSLI Publications, 1997.

MOENS, Marc; STEEDMAN, Mark. Temporal ontology and temporal reference. **Computational Linguistics**, n. 14, p. 15-28, 1988.

MOURELATOS, Alexander P.D.. Events, process and states. In: TEDESCHI, P. J.; ZAENEN, A. (Ed.). **Syntax and Semantics**. New York: Academic Press, Inc, 1981. v. 14. p. 191-212.

NEGRÃO, Esmeralda V.. **O português brasileiro: uma língua orientada para o discurso**. São Paulo, 1999. 214 f. Tese (Livre Docência), USP.

PARSONS, Terence. **Events in the semantics of English**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1990.

PARTEE, Barbara Hall. Domains of quantification and semantic typology. (mimeo), 1991.

PUSTEJOVSKY, James. **The generative lexicon**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1996.

PUSTEJOVSKY, James; ASCHER, N.. The Metaphysics of Words in Context. (submitted to) *Journal of Logic, Language, and Information* , 2000. (www.cs.brandeis.edu/~jamesp)

ROTHSTEIN, Susan. **Structuring events**: a study in the semantics of lexical aspect. Blackwell Publishing, 2004.

SCHER, Ana Paula. Paralelismo entre eventos e entidades: quantificação e recursão de eventos, 2005.

SMESSAERT, Hans; TER MEULEN, Alice G. B.. Temporal reasoning with aspectual adverbs. **Linguistics and Philosophy**, n. 27, p. 209-261, 2004.

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

VENDLER, Zeno. **Linguistics in philosophy**. Ithaca (NY): Cornell University Press, 1967.

VERKUYL, H. J. **A theory of aspectuality** – the interpretation between temporal and atemporal structure. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Aspectual issues** - studies on time and quantity. Stanford: CSLI Publications, 1999.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **As leituras aspectuais da forma do progressivo em PB**. São Paulo, 2003. 217 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Pós Graduação em Lingüística, USP.

ZUCHI, Sandro; WHITE, Michael. Twigs, sequences and the temporal constitution of predicates. **Linguistics and Philosophy**, n. 24, p. 223-276, 2001.

A FLUIDEZ DOS SISTEMAS LINGÜÍSTICOS: CONSIDERAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vânia Cristina CASSEB-GALVÃO *

RESUMO: Este trabalho discute a questão do ensino de língua portuguesa considerando-se o princípio funcionalista da fluidez dos sistemas lingüísticos, revelado especialmente em processos de gramaticalização, tal como aquele desenvolvido pelo operador evidencial [disk¹].

PALAVRAS-CHAVE: Funcionalismo. Fluidez. Gramaticalização. Ensino.

ABSTRACT: *This paper discuss the question teaching of Portuguese language from the principle of the dynamism in linguistic system showing by grammaticalization processes, for example, that to development by the evidential operator [dizk¹].*

KEYWORDS: *Functionalism. Linguistic dynamism. Grammaticalization. Teaching.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a questão do ensino de língua materna considerando-se o princípio funcionalista da fluidez dos sistemas lingüísticos, revelado especialmente em processos de gramaticalização, tal como aquele desenvolvido por [disk¹]. Abordaremos aspetos teóricos e aplicados da relação funcionalismo e ensino de língua materna, numa sugestão de trabalho para um ensino interdisciplinar de língua portuguesa, em resposta a algumas das indagações apresentadas por Rauber, considerando-se as concepções de leitura e de ensino discutidas por Cruvinel, que me antecederam nesta seção de comunicação. Inicialmente, apresentaremos questões teóricas gerais que identificam o pensamento funcionalista. Em seguida, abordaremos o princípio da fluidez e a descrição de línguas, especialmente do fenômeno de gramaticalização que resultou na constituição do paradigma evidencial no português do Brasil, e seu reflexo no ensino de língua materna. Nas considerações finais, reforçamos que as intenções pragmáticas devem estar em primeira ordem na prática de ensino de língua portuguesa que atente para a competência comunicativa do aluno, usuário da língua.

CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DO PENSAMENTO FUNCIONALISTA

Um modelo teórico de orientação funcionalista pretende, segundo Dik (1989), responder a três perguntas básicas:

* professora do Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários da Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás; Doutora em Lingüística e Língua Portuguesa pela FCLAr – Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. E.mail: vcasseb2@terra.com.br

- i. Como opera um usuário da língua natural?
- ii. Como interlocutores comunicam entre si por meio de expressões lingüísticas?
- iii. Como é possível ao usuário da língua fazer-se entender por meios lingüísticos, e influenciar o estoque de informação dos outros?

Uma premissa sustenta essa perspectiva sobre a linguagem: há muitas outras funções humanas superiores envolvidas no uso comunicativo de uma língua do que uma mera função lingüística. Nesse sentido, uma teoria de organização gramatical das línguas naturais procura integrar-se em uma teoria global de interação social (NEVES, 1997, p. 15).

A questão básica de um modelo funcionalista é, portanto, a verificação de como os usuários de determinada língua comunicam-se com eficiência. O que está interessado é a competência social-comunicativa e não a competência biológica, interesse do formalismo chomskiano.

A noção de competência considerada no paradigma funcionalista está relacionada à capacidade para construir e interpretar as expressões lingüísticas e de usá-las de uma maneira interacionalmente satisfatória. A competência comunicativa, segundo Martinet (1994, apud NEVES, 1997), é o que deve constantemente guiar o lingüista (e por que não o professor?), pois toda língua se impõe (...), tanto no seu funcionamento como em sua evolução, como um instrumento de comunicação da experiência.

Função diz respeito ao papel da linguagem na vida dos indivíduos (há uma idéia de universalidade e variabilidade), e a concepção de língua envolvida é a de instrumento de interação social, que não existe por si mesma, mas em virtude do uso para fim de interação entre os seres humanos. E, assim: as estruturas lingüísticas expressam funções e cada função é um diferente modo de significação.

E, mais amplamente, reconhecer na linguagem um instrumento de comunicação implica reconhecer uma organização interna que é funcional, ou seja, que a organização sistêmica é função das necessidades comunicativas.

Logo, a língua (e a gramática, a sintaxe) não pode ser descrita, e nem ensinada, como um sistema autônomo. Há parâmetros outros envolvidos na sua instituição: a cognição, a comunicação, o processamento mental, a interação social e cultural, a mudança, a aquisição, e o desenvolvimento. A linguagem é funcional e também dinâmica: há uma instabilidade entre estrutura e função. Há uma funcionalidade externa à língua, relacionada à necessidade social, ao propósito comunicativo, e uma funcionalidade interna à língua, relacionada à necessidade sistêmica.

O propósito comunicativo resulta de uma necessidade humana de cooperação e entendimento e sua manifestação está vinculada à disponibilidade de recursos como habilidade lingüística, situação de elocução (condições de produção) e de sua percepção, meio, etc. Assim: Forma e função lingüística constituem uma inter-relação dialética.

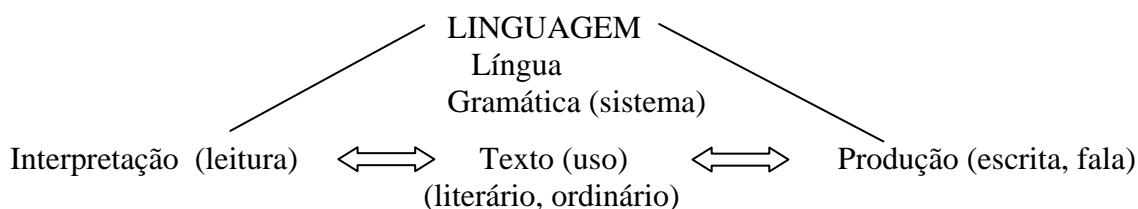
Este inter-relacionamento somente pode ser entendido se a análise inclui um duplo direcionamento: a partir da forma para a função e da função para a forma. Esse pensamento suscita várias considerações, entre as quais:

- a) As formas não são monofuncionais.
- b) Nem toda função corresponde a uma única forma.
- c) Formas lingüísticas podem ser complexas, ou seja, elas podem criar configurações provenientes de vários sentidos lingüísticos.
- d) O relacionamento entre forma e função dá a solução para o problema em um determinado estágio histórico da língua, mas está sujeito às mudanças lingüísticas.

A consideração do uso das expressões lingüísticas na interação verbal pressupõe uma certa pragmatização do componente lingüístico sintático-semântico. Isso significa dizer que a

sintaxe funcional é pragmaticamente baseada, ou seja, faz correlações entre forma e significado dentro do contexto global do discurso (Beaugrande, 1993), analisa a estrutura gramatical e tudo o que diz respeito à situação comunicativa: o propósito do evento de fala, os participantes e o contexto discursivo. Ela não dissocia sistema e uso. Logo, o seu ponto de partida é o texto. As estruturas frasais são analisadas considerando-se todo o complexo lingüístico-comunicativo-discursivo, seja ele literário ou ordinário. E este é um aspecto extremamente relevante para o ensino de língua materna, pois implica uma visão do funcionamento da linguagem em termos de suas múltiplas realizações. Conforme diz Rauber (em andamento), em dissertação de mestrado que discute a aplicação de princípios funcionalistas a uma prática interdisciplinar de língua portuguesa, significa reconhecer “a inter-relação entre os domínios e componentes que constituem a própria natureza interdisciplinar da linguagem, na qual a língua se manifesta, a partir de uma gramática, que se materializa no texto literário e não-literário, nas expressões lingüísticas determinadas pela interação verbal”.

Essa visão ampla do funcionamento da linguagem aplicada ao ensino de língua portuguesa remonta ao esquema de interação verbal proposto por Dik (1989, 1997) e pode ser esquematizada em:



Enfim, uma exigência básica do paradigma funcional é que as expressões lingüísticas devem ser descritas e explicadas em termos do arcabouço geral fornecido pelo sistema pragmático da interação verbal realizado a partir de textos escritos ou falados, literários ou ordinários.

FLUIDEZ DOS SISTEMAS LINGÜÍSTICOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A postulação teórico-metodológica de que o sistema pragmático da interação verbal orienta a descrição e a explicação das expressões lingüísticas é sustentada pelo princípio funcionalista da fluidez dos sistemas lingüísticos. Por esse princípio, reconhece-se que a gramática de uma língua está sempre emergindo, está em constante fazer-se.

A base dessa consideração está no esquema de interação verbal proposto por de Dik (1989, p.8), no qual a comunicação é vista como um padrão de atividades interativas que tem um dinamismo cooperativo: não há predominância de um ou de outro usuário da língua, ambos, falante e destinatário, contribuem igualmente para o processamento da comunicação. Aspectos sociais, psicológicos e lingüísticos subjazem à interação comunicativa. Nesse sentido, em qualquer estágio da interação verbal os usuários da língua possuem informações pragmáticas, e, ao dizer algo, o falante pretende efetuar algum tipo de modificação na informação pragmática do destinatário.

Dik (1989) entende como informação pragmática todo o conjunto de conhecimentos, crenças, assunções, opiniões e sentimentos disponíveis para um indivíduo em qualquer ponto da interação, enfim, tudo o que está no mundo mental do indivíduo.

O valor funcional de diferentes componentes oracionais em relação à estimativa do falante sobre a informação pragmática do destinatário é especificado pelas informações pragmá-

ticas, as quais, segundo Dik (1989), correspondem àqueles aspectos sistêmicos que co-determinam a forma e a semântica das expressões lingüísticas,

O fundamento dessa proposta, que dá à estrutura oracional subjacente o status de *input* para o componente de regras de expressão, é a idéia de que a especificação da estrutura oracional a torna portadora de todos os elementos e relações imprescindíveis tanto para a sua interpretação semântica e pragmática quanto para a sua expressão formal.

O princípio da fluidez dos sistemas lingüístico é especialmente observável a partir da descrição de fenômenos de gramaticalização (CASSEB-GALVÃO, 1999, 2001), processos de constituição lingüística de fundamental interesse para o aprendiz de língua materna.

O que se deve ter em mente, tanto na descrição quanto na aplicação lingüística é que: dependendo, dentre outras coisas, da necessidade comunicativa, um sistema lingüístico que não disponha de um determinado subsistema gramaticalizado pode vir a desenvolvê-lo no decorrer do tempo a partir de outros itens lexicais, ou de itens menos gramaticais pré-existentes, ou seja, a partir de um processo de gramaticalização (WILLET, 1988, DE HAAN, 1997, 1997a, 1998, DANDALE; TASMOWSKI, 2001, LAZARD, 2001).

Essa alteração atesta a fluidez no sistema lingüístico: o fenômeno de velhas formas desenvolvendo novas funções é previsto e previsível pela Teoria Funcionalista da linguagem, que relaciona gramática e discurso e explica o comportamento sintático, semântico e pragmático dos itens levando em consideração a confluência de forças internas e externas ao sistema. Nos termos de Hopper (1991, 1996), Hopper; Traugott (1993), isso significa reconhecer que a gramática está sempre emergindo.

Dik (1989) reconhece a gramaticalização como um dos processos constitutivos das línguas que expressam o dinamismo lingüístico e a atuação de fatores de ordens pragmática e cognitiva na formação das expressões lingüísticas, os quais são acionados pela capacidade individual da linguagem, que compreende as capacidades lingüística, social, epistêmica, lógica e perceptual, as quais estão simultaneamente ativadas na situação comunicativa.

Os mecanismos cognitivos atuantes na gramaticalização são ativados pelo conhecimento de mundo que o falante possui e que o leva a interpretar um significado concreto em termos de um significado abstrato, quando determinada situação de fala exige a explicitação de um conceito para o qual a língua (ou o usuário) não dispõe de uma forma lingüística adequada. É esse mesmo conhecimento que leva o falante, por meio de um raciocínio abduutivo, a observar determinado resultado no discurso, invocar uma lei da linguagem e inferir que esse resultado pode ocorrer para determinada situação discursiva, fazendo gerar novas funções lingüísticas. E, é claro, tudo isso deriva da capacidade humana de compreender e interpretar o mundo, a capacidade perceptual (Dik, 1989).

Se para a descrição lingüística, esses princípios já são amplamente observados, e aí a Teoria e os inúmeros trabalhos sobre gramaticalização dão testemunho (BRAGA; OMENA, 1998, CASSEB-GALVÃO, 1999, 2001, GONÇALVES, 2003), para o ensino de língua materna ainda é obscuro falar de língua como atividade e não como código, atentar para a competência comunicativa, reconhecer o dinamismo do sistema lingüístico e a força determinante do componente pragmático, conforme se pode depreender do trabalho de Rauber (em andamento).

No entanto, num texto como *Hierarquia*, coletado no banco de dados de língua escrita da UNESP/Araraquara, como ignorar em sala de aula o elemento introdutor da fábula, que tem a mesma forma do verbo pleno dizer flexionado na 3ª pessoa do singular, por exemplo, ou o uso do *mais* menor, no final do primeiro parágrafo?

Hierarquia
(Millôr Fernandes)

Diz que um leão enorme ia andando chateado, não muito rei dos animais, porque tinha acabado de brigar com a mulher e esta lhe dissera poucas e boas. Ainda com as palavras da mulher o aborrecendo o leão subitamente se defrontou com um pequeno rato, o ratinho mais menor que ele já tinha visto.

Pisou-lhe a cauda e, enquanto o rato forçava inutilmente para fugir, o leão gritou: “Miserável criatura, estúpida, ínfima, vil, torpe: não conheço na criação nada mais insignificante e nojento. Vou te deixar com vida apenas para que você possa sofrer toda a humilhação do que lhe disse, você, desgraçado, inferior, mesquinho, rato!” E soltou-o. O rato correu o mais que pode, mas, quando já estava a salvo, gritou pro leão: “Será que Vossa Excelência poderia escrever isso pra mim? Vou me encontrar agora mesmo com uma lesma que eu conheço e quero repetir isso pra ela com as mesmas palavras!”.

MORAL: Afinal ninguém é tão inferior assim.

SUBMORAL: Nem tão superior, por falar nisso.

Casseb-Galvão (2001) faz um trabalho descritivo sobre o processo de gramaticalização do predicado matriz (**ele**) **diz que** no português escrito contemporâneo do Brasil, item de natureza lexical, que levou ao desenvolvimento de um paradigma evidencial a partir dos usos de *diz que* [diskⁱ], operadores gramaticais evidenciais.

Evidenciais são elementos lexicais ou gramaticais que indicam a origem da informação veiculada em uma proposição. A intenção comunicativa manifesta na negociação entre os usuários da língua na relação de interação verbal vai exigir a presença de elementos indicadores da origem do conhecimento asseverado.

Entre os diferentes usos e funções evidenciais de [diskⁱ] verificados e descritos, Casseb-Galvão (2001) descreve o uso acima mencionado como um evidencial gramatical de mito.

No texto em discussão, a marca evidencial é necessária para introduzir um conhecimento que tem origem na experiência pessoal sensorial do enunciador, faz parte de seu conhecimento geral, mas não foi presenciado. Trata-se de um conhecimento originado em outro plano: a proposição enuncia uma lenda, um fato que só existe em um mundo fictício.

Ao introduzir uma fábula, o *diz que* está funcionando como um mecanismo de construção do *frame* enunciativo de criação do “mundo”, onde é possível que a informação veiculada seja verdadeira, e, ao mesmo tempo, permite ao enunciador deixar clara sua condição exclusiva de veiculador daquela informação cuja origem é o imaginário mitológico. O *diz que* marca a distância temporal e espacial do falante em relação ao evento narrado: um fato do passado remoto, ou do passado histórico, do qual o falante jamais poderia ter participado. Um mundo possível representa uma situação contrafactual, pois é um mundo “estipulado” e determinado pelas “condições descritivas” que nós lhe atribuímos”.

Como um elemento “criador de mundo”, ao mesmo tempo em que declara a não-realidade dos fatos descritos na proposição, ele instaura um universo no qual esses fatos são possíveis de acontecer. Dentro desse mundo, a proposição é factual:

(...) num texto de narrativa pessoal, que tem suas porções informativas arranjadas no quadro das referências de tempo, espaço e pessoa, se estabelece uma moldura modal que coloca os eventos em um mundo real, configurando-se um estatuto factual” (NEVES, 2000, p. 120).

O *diz que* tem o mesmo valor funcional da expressão “*era uma vez...*”. Ele é um recurso pragmático que qualifica o enunciado, atenuando sua carga assertiva, ao mesmo tempo que constrói o mundo no qual o enunciado terá validade comunicativa. Para Weinrich (1968), *mundo* é tudo o que uma comunicação lingüística possa conter. Esse autor relaciona a noção de mundo aos tempos verbais e *diz que* existem os tempos verbais do mundo narrado e aqueles do mundo comentado.

O *diz que* é uma expressão cristalizada no presente (tempo do mundo comentado), que, metaforicamente, é usada para introduzir um evento do mundo narrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de mostrar o dinamismo da constituição lingüística, o tratamento da linguagem que prime por uma perspectiva funcionalista da linguagem revela que as intenções pragmáticas dos parceiros no contrato comunicativo direcionam os usos das expressões lingüísticas, mediadoras no processo de interação, e, nos quais, forma e função nem sempre são simétricas, uma vez que o sistema lingüístico é fluido, dinâmico.

Para atingir seus objetivos comunicativos, os usuários da língua atuam como sujeitos promotores de mudanças lingüísticas que atingem o sistema como um todo, afetando as estruturas sintagmática e paradigmática, como a gramaticalização, e promovem “manobras” enunciativas em contextos de situações de interação específicas. Por isso, citamos e ampliamos Neves (1997, p. 17): “Os itens que se estruturam nos enunciados são multifuncionais, não podendo considerar-se esgotada uma descrição (*e um ensino de língua materna*) de estrutura que se limite à indicação das funções gramaticais”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, M. L.; OMENA, N. P. A gente está se gramaticalizando? In: MACEDO, A. T. et. al. *Varição e discurso*. Rio de Janeiro: Bom tempo, 1996, p. 75-85.

CASSEB-GALVÃO, V. C. *Evidencialidade e gramaticalização no PB: os usos da expressão diz que*. Tese de Doutorado em Lingüística. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual. Araraquara: 2001.

_____. *O achar no português do Brasil: um caso de gramaticalização*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

DENDALE, P.; TASMOWSKI, L. Introduction: Evidentiality and related notions. *Journal of Pragmatics*, n. 33, p. 339-348, 2001.

DE HAAN, F. *The category of evidentiality*. 1998. Disponível em: <<http://www.unm.edu/fdehaan>>. Acesso em: Nov, 2000.

_____. *The place of inference within the evidential system*. 1997a. Disponível em: <<http://www.unm.edu/fdehaan>>. Acesso em: Nov, 2000.

_____. *Evidentiality in Dutch*. 1997. Disponível em: <<http://www.unm.edu/fdehaan>>. Acesso em: Nov, 2000.

DIK, S. C. *The theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

GONÇALVES, S. C. L. *Gramaticalização. Modalidade epistêmica e evidencialidade*. 2003, 250f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

HOPPER, P. J. Some recent trends in gramaticalization. *Annu. Rev. Anthropol*, n. 25, p. 217-236, 1996.

_____. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Ed.). *Approaches to grammaticalization: focus on theoretical and methodological issues*. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 17-35.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LAZARD, G. On the grammaticalization of evidentiality. *Journal of Pragmatics*, n. 33, p. 359-367, 2001.

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

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

RAUBER, A. L. *Interdisciplinaridade e princípios funcionalistas no ensino de língua portuguesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras - Área de Estudos Lingüísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás (em andamento).

WILLETT, T. A. Cross-linguistic survey of grammaticalization of evidentiality. *Studies in Language*, v. 12, n. 1, p. 51-97, 1988.

LINGÜÍSTICA APLICADA AO DIREITO: ASSENTANDO A PEDRA FUNDAMENTAL *

Virgínia COLARES (UNICAP)**

Os resultados dos nossos estudos do discurso jurídico (de 1988 a 2004) apontam para o deslocamento epistemológico da concepção de língua - que subjaz à concepção de Direito - da perspectiva de um *sistema de linguagem*, que consiste na ocorrência de textualidade mediante certas condições estáveis e abstratas que fazem com que um texto seja um texto para a concepção de língua na *perspectiva da comunicação* que ganha uma nova dimensão com a integração de pontos de partida da *teoria da ação*, provenientes da filosofia anglo-saxônica da ação e da teoria dos atos de fala dela resultante. Essa abordagem da textualidade busca aporte na filosofia da linguagem de Wittgenstein, sobretudo no seu conceito de *jogo de linguagem*. A concepção wittgensteineana de língua como uma *atividade estruturante* remete a unidades ontológicas (objetos, estados de coisa, acontecimentos no mundo) relativizados com respeito a sua localização pessoal e espaço-temporal, assim como as pessoas envolvidas (quem produz e quem interpreta), fazendo parte desse contexto existencial. O estudo exploratório de uma dúzia de livros voltados para a hermenêutica jurídica sinaliza pistas textuais que refletem a *concepção de língua* que perpassa o ensino do Direito. A sessão de comunicações coordenadas *DISCURSO JURÍDICO: várias vozes, múltiplas imagens e silêncios...* propõe estudos de lingüística aplicada ao Direito, a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD). A ACD aponta formas de olhar a linguagem em suas interfaces e confluências, identificando os processos sociocognitivos nos quais, inevitavelmente, são investidas políticas e ideologias nessas práticas jurídicas cotidianas dos sujeitos históricos.

Palavras-chave:

discurso jurídico concepção de língua hermenêutica jurídica

Benveniste (1989:220) comenta que “(...) serão propostas à atenção dos lingüistas, daqueles que se ocupam da linguagem como especialistas, como se diz, algumas maneiras, provavelmente diferentes, de refletir sobre a linguagem. Assim, começará, tardiamente é preciso dizê-lo, uma troca que pode ser de grande valia.”, introduzindo sua fala num congresso de Filosofia. É na troca que se desalojam conhecimentos sedimentados pelo ponto de vista, construindo novos objetos de reflexão e, talvez, de renovação. No dizer de Possenti (1992:13) “Escolho o lugar mais adequado; o do não especialista, lugar de onde se pode ousar dizer o que os especialistas não podem e que os especialistas talvez respondam”.

*Essa nossa discussão teve início na década de oitenta, ainda no mestrado em Lingüística da UFPE, parte dela foi publicada em: COLARES/ ALVES, Virgínia. *Inquirição na Justiça: estratégias lingüístico-discursivas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2003.

** Professora de Lingüística da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), R. do Príncipe, 526, Boa Vista, CEP 50050-900 (www.unicap.br). E-mail: virginia.colares@gmail.com

A relação direito / lingüística, no Brasil, está longe de se consolidar como linha de pesquisa, não se pode, ainda, falar em **troca**. O discurso jurídico (DJ), de uma maneira geral, tem sido tematizado por lingüistas e endereçado aos lingüistas em encontros de Lingüística, quando muito tem despertado interesse de cientistas sociais de outras áreas, tais como, sociólogos e antropólogos. O estudo da linguagem no âmbito do direito restringe-se à hermenêutica jurídica, a despeito dos estudiosos declararem a necessidade de uma nova hermenêutica contribuindo para sanar a crise no ensino jurídico e na prática forense.

A literatura jurídica, no Brasil, sinaliza maior abertura dos estudos jurídicos aos questionamentos da Sociologia, Antropologia, História, Ciência Política, Economia, Psicologia, Biologia (principalmente, para as questões de produção de vidas em laboratório, como a *clonagem*), Informática, etc. A Filosofia, nem se fala, já que o pensamento jurídico confunde-se com o pensamento filosófico, na história da humanidade. Mas, e a Lingüística? A aproximação é inevitável e iminente, mas, como toda troca requer ajustes nos aparatos teóricos dos dois domínios do conhecimento que constroem maneiras distintas de tratar seus objetos de estudo. A Lingüística, mais intensamente nessa última metade de século, buscou sistematizar seus estudos a partir da descrição de dados empíricos; enquanto o Direito consolida-se pela reflexão, predominantemente, normativa e prescritiva do *dever ser* em função do conjunto de *regras* (normas e leis) que regulam o comportamento dos homens entre si, pois, apesar do Direito ocupar-se da *técnica* da coexistência humana, em sociedade, não há tradição de estudos fundamentados em dados autênticos coletados na realidade desta sociedade.

Na década de 1970, nos Estados Unidos, Inglaterra, Suécia, Alemanha e Israel, vários estudos questionavam o uso da linguagem em contextos institucionais e o abuso no uso da linguagem pelos detentores do poder, no exercício de suas atividades profissionais, denominando-se *plain language movement* ao conjunto desses estudos. Eram abordagens sociolingüísticas que enfatizavam a questão da assimetria onde se defendia o direito do cidadão comum entender e ser entendido, em contextos institucionais (Danet, 1985: 273-291). Provavelmente o texto "fundador" de Harris (1963)¹ e sua tradução para o francês por Dubois-Chalier (1969) propondo estudos lingüísticos que ultrapassassem o limite da frase serviam como pano de fundo para os defensores de movimentos de simplificação lingüística desse tipo, numa emergência da análise do discurso *lato sensu*. Muitos autores citam o livro *The language of the law*, publicado em 1963, por Mellinkoff, um professor de Direito, como trabalho pioneiro em análise do discurso jurídico, introduzindo seus escritos sob o forte argumento de que a *Justiça é uma profissão de palavras e as palavras da lei são, de fato, a própria lei*. Mellinkoff reúne, em lista, as palavras usadas pela Justiça - uma taxionomia, numa perspectiva lexicográfica que pouco contribui para a análise de funcionamentos textuais que justifiquem uma aproximação proveitosa entre Direito e Lingüística.

A partir daí, os estudos assumiram um certo ar panfletário denunciando o poder da palavra instituído pelo poder da instituição. Autores tais como Danet & Kermish (1978), Parkinson (1979), O'Barr (1982), Danet (1985), entre outros, trataram a relação entre a linguagem ordinária do cidadão comum e a linguagem jurídica - o "juridiquês" - como uma espécie de situação de diglossia,² estabelecendo distinções entre *modo* (escrito, falado com preparação,

1 Concordamos com Possenti (1993:24) quando desconsidera a abordagem de Harris no conjunto dos que disputam a primazia da análise do discurso "...sequer considerarei propostas como a de Harris, porque discurso só faz sentido para mim enquanto significativo."

2 O termo diglossia foi cunhado para distinguir situações em que uma das duas línguas em situações de bilingüismo tem status sócio-político inferior. O bilingüismo, que permanece como termo genérico, consiste numa situação lingüística na qual os falantes são levados a utilizar, alternativamente, duas línguas diferentes como em fronteiras, por exemplo.(cf. Dubois, 1978).

fala espontânea) e *estilo* (cristalizado, formal, informal, casual, etc), tomando como base teórica a sociolinguística variacionista. Sob influência dos analistas do discurso, Wodak (1980) e (1985), McGaughey & Stiles (1983), Woodbury (1984) e O'Barr & Conley (1985) apontavam a interferência das perguntas feitas pela corte nas decisões judiciais, afirmando que o 'discurso' determinava os resultados da corte, pois controla a projeção dos papéis e revela: classe social, salário, respeitabilidade, responsabilidade e credibilidade das partes envolvidas no processo.

No estudo das transformações do depoimento (oral) em documento (escrito) - nosso objeto de estudo em Alves (1992) - fizemos um esboço que distingue duas tendências de estudo do discurso jurídico (DJ): (a) os que contemplam a linguagem 'da' Justiça e (b) os que analisam o funcionamento da linguagem 'na' Justiça. Os primeiros são de natureza lexicográfica e sociolinguística, preocupando-se com a significação específica que as palavras adquirem no âmbito da Justiça - o "juridiquês"- e relações inter-sociais. Os estudos do tipo (b) tentam dar conta de dados linguísticos coletados na Justiça como unidades pragmáticas, nas quais a interação entre os indivíduos, o contexto situacional e a função comunicativa integram o processo de produção de sentido.

O termo *discurso jurídico* (DJ), herdado da sociologia, contempla o espaço institucional em que se produzem textos falados e escritos. As abordagens que tratam o funcionamento da linguagem "na" Justiça (b) tentam dar conta de processos de organização, desenvolvimento e compreensão de textos em situações empíricas. Atkinson & Drew (1979) descreveram propriedades estruturais e seqüências de interação na corte, numa perspectiva etnometodológica. Nofsinger (1983) defende que a coerência textual prescinde da interação simétrica, como na corte as estruturas de participação dos interlocutores são assimétricas, pois, quem define a interação é o magistrado, para o autor, na corte não pode haver coerência. Discordamos da concepção de coerência adotada pelo autor, certamente, a coerência é um processo cooperativo entre produtor e receptor em função do princípio de interpretação do texto; entretanto mesmo em situações assimétricas, ocorre coerência como um processo cognitivo.

O termo Linguística Forense vem sendo instituído para denominar as técnicas concernentes às provas de natureza linguística apresentadas à corte e a cooperação dos linguistas como especialistas, como peritos no esclarecimento de materiais verbais. No Brasil, vez por outra, perícias técnicas são solicitadas aos institutos de linguística para identificar vozes em gravações com utilização de espectrógrafos dos laboratórios de fonologia. Gibbons (1994) dedica a terceira parte do livro *Language and the law* à Linguística Forense. O autor enumera dois modelos de classificação das evidências linguísticas (1) que considera o canal no qual a prova está constituída: língua falada (fala, escuta); língua escrita (redação, leitura) e (2) que contempla os níveis da linguagem: grafo-fônicos; lexical; gramatical; discursivo.

No âmbito da linguística forense, alguns pesquisadores são convidados para prestar depoimento, sob juramento, apresentando suas análises, tendo como objetivo esclarecer à corte a natureza linguística das provas apresentadas pelo FBI norte-americano quando produz provas que desagradam à opinião pública e desafiam advogados a encontrar subsídios técnicos para derrubá-los ante o júri popular. Estudos desse tipo têm sua relevância para a Justiça como, no caso, os realizados por Shuy (1981) e (1982) utilizando, como unidade de análise o **tópico discursivo**, separou e mostrou ao júri "quem disse o que a quem sobre que tópicos". O FBI havia construído provas, a partir de gravações de interações entre seus agentes e o acusado. Tais provas, extraídas das gravações, recorriam a estratégias discursivas que distorciam enunciados utilizando-se de supergeneralizações de sentido e omissão do contexto comunicativo para incriminar o acusado. A análise de Shuy convenceu ao júri de que o acusado apenas respondia aos tópicos introduzidos pelo agente do FBI. O linguista mostrou que não havia intencionalidade nas asserções atribuídas ao indivíduo e, em alguns casos, ele não dissera o que afirmavam haver dito. O testemunho de Shuy, sob juramento, foi decisivo na absolvição do

acusado. Gumperz (1982) (b) também compareceu à corte, sob juramento, para provar a inocência de um médico filipino envolvido num caso de *erro médico* de grande repercussão e divulgação da imprensa. O pesquisador levou à corte uma **análise contrastiva** entre o *tagalog*, língua materna do médico, e o inglês americano. A partir da gravação integral do depoimento do filipino, Gumperz assinala as marcas lingüísticas nas quais há influência da estrutura da língua nativa do acusado, no estabelecimento da referência, e assinala que há estratégias de persuasão na interação entre o médico e o agente do FBI.

A aplicação da Lingüística em situações de julgamento reflete o discurso de busca de modernização da justiça, a contemporaneidade dos “crimes verbais” numa sociedade “semiotizada” ao extremo, tratada nos estudos de Bourdieu, Foucault, Pechêux e outros que discutem as questões das trocas simbólicas na economia capitalista que transforma o discurso em coisa, *reificando-o*, numa metáfora econômica da sociedade.³ Os estudos do DJ constituem, cada um, uma aplicação possível de pressupostos e postulados da lingüística ao discurso ‘**da**’ Justiça e ao discurso ‘**na**’ Justiça em sessões da corte. Tais estudos não caracterizam uma troca específica e sistemática como na psicolingüística, na sociolingüística, na sociologia jurídica e tantas outras nas quais os aparatos teóricos e metodológicos são postos em cooperação na construção de um outro objeto de estudo.

Alguns lingüistas tem sido acusados de assumir, “sob um manto de profissionalismo e especialização”, o papel de “explicar à sociedade as necessidades desta sociedade”, de maneira análoga à crítica feita por Wittgenstein aos lógicos analíticos, em meados do século XX, desencadeando o fenômeno denominado pelos termos “viragem”, “giro”, “reviravolta”, “guinada” ou “virada lingüística” que surgem com frequência razoável nos manuais de Direito para denominar a ruptura com a tradição da hermenêutica jurídica clássica. Ao que parece, esta troca entre a lingüística e o Direito não vai se realizar de maneira tão pacífica. Essa é a opinião de Hutton (1996: 205-214) que atribui a rápida expansão da área de linguagem e direito como uma indicação de que os lingüistas estão interessados nas complexas maneiras como cada sociedade conduz suas trocas e expõem ao grande público práticas próprias ao seu domínio de conhecimento, acreditando na ampliação da competência profissional em campos fora da academia. O autor, em tom veemente, questiona e faz objeções sobre a relevância dos conceitos lingüísticos para disciplinas interpretativas como a crítica literária e, principalmente, o Direito. Referindo-se às contribuições da lingüística forense, Hutton enumera obstáculos de três tipos:

- (1) Conceitos teóricos dos lingüistas, e seus postulados centrais enquanto disciplina, construindo metalinguagens particulares: (a) fornecendo evidências à corte, (b) produzindo e observando transcrições e (c) identificando vozes individuais, constituem um discurso especializado nas idealizações dos lingüistas e abstrações que os lingüistas têm feito fora do atual “comportamento da linguagem.” Hutton afirma que os lingüistas propõem transcrições como tendo peso equivalente aos materiais orais produzidos na corte, sob questionáveis assunções de que as cortes operam interpretando quotas de fala ou lendo transcrições. A objeção é de que a análise lingüística não dá conta da significação de um enunciado particular numa ocasião particular, pois o aparato teórico (abstrato e idealizado)

3Inspirados em Karl Marx: “A magia consiste simplesmente em que, na forma de mercadoria, devolvem-se aos homens, como espelho, as características sociais de seu próprio trabalho, transformadas em características objetivas dos produtos desse trabalho, na forma de propriedades sociais naturais das coisas produzidas; portanto a mercadoria espelha também a relação social entre produtores e trabalho global, como relação social de coisas existentes fora dos próprios produtos. Por meio desse *quid pro quo* os produtos do trabalho tornam-se mercadorias, coisas sensivelmente supra-sensíveis, isto é, sociais” (Das kapital, I § 4) *apud* Abbagnano (1998: 841)

acadêmico não tem competência para tal. Os lingüistas, segundo o autor, não podem aplicar suas categorias de gramática e discurso à vida real, sua especialização acadêmica não os habilita para resolver problemas interpretativos fora de seus laboratórios lingüísticos.

- (2) Linguística não é ciência na mesma proporção que a Química. O autor introduz sua argumentação tomando como ponto de partida o fato de que “o lingüista pode objetar que a análise lingüística é, nesse caso, semelhante à análise química.”

A despeito de que nenhum lingüista que trabalhe na perspectiva pragmática cometeria tal barbaridade, o autor, fundamentando-se na filosofia cartesiana da ciência, esforça-se em demonstrar que, a exemplo da química, a lingüística não é uma ciência experimental, não trabalha com invariantes, seu método não tem a propriedade da repetibilidade, nem é finalístico (fim prático) nem atemporal, etc. Hutton acusa a Linguística de procedimentos *post factum*, intuições, simplificação, usar teorias internas a partir de categorias e procedimentos heurísticos, para o autor:

“As intuições lingüísticas são um método dentro do sistema, não um método de analisar o sistema. Nesse sentido, as análises lingüísticas não são matéria de confirmação ou refutação, nem são justificáveis para o julgamento social sobre sua correção, relevância, plausibilidade ou importância. Os lingüistas tem, com efeito, desenvolvido um terceiro domínio da natureza por si mesmos, tratando a linguagem como *sui generis* e desenvolvendo para ela uma única metodologia e terminologia, correspondente, não partilhadas nem pelas ciências sociais, nem pelas ciências naturais.”⁴ (Hutton 1996: 209)

Na busca de fundamentos na filosofia da ciência para elaborar sua crítica, o autor omitiu, pelo menos, uns trinta anos na história das correntes de pensamento apontadas pela epistemologia. A crise das ciências humanas, a que o autor se refere, das ciências que têm o próprio homem como objeto de estudo, passou por sucessivos momentos históricos: Humanismo, Positivismo (Augusto Comte), Historicismo (Dilthey), Relativismo (Max Weber). A especificidade dos objetos de estudo das ciências humanas busca seus fundamentos na noção de fenômeno, numa recusa a tratar as sociedades como etapas culturais e civilizatórias num processo histórico universal, como fazem as ciências naturais a partir da noção de *evolucionismo*, a maneira de Darwin. O estruturalismo mostra que a troca e a circulação de objetos específicos é uma maneira de construir o todo da sociedade, assim, a troca e circulação da palavra, dos sistemas lingüísticos, organiza e se relaciona com os outros sistemas simbólicos e define a estrutura geral e específica de uma sociedade, organizando as relações sociais. Os postulados do marxismo permitem compreender os fatos humanos (instituições sociais e históricas) com suas articulações na historicidade e materialidade da existência humana, possibilitando a interpretação racional dos vários planos que se sobrepõem.

O anacronismo do ideal de ciência concebido por Hutton (1996) na argumentação desenvolvida no sentido de desautorizar a lingüística como domínio do conhecimento competente para auxiliar o direito, no entanto, cede lugar a possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente ao apontar o terceiro obstáculo:

⁴Tradução nossa do original, em inglês: “Linguistic intuitions were means into the system, not a means of analysing the systems. In this sense linguistic analyses are subject neither to empirical confirmation or disconfirmation, nor are they accountable to social judgements about their correctness, relevance, plausibility or importance. Linguistics has, in efect, developd a third realm of nature for itself, treating language as *sui generis* and developing for it a corresponding unique methodology and terminology, shared nither by the social sciences nor by the natural sciences.”

(3) Os lingüistas trabalham com a idealização do comportamento lingüístico na busca de certas categorias invariantes, no conjunto das categorias, na ‘desordem’ do mundo, sem esgotar a complexidade dos fenômenos sob estudo, a partir de remotas concepções de linguagem. Nesse aspecto - idealização -, o autor estabelece equivalência entre as atitudes dos lingüistas e advogados, ante o processo de categorização (que atribui aos lingüistas) e ante o ato profissional de classificação inerente à decisão judicial (que atribui aos operadores do direito). Pois, “Nem advogados nem lingüistas têm o monopólio da verdade, e ambos podem aprender um com o outro, e beneficiar-se pela chance de examinar as pressuposições sobre a linguagem de cada um” (Hutton, 1996:209)⁵

Como se vê, lingüistas e profissionais do direito constróem seus objetos de estudo sob perspectivas teóricas e assunções diversas. As condições de uso da linguagem abrangem múltiplos aspectos, simultâneos e sucessivos, no contexto institucional da justiça, criando um “novo objeto”, devendo extrapolar a mera análise lingüística para construir um objeto de estudo de natureza interdisciplinar: os usos da linguagem regidos pelos princípios jurídicos. A tarefa deste “novo” domínio do conhecimento será descrever a natureza dessa semiose, considerando a necessidade jurídica da decisão. Assim, “Desde que a teoria legal é uma forma de discurso, necessariamente usando linguagem como seu ‘medium’, então, talvez possamos traçar um relacionamento entre a estrutura de nossa linguagem e nossas teorias legais” Weisborud e Mertz (1985, p.652). A razão pela qual tal aproximação ainda não tenha sido efetivada deve-se ao fato das tentativas terem incidido em *modelos abstratos de línguas ideais*, na perspectiva da Lingüística; e o Direito ter construído seu ponto de vista na elaboração de uma concepção de língua com base no senso comum dos professores de língua, regidos pelo paradigma da correção ou com base na retórica e lógica clássicas.

CONSIDERAÇÕES

A sessão de comunicações coordenadas *DISCURSO JURÍDICO: várias vozes, múltiplas imagens e silêncios...*, portanto, apresentou trabalhos na busca de metodologias para tratar as relações Linguagem/ Direito e suas possibilidades de troca. “*A argumentatividade visual das cartilhas jurídicas*”, comunicação de Leonardo Pinheiro Mozdzenski (mestrando da UFPE) analisa a organização retórico-visual do gênero *cartilha jurídica* (CJ), investigando como as diversas estratégias textuais -verbais e não-verbais- interagem para a produção de sentidos e o processamento da leitura. Esse estudo se inscreve entre os da *multimodalidade discursiva*, considerando os textos como construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação da mensagem. A jornalista e doutoranda da UFPE Karina Falcone, com a comunicação “*Interdiscursividade/ Intertextualidade: os sem terra nas teias dos discursos jornalístico e jurídico*”, busca o entrelace nas notícias e artigos de opinião publicados sobre o Movimento dos Sem Terra (MST), no caso de Eldorado dos Carajás. Os textos analisados são da Folha de São Paulo, durante os dez primeiros dias de cobertura do episódio. A análise da interdiscursividade /intertextualidade verifica como os dois domínios operaram na (des) legitimação do discurso dos sem terra. A professora Angela Maria Torres Santos, mestranda da UNICAP discute “*O papel da paráfrase na construção do discurso jurídico*” através da análise de monografias exigidas para conclusão do curso de Direito.

⁵“Neither lawyers nor linguists have a monopoly of the truth, and both could learn from each other, and benefit from the chance to examine each other’s presupposition about language”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, Virgínia Colares Soares Figueirêdo. **A Decisão interpretativa da fala em depoimento judiciais**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE. Recife: UFPE, 1992.

ATKINSON, J.M.; DREW, P. **Order in Court**. Atlantic Highlands; NJ: Humanities Press, 1979.

_____. Understanding formality: notes on the categorisation and producing of “formal” interaction. **British Journal of Sociology**, [s.l.], n. 33, p. 86-117, 1982.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Problemas de Linguística Geral I**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes / UNICAMP, 1991.

DANET, Brenda. Language in the legal process. **Law & Society Review**, v. 14, n. 3, p. 445-564, 1980.

_____. Legal Discourse. In: DIJK, T. A. Van (Ed.). **Handbook of Discourse Analysis** v. 1. London: Academic Press, 1985. p. 273-291.

_____; KERMISH, N. Courtroom Questioning: perspective. In: MASSERY, L. (Ed.). **Psychology and persuasion in advocacy**. Washington, D.C.: Ass. of trial lawyers of America, 1978. p. 412-441.

DUBOIS-CHALIER, Françoise. **Eléments de linguistique anglaise: syntaxe**. Paris: Larousse, 1969.

GIBBONS, John. (Ed.). **Language and the law**. London, New York: Longman, 1994.

GUMPERZ, J.J. **Discourse Strategies**. New York: Cambridge University Press, 1982 (a).

_____. Fact and inference in courtroom testimony. In: **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982 (b). p. 163-195.

HARRIS, Zellig S. **Discourse Analysis Reprints**. Haia: Mouton, 1963.

HUTTON, Christopher. Law lessons for linguists? Account ability and acts of professional classification. In: HARRIS, Roy, TAYLOR, Talbot J. **Language & Communication: an interdisciplinary journal**, Williamsburg VA, v. 16, n. 3, p. 205- 227, jul. 1996.

McGAUGHEY, K.; STILES, W. Courtroom interrogation of rape victims: verbal response mode used by attorneys and witnesses during direct examination *versus* cross-examination. **Journal of Applied Social Psychology**. [s.l.: s.n.], n. 13, p. 78-97, 1983.

MELLINKOFF, D. **The language of the law**. Boston: Little Brown, 1963.

NOFSINGER, R. E. Tactical coherence in courtroom conversation. In: GRAIG, R., TRACY, K. (Eds.). **Conversational Coherence**. Beverly Hills: Sage, 1983.

O'BARR, W. M. **Linguistic evidence: language, power and strategy in the courtroom**. New York: Academic Press, 1982.

PARKINSON, M. **Language behaviour and courtroom success**. (Paper presented at the international conference on language and social psychology) University of Bristol, London, (mimeo), jul. 1979.

POSSENTI, Sírío. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SHUY, R. W. Topic as the unit of analysis in a criminal law case. In: TANNEN, D. (Ed.). **Analysing Discourse: Text and Talk**. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1981. p. 113-126.

_____. Entrapment and the linguistic analysis of tapes. In: Third Annual Institute on Defence of Criminal Cases. Georgetown University. (mimeo). 1982.

WEISSBOURD, B.; MERTZ, E. Rule-centrism versus Legal Creativity: the skewing of Legal Ideology through Language. In: **Law & Society Review**, [s.l.: s.n.], v. 19, n. 4, p. 613-759, 1985.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophical investigations**. Oxford: Basil Blackwell / New York: Macmillan, 1953.

WODAK, R. Discourse analysis and courtroom interaction. **Discourse Process**, [s.l.], n. 3, p. 369-380, 1980.

_____. The interaction between judge and defendant. In: DIJK, T. A . van (Ed.). **Handbook of discourse analysis**. v. 4. Discourse analysis in society. London: Academic Press, 1985.

WOODBURY, H. The strategic use of questions in court. **Semiotic**, [s.l.: s.n.]. n. 48, p. 197-228, 1984.

APROXIMAÇÕES ENTRE ANÁLISE LINGÜÍSTICA E GÊNERO TEXTUAL EM ATIVIDADES DIDÁTICAS*

Wagner Rodrigues SILVA (Pós-UNICAMP/UFT)

INTRODUÇÃO

As atividades de análise lingüística no ensino de língua materna desafiam professores em exercício e pesquisadores em universidades. O mérito das discussões sobre a legitimidade do ensino gramatical, realizadas nas décadas de 80 e 90¹, parece ceder lugar às articulações necessárias entre as categorias de letramento, gênero, texto e gramática, propostas pelas diretrizes curriculares vigentes no território brasileiro (PCN, 1998).

As atividades de análise lingüística elaboradas a partir de textos de diferentes gêneros, em dez seqüências didáticas produzidas por professores participantes do curso de formação continuada *Metodologias da Língua Portuguesa no ciclo II do Ensino Fundamental (continuidade)*², oferecido pelo governo do Estado de São Paulo no âmbito do *Programa Teia do Saber*, são investigadas neste trabalho³. De forma mais específica, descrevemos o modo como os professores focalizados articulam gramática, texto e gênero, podendo resultar no que se compreende por prática de reflexão sobre a língua, ou melhor, análise lingüística. Investigando essas articulações, nos termos utilizados por Signorini (2000:247), visualizamos algumas transformações de *saberes escolares* apropriados pelos docentes, as quais são provocadas por cursos de formação continuada pautados em *saberes acadêmicos*.

Dada a necessidade efetiva de desenvolvimento da prática de análise lingüística para as atuais diretrizes curriculares (PCN, 1998:27), tomamos os estudos desenvolvidos no âmbito da lingüística sistêmico-funcional como os principais referências teóricos da investigação realizada. Para essa corrente teórica, o texto é concebido como objeto de investigação, sendo o mesmo originário da articulação de palavras – gramática –, resultando na semiotização de modelos de ação social, os gêneros textuais (Eggins, 1994; Halliday, 1985; Halliday & Hasan, 1991).

Este artigo está dividido em três grandes partes. Em *Seqüência didática produzida*, caracterizamos a proposta teórico-metodológica desenvolvida no curso de formação continuada, bem como as próprias seqüências didáticas tomadas como *corpus* da pesquisa. Em *Texto como realização de modelos de ação social*, discutimos as possíveis contribuições da lingüística sistêmico-funcional para a demanda de articulação das noções de gramática, texto e gênero,

* Este texto contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a escrita, desenvolvidas no âmbito do projeto integrado *Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino* (CNPq nº 520427/2002-5).

¹ Alguns textos de referência para a discussão instaurada nessas décadas são Bechara (1985), Luft (1985), Possetti (1996) e Neves (1999). Esses e outros textos sobre o assunto são analisados em Silva (2003).

² Nas escolas públicas do Estado de São Paulo, o termo Ciclo II é utilizado para fazer referência a 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental II, correspondentes aos Ciclos III e IV, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais vigentes.

³ Esse curso foi realizado no segundo semestre de 2004, com a duração de 80 horas. Os autores das seqüências, locados no município denominado Sumaré, na região de Campinas, freqüentaram uma mesma turma na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

em atividades de análise lingüística. Em *Aproximações entre teoria e prática: mobilização de saberes e (trans)formação do professor*, descrevemos de forma analítica a mobilização de saberes escolares e acadêmicos nas atividades de análise lingüística propostas pelos professores focalizados, pois, assim procedendo, mostramos o modo como ocorre o processo de (trans)formação do professor.

SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS PRODUZIDAS

A ementa do curso de formação continuada estava pautada nas orientações de atividades de prática de linguagem propostas nos PCN (1998). Atividades modelares e discussões de textos teóricos foram realizadas no intuito de trabalhar as noções de texto como unidade de análise e de gênero como objeto de ensino em aulas de língua materna. A organização seqüencial de atividades fundamentadas nos eixos do uso – práticas de leitura e produção textual – e da reflexão – prática de análise lingüística – como proposto nas diretrizes curriculares, também foi observada no curso ministrado (PCN, 1998:35). Ao elaborar as seqüências didáticas por nós aqui focalizadas, os professores procuraram seguir tais orientações teórico-metodológicas trabalhadas no curso de formação. A articulação das noções de gramática, texto e gênero nas atividades propostas nas seqüências foi solicitada aos docentes.

A utilização dessas categorias teóricas, nas diretrizes curriculares e no trabalho em sala de aula com professores participantes de cursos de formação continuada, é compreendida como uma dupla mobilização de saberes acadêmicos, responsáveis pelas transformações dos saberes escolares utilizados pelos professores. Os saberes escolares caracterizam-se pelo conhecimento assimilado, utilizado e produzido pelos docentes no exercício do magistério; configuram a tradição escolar e as transformações sofridas por esses saberes constituem o processo de formação continuada do professor. Como evidencia o *corpus* desta pesquisa, elas acontecem paulatinamente, ainda que, muitas vezes, os acadêmicos esperem mudanças unificadas sob controle absoluto do professor em curto prazo (Signorini, 2000).

Todas as seqüências didáticas possuem uma mesma unidade temática: a preocupação dos jovens com a aparência. Ainda que a temática seja a mesma, diferentes enfoques sobre o assunto foram dados. Uma análise global das seqüências didáticas revela que, nas atividades de leitura e produção textual, são propostas questões que alcançam o trabalho efetivo com a noção de gênero. Essas questões enfocam o local de circulação, a função e a organização textual dos gêneros. As atividades de análise lingüística propostas ainda são bastante influenciadas pela prática da tradição escolar, mesmo que evidentes avanços pareçam ter ocorrido, como veremos adiante.

A dificuldade de elaboração de atividades de análise lingüística pode ser evidenciada, inclusive, pela ausência desse tipo de exercício em duas das dez seqüências didáticas produzidas. A elaboração dessas atividades sempre era deixada para o final do processo de produção e alguns professores insistiam em não realizar esse tipo de atividade, justificando que o conteúdo lingüístico seria selecionado e trabalhado de acordo com o diagnóstico das práticas de leitura e produção textual dos alunos⁴. Essa forma de abordagem da prática de análise lingüística é uma metodologia válida, mas a produção dessas atividades na seqüência não foi dispensada, pois, independente da opção metodológica, tal prática é constitutiva das aulas de língua materna e foi trabalhada no curso ministrado.

A dificuldade de trabalhar conteúdos específicos sobre a língua materna, demonstrada pelos professores, pode ser claramente evidenciada nos objetivos explicitados por eles para as seqüências didáticas. Exemplificamos abaixo os objetivos muito gerais que não enfocam uma

⁴ A respeito desse tipo de enfoque para o ensino gramatical, ver Buin (2004) e Silva (2003: 26).

questão ou aspecto lingüístico específico a ser estudado pelos alunos, bem como os objetivos mais específicos ou não-genéricos. Todos os exemplos selecionados são representativos dos dez textos analisados. Eis os objetivos mais gerais propostos em duas seqüências didáticas:

(1)

Objetivo Geral: despertar no educando a aceitação como ser humano, pois:

- Devemos ser aceitos pela nossa formação familiar, cultural e educacional e não sermos identificados pelas cobranças da sociedade em relação à sua aparência e situação financeira.

- Cada cidadão deve ter sua identidade própria, personalidade e caráter formado através da convivência familiar, no entanto, assim, exageros sem limites, incluindo o financeiro, para não se prejudicar, simplesmente para provar ao próximo que é capaz de fazer parte de uma moda imaginária ou irreal.

Objetivo Específico: Fazer com que a auto-estima do educando seja elevada.

(2)

Essa seqüência didática tem por objetivo levar o aluno a se posicionar de forma crítica, visando esclarecer que antes de um corpo perfeito é necessário ter saúde, pois as variações de beleza são constantes e a busca excessiva por ela pode tornar o jovem “escravo da estética”. Trata-se de um tema ideológico e extremamente relacionado à linguagem, visto que todos os meios de comunicação enfatizam este tema.

Os objetivos elencados em (1) e (2) podem ser trabalhados em qualquer disciplina, pois contemplam temáticas transversais de interesse para a formação do aluno. Os conteúdos específicos das aulas de língua materna não são mencionados, ainda que, em (2), haja uma sinalização para a influência exercida sobre os jovens por diferentes *meios de comunicação*, no tocante a modismos que os incentivam ao consumismo. Para a disciplina, a pertinência estaria em trabalhar como esse tipo de comportamento “jovem” é manifestado através de diferentes linguagens. Os usos lingüísticos regulares em textos de diferentes gêneros, que circulam em diversas mídias tematizando o assunto, também seriam conteúdos disciplinares não-genéricos a serem trabalhados.

Nas seqüências didáticas em que são apresentados objetivos mais específicos para a disciplina, as articulações entre as noções de gênero textual e análise lingüística, orientadas por saberes acadêmicos, são poucas ou ausentes, prevalecendo a ênfase na abordagem de aspectos formais da língua com emprego excessivo de nomenclaturas gramaticais, orientadas por saberes escolares. O objetivo apresentado numa das seqüências analisadas, exemplificado abaixo, ilustra o objetivo mais específico. Segue o exemplo:

(3)

OBJETIVO ESPECÍFICO

E, além de trabalhar todo esse entendimento, fazer com que os alunos percebam os vários aspectos da língua, o quanto é importante o uso da vírgula, reticências, ortografia e concordância. E também que sejam capazes de usar todos esses artifícios em seus próprios textos. Mostrando também que a reescrita tem grande importância, tanto para sanar dúvidas, como para desenvolver e adequar cada vez mais a língua portuguesa.

Nesse exemplo, pontuação, ortografia, concordância e reescrita são apresentados como conteúdos específicos a serem trabalhados em aulas de língua materna. Para o conteúdo pontuação e o exercício de reescrita, passíveis de enfoque produtivo a partir da noção de gênero

textual, a abordagem não é redimensionada pelas categorias teóricas propostas pelas atuais diretrizes curriculares. A menção à produção textual e à atividade de reescrita, como práticas a serem contempladas na escola, parecem evidenciar a assimilação de atividades não-costumeiras nas aulas dos professores participantes do curso de formação, os quais caracterizam uma amostra representativa do corpo docente das escolas públicas da região.

TEXTO COMO REALIZAÇÃO DE MODELOS DE AÇÃO SOCIAL

Considerando que o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência discursiva do discente, possibilitando-lhe a aquisição de habilidades que envolvem o uso da escrita em práticas sociais específicas e para objetivos específicos, as atividades de análise lingüística devem contribuir para essas práticas (PCN, 1998:22). O trabalho com gêneros textuais pode viabilizar a aquisição dessas habilidades e competências, pois os gêneros são modelos ou formas de interação na sociedade. Por semiotizarem relações estabelecidas entre participantes da interação ou a própria situação interativa com todos os aspectos que a constituem, os textos realizam os gêneros (Eggins, 1994:26).

Os estudos desenvolvidos na lingüística sistêmico-funcional podem contribuir de forma bastante significativa para as articulações teóricas necessárias frente à demanda instaurada no ensino de língua materna, daí a opção por essa teoria para analisar as atividades propostas nas seqüências. O objetivo de tal teoria consiste na apreensão do discurso ou sentido materializado no texto, o qual é compreendido como uma unidade semântica produzida pela articulação entre palavras, a gramática (Halliday, 1985:XVII).

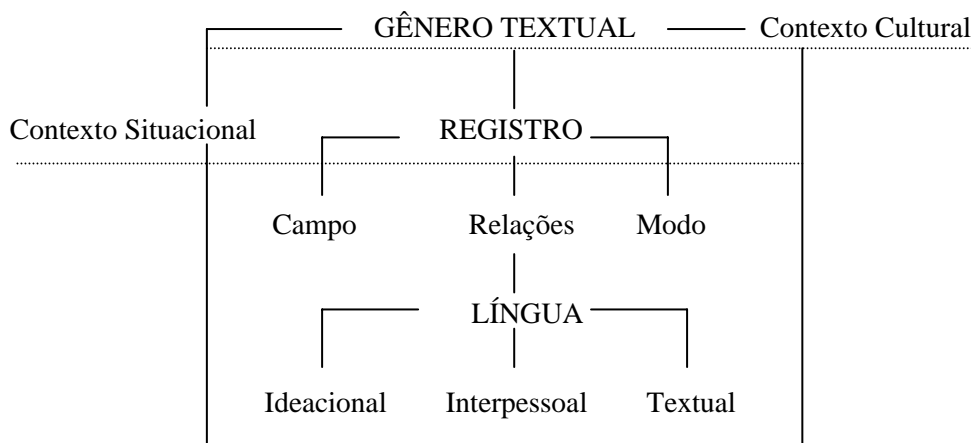
As escolhas gramaticais são reflexo do *contexto situacional* instaurado durante a interação (Eggins, 1994:30). Tal contexto situacional é recuperável na materialidade lingüística através do conceito semântico de *registro*, configurado nas variáveis *campo*, *relações* e *modo*⁵. De forma redundante, essas categorias do registro estão respectivamente relacionadas com três funções da linguagem: *experencial*, *interpessoal* e *textual* (Halliday, 1985).

A primeira função, realizada através do sistema de transitividade da língua, é responsável pela significação do processo instaurado, dos participantes envolvidos e das circunstâncias em que o processo ocorre. A segunda função, realizada através do sistema de modo e modalidade, expressa a relação do produtor do texto com o interlocutor, assim como a atitude dos participantes em relação ao assunto abordado. A terceira função, realizada através do sistema de tema, é responsável pela organização da informação em sentenças e na totalidade do texto.

Outro conceito ainda mais amplo é a noção de *contexto cultural* (Eggins, 1994:30). Esse é responsável pela adequação de textos a modelos semióticos de ação social, os gêneros textuais. Como enfatizamos ao longo deste trabalho, esses funcionam como instrumentos de mediação para a ação do indivíduo no cotidiano, pois, nas modalidades falada e escrita da língua, qualquer texto produzido realiza um determinado gênero, que serve como um tipo de credencial para a participação em situação de interação. O contexto cultural mobiliza o caráter sócio-histórico da linguagem, pois, afora o papel exercido pelas demais categorias mencionadas para a configuração dos gêneros, a interação possibilita transformações sofridas por gêneros textuais ao longo da história. O esquema abaixo sintetiza a abordagem sistêmico-funcional da linguagem:

⁵ Estamos utilizando a tradução das categorias teóricas proposta por Vian JR. (2001: 155).

Abordagem sistêmico-funcional da linguagem



Apesar da abordagem sistêmico-funcional da linguagem possibilitar as articulações necessárias para a implementação da proposta teórico-metodológica apresentada nos PCN (1998), há um grande número nomenclatura para analisar as funções exercidas pelos elementos lingüísticos do sistema, uma vez que uma mesma estrutura expressa as três funções da linguagem, requerendo a utilização de nomenclaturas distintas para as funções. Essa constatação não invalida a ênfase dada pela abordagem funcional ao conteúdo semântico-discursivo do sistema, mesmo que esse esteja intrinsecamente atrelado às nomenclaturas.

Fundamentar as atividades de análise lingüística nesta abordagem funcional é um risco a ser assumido, pois o uso excessivo de nomenclatura gramatical, característico da tradição brasileira do ensino de língua materna, pode distorcer o foco das atividades. As nomenclaturas devem servir de orientação para a prática do professor, não de conteúdo disciplinar para o aluno. Daí a posição que defendemos de abordagem da prática de reflexão sobre a língua a partir da noção por nós denominada de *marcas gramaticais* em textos de gêneros (Silva, 2004a:392; 2003:97). Essas marcas são usos regulares de elementos lingüísticos semióticos na superfície textual. Devido à recorrência desses usos, são consideradas como pistas para a identificação do gênero e para a produção de sentido do texto.

APROXIMAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA: MOBILIZAÇÃO DE SABERES E (TRANS)FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Para exemplificar o tipo de atividade idealizada no curso de formação continuada e ilustrar o funcionamento da abordagem sistêmico-funcional, utilizamos algumas questões propostas numa das seqüências didáticas analisadas. As questões exemplificadas ilustram as atividades em que o uso das categorias da tradição gramatical é evitado nos enunciados. As questões estão inseridas numa seção denominada *Aspectos lingüísticos no texto*. Elas retomam um dos textos selecionados para a seqüência, o qual é composto por uma pergunta e uma resposta. Trata-se de um texto da seção *Pronto socorro*, do caderno *Folhateen*, do jornal *Folha de S. Paulo*⁶ (ver texto em anexo). A pergunta é realizada por um adolescente de 14 anos que, por

⁶ Os autores da seqüência retiraram esse texto do livro didático Ernani Terra & Florian Cavallette. 2002. *Português para todos*. São Paulo: Editora Ática, p. 153. As questões propostas sobre o texto na seqüência didática são de autoria das professoras, inclusive as que compõem a seção de leitura antecedente à de análise lingüística, atividade enfocada a partir do texto no livro didático.

possuir um comportamento atípico para idade, sente-se isolado, o que o leva a escrever para a psicóloga Rosely Sayão, quem responde à pergunta.

As questões de uma mesma seqüência didática, exemplificadas adiante, também representam alguns exercícios propostos dentre os analisados no *corpus* da pesquisa em que se pode encontrar alguma relação estabelecida entre atividade de análise lingüística e a noção de gênero textual, ainda que seja tangencial. A primeira questão transcrita abaixo ilustra a função ideacional da linguagem, responsável pelo registro de campo. A questão com a resposta sugerida, seguida da passagem do texto de referência do exercício, é a seguinte:

(4) *Função ideacional*

6. Tente substituir o parágrafo 3, na resposta da psicóloga com outros sinônimos. Pode usar o dicionário ou use seu próprio vocabulário.

Quando você era garoto, seus progenitores determinavam tudo e no final o que eles diziam deveria ser acatado por você. Na juventude tudo começa a se transformar. Você já pode resolver e propor muitas coisas da sua existência. E então surge a vergonha.

Passagem do texto

Quando você era criança, seus pais decidiam tudo por você e a última palavra era sempre deles. Na adolescência a coisa começa a mudar. Você já pode decidir e escolher muitas coisas da sua vida. E aí aparece a timidez...

A questão proposta está restrita ao mero exercício de substituição lexical por palavras sinônimas, o que a caracteriza como uma atividade proposta a partir da mobilização de saberes escolares, haja vista que a questão representa um exercício formal da tradição do ensino de língua materna. Sob a orientação dos saberes acadêmicos, a questão poderia ser um dos primeiros momentos de uma atividade mais ampla. A ausência de relação com a noção de gênero textual simplifica o exercício, pois, realizada a substituição lexical, restaria refletir sobre a adequação do texto reescrito à seção de origem no jornal, que pressupõe um modo específico de circulação do gênero, incluindo minimamente o fato dos leitores serem jovens e de haver uma necessidade de estabelecimento de relação amigável entre a pessoa que pergunta e a que responde a questão. O trabalho disciplinar voltado para o discurso criado a partir das escolhas lexicais se configura como um tipo de exercício em que a noção semântica de registro de campo é enfatizada, não isentando o papel exercido por tais escolhas para significação dos demais registros e funções da linguagem.

Seguindo à risca a abordagem da função ideacional da linguagem, proposta pela sistêmico-funcional, se nos limitássemos a realizar uma classificação comparativa dos tipos de participantes e processos da passagem do texto de referência e da resposta apresentada na questão sob análise, não seria encontrada diferença semântica no tocante às funções exercidas pelos elementos lingüísticos do sistema. A título de exemplo, as formas verbais *resolver* e *propor* expressariam *processo mental*, assim como suas formas sinônimas *decidir* e *escolher* também seriam classificadas. As formas nominais *criança* e *pais* seriam classificadas, respectivamente, como participante identificado do *processo de relação*, expresso pela forma verbal *ser*, e como participante responsável pelo *processo mental*, expresso pela forma verbal *decidir*, assim como as formas nominais apresentadas como sinônimas, *garoto* e *progenitores* também seriam respectivamente classificadas. Essa abordagem leva-nos a incorrer num uso desnecessário de metalinguagem.

Para ilustrar a função interpessoal da linguagem, expressa pelo sistema de modo e modalidade, reproduzimos abaixo outra questão da mesma seção da seqüência didática. Eis a questão com a resposta proposta pela equipe, seguida pela passagem do texto de referência para a atividade:

(5) *Função interpessoal*

3. Por que a psicóloga faz tantas perguntas no início de sua resposta?

Para parecer mais próxima do garoto. Fazendo parecer que realmente está preocupada com os sentimentos dele e que não acha que é um assunto bobo.

Passagem do texto

Sabe de uma coisa? Timidez é fogo! Mas você pensa que só você é assim? Pensa que aqueles garotos extrovertidos não têm encucações? Talvez eles saibam disfarçar melhor do que vê, só isso!

A questão exemplificada em (5) contempla a função interpessoal da linguagem, pois o enfoque da questão recai sobre as sentenças escritas no modo imperativo, que, no texto em evidência, são marcadas pelo ponto de interrogação. Por outro lado, o enunciado da questão deixa de lado as sentenças exclamativas produzidas pela psicóloga, que também são marcadas pelo sinal de pontuação e são importantes para a resposta esperada. Assim como as marcas de modo no sistema, o uso do advérbio modalizador *talvez*, não focado na questão, contribui para a semiotização do registro de relações.

Na resposta apresentada para a questão, destaca-se a relação estabelecida entre os interagentes, bem como a posição da especialista diante do assunto posto em pauta pelo adolescente. A questão proposta parece bastante semelhante às perguntas de leitura, o que acreditamos ser justificado pela ausência de referência direta aos elementos do sistema linguístico na formulação da questão. Essa ausência de referência pode ser justificada pela necessidade possuída pelo professor de se distanciar das práticas orientadas por saberes escolares, como se fosse possível transformá-las em práticas completamente renovadas via saberes acadêmicos, sem impressões históricas da tradição escolar.

Por fim, transcrevemos abaixo duas questões analisadas à luz da função textual da linguagem, pois, assim fazendo, essa também pode ser exemplificada. A primeira questão é um desdobramento da analisada anteriormente, mas, como na sistêmico-funcional, uma mesma estrutura linguística semiotiza as três funções da linguagem propostas na teoria, enfocamos no momento a terceira função. Eis as duas questões com suas respectivas respostas, seguidas da passagem textual de referência para resolução das mesmas:

(6) *Função textual*

4. Você reparou que os parágrafos são feitos com frases curtas? Por que você acha que a psicóloga faz uso disto?

Para parecer que está dialogando com o garoto e não colocando as informações que sabe em um texto comum.

5. No 5º parágrafo, da resposta da psicóloga, tente montar um só período.

Um beijo no rosto pode ser um jeito de começar a fazer amizade e também se você gostar de jogar bola, de sair, pode ser outro jeito de, aos poucos, ir deixando o seu isolamento e aprendendo a se relacionar com as pessoas.

Passagem do texto

Um beijo no rosto pode ser um jeito de começar. Fazer amizades também. E se você gostar de jogar bola, de sair, pode ser outro jeito de, aos poucos, ir deixando o seu isolamento e aprendendo a se relacionar com as pessoas.

A primeira questão exemplificada em (6) retoma a relação estabelecida na interlocução interna do texto de referência da seção de análise linguística. Relação que também é motivada pela função textual, pois, como é evidente em todas as passagens textuais de referência exem-

plificadas, as construções lingüísticas são curtas, com poucas coordenações ou subordinações internas aos períodos. Há inclusive estruturas com verbos não flexionados, como em *Fazer amizades também*, além de diversas ocorrências do conectivo *e* justapondo construções lingüísticas semelhantes. Algumas vezes, tais construções lembram os diálogos da modalidade oral da língua, daí a função semântica do registro de modo.

As expressões *está dialogando* e *texto comum*, utilizadas na resposta apresentada para a primeira questão, parece evidenciar uma tentativa de articulação entre as escolhas das construções lingüísticas e o gênero do texto, pois o foco da questão recai sobre a adequação da seleção ao modelo de ação social. Em outras palavras, podemos afirmar que as construções lingüísticas curtas são associadas ao efeito de sentido provocado nos participantes da interlocução, autor da questão enviada para o jornal e os demais jovens leitores do caderno em que o texto foi publicado.

A segunda questão proposta em (6) desconsidera as condições de circulação do gênero, pois, ao solicitar para o aluno reescrever o fragmento de texto num só período, o efeito de sentido provocado pela mudança é desconsiderado. Essa questão ilustra o processo paulatino de (trans)formação por que passa o professor, haja vista que, na questão precedente, o sentido expresso pelas sentenças curtas foi enfocado, enquanto que, na questão em evidência, quando as construções são ampliadas, trabalha-se apenas a forma.

Apresentados os exemplos ilustrativos das três funções da linguagem propostas no âmbito da lingüística sistêmico-funcional, esperamos mostrar a contribuição que tal linha teórica possa dar para o ensino de língua materna. Contribuição caracterizada como instrumento para auxiliar o professor na prática reflexiva durante a elaboração de atividades menos prescritivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação dos dados permite-nos concluir que os professores aqui focalizados estavam procurando maneiras para estabelecer as articulações demandadas pelas recentes noções teóricas propostas via diretrizes curriculares para o ensino de língua materna. Da perspectiva acadêmica, as articulações realizadas ainda não são as ideais, pois sofrem forte interferência das práticas da tradição escolar, o que acreditamos ser constitutivo do processo de (trans)formação vivenciado pelo professor.

Como indícios das aproximações entre as atividades de análise lingüística e a noção de gênero textual, destacamos a adequação da seleção desse último para o conteúdo lingüístico trabalhado nas atividades. Ainda que, em alguns exercícios, o texto de referência tenha sido reduzido a frases descontextualizadas, exemplos (4) e (6), resultando no enfoque de formas ou estruturas, várias questões elaboradas permitem o enfoque semântico através do trabalho de reflexão sobre os usos da língua tomando o texto como unidade de análise, mesmo escapando a noção de gênero, exemplo (5).

Para finalizar, destacamos as contribuições que podem ser dadas pela lingüística sistêmico-funcional no intuito de orientar o professor na formulação das atividades de análise lingüística, pois as categorias teóricas oferecidas por ela, como a noção semântica de registro atrelada às funções da linguagem, podem estabelecer as articulações que ainda escapam nas atividades didáticas propostas. Nesse sentido, voltamos a destacar que a organização do sistema lingüístico em texto é motivada por gêneros, daí o fato do texto ser responsável pela realização desses últimos, indexando o conteúdo tematizado, as relações estabelecidas entre interlocutores e o modo de circulação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, E. 1985. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo, Ática.
- BUIN, E. 2004. *A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita*. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG. v. 4, n.1.
- EGGINS, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Pinter Publishers.
- HALLIDAY, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. Londres, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. 1991. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- LUFT, C. P. 1993[1985]. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática.
- NEVES, M. H. de M. 1999. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Fundamental II. 1998. Brasília: MEC.
- POSSENTI, S. 1996. *Por que (não) ensinar gramática na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- SIGNORINI, I. 2000. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: Kleiman, A. B.; SIGNORINI, I. e colaboradores. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora. p. 244-261.
- SILVA, W. R. 2004a. *Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN*. In: *Sínteses*. Campinas: UNICAMP/IEL. v. 9, p. 381-396.
- _____. 2004b. A prática de análise lingüística no livro didático: uma proposta pós-PCN. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL. v. 43(1). p. 35-49.
- _____. 2003. *Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL/DLA. p. 97.
- VIAN JR., O. 2001. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a lingüística sistêmico-funcional. In: Brait, B. (org.) *Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes/Fapesp. p. 147-161.

Anexo

PRONTO-SOCORRO

Rosely Sayão

Pergunta: Olá, tenho 14 anos e sou muito tímido, muito mesmo. Talvez, por isso, eu seja considerado um *nerd* e até agora nunca tenha beijado, nem no rosto, uma garota. Eu sou feio pra caramba, e nenhuma menina me acha interessante. Estou praticamente isolado. Não jogo mais bola nem saio. Fico dentro de casa o dia todo. Na escola sou rejeitado e perseguido, todo mundo me evita, até parece que têm medo de mim. Sinto que todos me olham e pensam: “Nossa, esse aí é o cara mais feio que já vi na minha vida”. Eu não sei o que eu faço... me ajude, por favor.

Resposta: Sabe de uma coisa? Timidez é fogo! Mas você pensa que só você é assim? Pensa que aqueles garotos extrovertidos não têm encucações? Talvez eles saibam disfarçar melhor do que vê, só isso!

Quanta coisa pode se esconder atrás da palavra timidez! “Isso é porque sou tímido, aquilo é porque sou tímido...” e agente vai se enrolando sem perceber. Mas basta começar a puxar um fiozinho aqui, tirar um outro nó ali, e aos poucos desatamos quase todos eles. Muitas vezes, agente não consegue fazer isso sozinho. Por isso, vamos tentar desatar alguns juntos.

Quando você era criança, seus pais decidiam tudo por você e a última palavra era sempre deles. Na adolescência a coisa começa a mudar. Você já pode decidir e escolher muitas coisas da sua vida. E aí aparece a timidez...

Atrás dela pode estar a dificuldade de você assumir os riscos que implicam as decisões. Mas só quem corre riscos pode ter a chance de ouvir um sim, de sentir o prazer de se relacionar com as pessoas.

Um beijo no rosto pode ser um jeito de começar. Fazer amizades também. E se você gostar de jogar bola, de sair, pode ser outro jeito de, aos poucos, ir deixando o seu isolamento e aprendendo a se relacionar com as pessoas.

Veja essa história de beleza. Pense como seria chato o mundo se todos gostassem somente da cor verde. Então: o que é feio para você, pode não ser para outros. Além do mais, você viu o resultado da enquete desta semana? A maioria acha que beleza física não é a coisa mais importante.

Superar sua timidez fica mais fácil quando você vai à luta, vencendo um pouquinho de cada vez. E se não dá pra fazer dentro de casa, sozinho. Então, que tal continuar a desatar um nó por dia, sem desanimar, lembrando que num dia dá certo, no outro não, mas o próximo poderá dar certo de novo? Deixe que as pessoas descubram você!

Um beijo!

(Folha on line, 27 set. 2001)

ENCADEAMENTO DISCURSIVO E CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NA PRÉ-ESCOLA

Waléria FERREIRA
UFPB

INTRODUÇÃO

O processo de aquisição de linguagem constitui um campo privilegiado de investigação, que nos ajuda a compreender melhor a relação do sujeito com a língua. Este trabalho constitui um esboço de análise de conversações espontâneas de uma sala de aula do Maternal, gravadas em vídeo, onde observamos como a criança desenvolve sua língua materna, e amplia o leque de suas relações, constituindo-se como sujeito social na/pela linguagem. Elegendo uma abordagem interacionista, fundamentaremos nossas observações no princípio da dialogia de Bakhtin, o qual apresenta locutor e ouvinte como co-responsáveis pelo desenvolvimento do processo dialógico, através de suas enunciações e réplicas, as quais são sempre marcadas, cultural e ideologicamente. A teoria dos encadeamentos discursivos de François também constitui um construto teórico fundamental para as nossas análises. Para este autor, o diálogo é tecido através de movimentos discursivos e a construção do sentido se dá pelos tipos de enunciados e pelos modos de encadeamento desses enunciados. Nosso objetivo é descrever os tipos de tutela assumidos pela professora, seus modos de intervenção, seu comportamento em relação ao discurso da criança e, principalmente, os movimentos discursivos feitos pelas crianças nesse contexto específico, quer dizer, na fase de transição e no espaço institucional.

AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN

Bakhtin há muito já reconhecia a natureza social da língua, e, dentre todas as reflexões teóricas excepcionais que ele foi capaz de desenvolver, destacaremos aqui suas exposições acerca da fala, da enunciação, em contraposição à postura de Saussure e seus adeptos que, apesar de reconhecer a língua como fato social, exclui a fala, para deter-se no estudo da língua como sistema sincrônico, homogêneo, abstrato. Para Bakhtin, esse procedimento reduz o signo lingüístico à um mero sinal. Por isso, ele defende a idéia de um signo vivo, dinâmico, mutável, que só pode ser analisado adequadamente, quando compreendido como um enunciado, que, por sua vez, é a unidade real da comunicação verbal. Definindo a enunciação como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, ele expõe que toda palavra dirige-se a alguém (um interlocutor ou interlocutores), como se fosse uma ponte que une esses interactantes. E acrescenta que a escolha de uma palavra, dentre todo um repertório de signos disponíveis, é completamente determinada social e ideologicamente. Considerando o enunciado como unidade real da comunicação verbal, Bakhtin afirma que “a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala” (2000: 293).

Ao discorrer sobre o processo da comunicação verbal, no seu todo complexo, Bakhtin critica severamente o conceito de *receptor passivo*, o qual reduz ao extremo o papel do *outro*.

Segundo ele, nesse processo não há atitudes responsivas passivas, nem apenas um protagonista, pois qualquer que seja a fala do outro, esta vai suscitar no ouvinte, que a recebe e compreende, uma atitude responsiva ativa, qual seja: de concordância ou discordância, de complemento, de adaptação, ou até mesmo, no caso de uma ordem, sua simples execução.

Quando Bakhtin afirma que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”, ele faz referência não só ao sistema lingüístico compartilhado pelos participantes, mas também ao conjunto de valores sociais e ideológicos à eles vinculados, que tornam possível o processo de compreensão responsiva ativa e a alternância contínua dos sujeitos falantes. E é exatamente no diálogo real que se observa essa alternância dos interlocutores.

O diálogo é, portanto, um conjunto de enunciados ligados por relações de pergunta-resposta, afirmação-negação, proposta-aceitação, ordem-execução, etc. E a escolha dos enunciados está subjugada à escolha de um estilo, dos recursos lingüísticos e de um gênero do discurso, aos quais os interlocutores se adaptam e se ajustam, desenvolvendo a trama discursiva de acordo com a situação de enunciação. Bakhtin comenta que assimilamos os gêneros do discurso, da mesma forma que assimilamos nossa língua materna, modelando nossas falas das mais variadas formas, de acordo com as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal com os nossos interactantes.

Ainda, segundo Bakhtin, o diálogo constitui o lugar de cruzamento de vozes, de pontos de vista, de visões de mundo, de opiniões e de intenções. Todo enunciado está sempre, de alguma forma, impregnado pelo discurso do(s) outro(s). Ora determinado por enunciados precedentes, ora considerando a eventual atitude responsiva do *outro*.

FRANÇOIS E SUA PROPOSTA DE UMA LINGÜÍSTICA DA CIRCULAÇÃO DO DISCURSO

François (1998) comenta que a criança, muito precocemente (desde bebê), aprende a comunicar-se através de gestos, de movimentos do corpo, do olhar e da expressão facial. Para o autor a linguagem funciona como um espaço de jogo onde o inesperado, o diferente são uma constante, e propõe uma lingüística menos abstrata e formal que dê conta da pluralidade e da criatividade presentes no campo semântico dos diálogos ou discursos reais, sobretudo do discurso da criança quando ela está entrando na linguagem. Em outras palavras, reconhecendo a dificuldade em se analisar o que ocorre nos diálogos entre adultos e, especialmente entre crianças, ou entre crianças e adultos, segundo os moldes tradicionais de sintaxe e semântica, ele sugere, utilizando seus próprios termos, uma lingüística da circulação do discurso. Como ele próprio comenta, “trata-se antes de entender a linguagem como movimento, do que como sistema unificado obedecendo à regras” (François, 1996: 54).

François(1996) corrobora com Bakhtin no que concerne a variedade de gêneros presentes na linguagem, e complementa dizendo que “do ponto de vista dos meios lingüísticos, os gêneros manifestar-se-ão, antes de tudo, pelos tipos de enunciados e os modos de encadeamento desses enunciados” (Ibidem: 118). Voltando-se para a linguagem infantil, ele observa que os movimentos da criança na linguagem podem ser descritos, mais ou menos, como a **graça**, pois a criança estrutura a semântica como um jogo, no qual se pode passar “graciosamente” de um sentido a outro, de um enunciado a outro.

Para o autor, “aprender a falar é, essencialmente, um jogo” . Do mesmo modo que só se aprende a jogar, jogando, só se aprende a falar, falando. Ao ensaiar os primeiros movimentos com as palavras, a criança abre um espaço para o jogo. Nessa atmosfera de jogo ela pode retomar ou modificar o discurso do outro, conservar ou romper a unidade temática, assumir gêneros, papéis e lugares discursivos diferentes, saltar, instantaneamente, da ficção para o

mundo real, ou vice-versa, e, assim, de diversas formas, construir o sentido e constituir-se como sujeito, participando de um modo diferente do discurso de sua comunidade.

E ainda, ele afirma que a linguagem pode, também, funcionar independentemente do respeito às regras gramaticais. Dito de outra forma, o sentido é construído no discurso, e, mais particularmente, no diálogo oral, através de movimentos, pois o sentido não está no discurso em si, mas se remete ao que ele denomina horizonte discursivo, que compreende tudo que é exterior ao discurso e que é útil à sua significação, “e que constitui, assim, um conjunto aberto por oposição àquilo que está ‘na mensagem’ própria.” (François, 1998: 103).

Quer dizer, ele relaciona a mensagem, considerando suas regras conversacionais e os signos, com o contexto, considerando a situação espaço temporal, a finalidade e os participantes. Ainda, segundo François (1996), no diálogo, os campos temáticos são conjuntos abertos por natureza, permitindo movimentos discursivos diversos, dentre eles os de continuidade e os de deslocamento. Ao referir-se ao campo temático, ele ressalta que, naturalmente, pode-se juntar em um enunciado elementos sem continuidade sintática, sem contudo interferir na continuidade temática, como no exemplo: “A atmosfera estava quente. Começaram a chover tapas.”

François (1996) comenta que o encadeamento discursivo constitui um comentário do que outro ou eu mesmo acabo de dizer, e que ele pode assumir diversas formas. No diálogo, dois enunciados podem ser paralelos, quando se repete o enunciado do interlocutor, ou complementares, quando responde-se ou acrescenta-se alguma informação ao enunciado do interlocutor, como nos exemplos abaixo:

PARALELO –	A: eu te amo	B: eu te amo
COMPLEMENTAR –	A: eu gosto de praia	B: eu gosto do campo

Comenta ele, ainda, que o **campo temático** é conduzido por continuidade ou **deslocamento**. Por continuidade através de **retomadas**, e por deslocamento pela introdução de um novo tema. Quando o novo tema tem alguma relação, seja de semelhança ou de diferença, com o tema anterior, há apenas um *deslocamento temático*. Se, por outro lado, o novo tema não tem nenhuma relação com o anterior, há um movimento de **ruptura**.

A ANÁLISE DO EVENTO

Com base, principalmente, nesses construtos teóricos, pretendemos analisar um episódio vivido numa sala de aula do Maternal entre crianças de 1;10 a 3;06 anos, a professora e a pesquisadora, transcrito de gravações em vídeo. Trata-se de um evento trivial, de rotina, exceto pelo fato de que a professora do Maternal I, tia Neuza, havia faltado e, por isso, a turminha do Maternal I teve que se juntar ao Maternal II, com tia Sherlane. Nosso objetivo é identificar os movimentos discursivos mais frequentes nessa fase tão precoce em que a criança está entrando no mundo da linguagem e, através dela, buscando seu espaço no ambiente social que a rodeia. Salientamos que, de acordo com os critérios do método de transcrição de aulas filmadas utilizado (Marcuschi, 1998), nossos comentários estão no corpus entre duplos parênteses (()).

No início da tarde, as crianças brincam livremente pela sala com brinquedos de montar, carrinhos, bola, etc. Elas, ora conversam umas com as outras, ora brincam individualmente. Às vezes também brigam pelo espaço ou pelo brinquedo, ou até mesmo pela atenção da professora. Sherlane, que, até então, só observava as crianças, pega caixas de massinhas de modelar novas para distribuir com as crianças.

01- Professora-	Felipe qué massinha”
02- Felipe-	qué:
03- Professora-	qué:” (+) qual” (+) essa verde ô essa branquinha”
04- Felipe-	((sem falar, pega a massinha verde)).
05- Vinícius-	eu quero a banquinha
06- Professora-	tome
07- Breno-	e eu quero ve:rde
08- Professora-	“incompreensível”
09- Maria Clara-	eu ((tendo acompanhado com o olhar a professora e percebido que só ela não recebeu massinha, ela chama a atenção da professora)).
10- Professora-	eu, o quê” (+) (+) eu, o quê” ((falas simultâneas)) qué brincá com essa”, ô você qué essa aqui” ((a professora mostra a caixa de massas)). como é o nome disso aqui” (+) tu sabe” (+) sabe” como é o nome” (+) ela é massinha, é::”
11- Maria Clara-	((sem falar, estica o braço até conseguir alcançar a caixa e tenta pegar várias massinhas)).
12- Professora-	tu:di:nho” (+) só UMA ((referindo-se a Maria Clara))
13-	tu:di:nho, Breninho ((quando Breno também tenta pegar mais de uma massinha))
14-	quem qué massinha” qué Lara” ((a professora continua distribuindo massinhas, quando Sofia e Maria Clara tentam pegar mais))
15-	já tem Sofia’ aqui já tem’ / a gorda também já tem’ PRONTO. ((a professora senta com eles))
16- Felipe-	E:::U’ E:::U’ ((grita Felipe levantando os braços com animação))
17- Professora-	qui LEGA::L Felipe’ ((a professora incentiva o momento de euforia de Felipe)) ((vozes simultâneas))
18- Breno-	Ó:, Ó:, Ó:: uma coisa que eu fiz’ / Ó::’ ti:a’ um monstro” ((mostrando o que fez com a massinha))
19- Professora-	monstro” como é o nome desse monstro” / vai amassar o monstro” ((nesse momento Breno amassa o “monstro” na mesa))
20- Breno-	((fala incompreensível))
21- Professora-	e a gorda” tá fazeno o quê: gorda”
22- Maria Clara-	((olha para a professora e continua amassando a massinha com as mãos))
23- Breno-	eu tô fazeno um cachorro’
24- Professora-	tá fazeno um cachorro” / e La:” ((referindo-se à Lara))
25- Breno-	um cachorri:nho”
26- Professora-	tá fazeno não’ Larinha” / vai (+) / tia vai fazê uma cestinha de frutas
27- Sofia-	e eu vô fazê uma ÁRVORE
28- Professora-	uma A:RVORE” (+) / e Felipe”
29- Felipe-	((olhando para a professora, continua a manipular a massinha))
30- Vinicius-	Ó’ Ó’ o que eu fiz’ / eu fiz um barco’
31- Professora-	fez um barco” / deixe tia vê:” / que LEGA:L’

32- Breno-	olha um barco' ((falas simultâneas))
33- Professora-	ta:mbém um BARCO" / Ô gorda" / fez o quê gordinha"
34- Maria Clara-	ba:::' ((olhando para a tia e amassando a massinha com as duas mãos))
35- Professora-	um barco TAMBÉM"
36- Breno-	á:gua' / eu tô fazeno água'
37- Professora-	Á:GUA"
38- Breno-	á:gua'

Nessa atividade corriqueira, realizada por crianças ainda tão pequenas, percebemos o quanto elas podem fazer com a linguagem numa atmosfera de jogo. Retomando as palavras de François (1998: 132), "as crianças são sujeitos em suas capacidades de fazer sentido, de participar de uma maneira diferente de um discurso comum." A pré-escola constitui, indubitavelmente, um lugar muito especial onde a interdependência entre a interação social e o desenvolvimento da linguagem se mostra bastante evidente.

Nesse diálogo espontâneo, a professora e as crianças, em conjunto, alternam-se nos papéis de falante e ouvinte, cada um encadeando sobre o discurso do outro, construindo o tecido dialógico de forma natural e coerente. Nesse ambiente privilegiado, a criança constrói sua linguagem, e através dela se constrói como sujeito social, aprendendo a colocar-se, também, como sujeito individual, com seus desejos, preferências, opiniões, etc. E a professora desempenha, sem dúvidas, um papel muito importante nessa construção, em vários sentidos que devem ser ressaltados. Primeiramente, apontamos a mediação de conhecimentos, observada no turno 3, quando ao introduzir o jogo, ela oferece duas opções de cores para Felipe, apontando-as com o dedo indicador. Aquela atitude leva Vinícius (turno 5) e Breno (turno 7) a construírem suas enunciações sobre o tema 'cor'. Breno retoma o discurso de Vinícius através de um enunciado complementar.

Em segundo lugar, destacamos a tarefa discursiva da professora, cujo comportamento comunicativo está de acordo com a fase de desenvolvimento lingüístico da criança, ao mesmo tempo em que contribui para o seu enriquecimento. Suas palavras fazem parte do repertório da criança, que as interpretam facilmente. Observa-se que, durante todo o diálogo, a professora provoca reações, estimula o riso, a euforia, a exemplo do turno 17; encoraja as crianças a falarem, como nos turnos 19, 21, 25, 27, 32, etc. Ou seja, ela exerce uma tutela explícita. Às vezes até uma tutela insistente, como no turno 10, quando dirige-se à Maria Clara, a mais nova do grupo. Intencionalmente, a professora não oferece massinha para ela, que durante todo o tempo da distribuição, a acompanha com o olhar e girando o corpo. Percebendo que só ela não havia recebido massinha, ela subitamente diz 'eu' (turno 9). Ora, a professora facilmente interpreta isto como 'eu quero uma massinha'. Porém, para encorajá-la a falar, ela finge não entender (turno 10), e através de movimentos de perguntas, esforça-se para fazer Maria Clara falar, e até mantém uma certa distância para dificultar-lhe o acesso às massas. Maria Clara, em silêncio, se estica, ao máximo, até alcançar a caixa de massas. Percebemos aí a funcionalidade do não-verbal para a concretização do processo interativo. A atividade corporal de Maria Clara por si só enuncia, encadeando sobre o discurso da professora por meio de sinais gestuais.

Terminada a distribuição das massas, a professora senta com eles. Breno (turno 18), num movimento repentino, chama a atenção da professora, mostrando que fez um 'monstro'. A professora encadeia sobre o discurso de Breno, e sobre a mudança de mundo, do real para a ficção, com movimentos de perguntas, estimulando-o a falar mais sobre o seu 'monstro' (turno 19). Em seguida, a professora volta-se para Maria Clara, e também num movimento de pergunta, a encoraja tanto a falar, quanto a participar da atividade com massa de modelar (turno 21). Mais uma vez, os gestos, os movimentos corporais, o olhar completam a comunicação

entre a professora e Maria Clara, que, olhando para a professora, continua a manipular a massinha, revelando assim, também, a sua disposição de participar da atividade.

Breno, no turno 23, rompendo o silêncio, já que não ouviu uma resposta verbal de Maria Clara, dá prosseguimento ao diálogo, retomando seu discurso anterior, ao mesmo tempo em que o modifica, dizendo que, naquele momento está fazendo um ‘cachorro’, e não mais um ‘monstro’. A professora (turno 24), ao repetir o enunciado de Breno, o induz à um movimento de acréscimo “um cachorrinho”, que se dá concomitantemente à segunda parte do turno de fala da professora “e La?”. Nesse momento, a professora incita a participação de Lara (turno 26), num movimento em que afirma que ela própria vai fazer algo: “uma cestinha de frutas”. Lara, que estava apenas segurando a massinha na mão, naquele momento, olha para a professora, sorri timidamente, e começa a amassar a massinha com as duas mãos. Aqui, também, a atividade comunicativa não-verbal de Lara tem um valor significativo, pois revela sua aceitação ao convite da professora para participar da atividade.

Sofia, no turno 27, retoma o enunciado da professora, mas de uma forma diferente, ou seja, propondo-se a fazer ‘uma árvore’. A professora (turno 28) limita-se a retomar o enunciado de Sofia, para, em seguida, dirigir-se à Felipe. Contudo, cumpre-nos salientar que, cada vez que a professora retoma o discurso de uma criança, ela marca prosodicamente seus enunciados com entonações ascendentes, que revelam sua intenção de estimular a participação das crianças, bem como sua auto-estima.

Felipe (turno 28), ao ser indagado pela professora sobre o que está fazendo, olha para ela, sorri e continua manipulando a massinha. Essa postura da professora de tentar inserir as crianças menores, que ainda não dominam a linguagem verbal, no processo discursivo, revela, sobretudo, que ela deseja marcar a presença de todos na interação.

Chega a vez de Vinícius ocupar a cena. No turno 30, ele dá continuidade ao diálogo, retomando o discurso dos outros, mas também o modificando, com o acréscimo da palavra ‘barco’ ao seu enunciado. A professora (turno 31) reage à fala de Vinícius com movimentos de pergunta, pedido e exclamação. Nesse turno, a cisão dos elementos verbais com os não-verbais, principalmente o movimento de corpo que a professora faz, para ver mais de perto o ‘barco’ de Vinícius, e a entonação ascendente de suas enunciações, principalmente ao dizer “que legal”, concorrem extraordinariamente para a exaltação das crianças, e para que, na continuação do movimento discursivo, outras crianças, como Breno (turno 32) e Maria Clara (turno 34) repitam o mesmo discurso de Vinícius, muito embora de formas diferentes. Essa atitude releva o quanto é importante para eles a opinião da professora. Assim, se ela gostou tanto, quem não quer fazer a mesma coisa e ser elogiado? Percebemos aí como as práticas sociais são realçados no espaço institucional, como a exemplo do elogio, que é cobiçado desde uma fase tão precoce.

Após um movimento de pergunta da professora (turno 35), dirigido à Maria Clara, Breno (turno 36) insere-se novamente no diálogo, retomando o discurso predominante, porém acrescentando o termo ‘água’. Parece-nos que nesse turno Breno traz para sua enunciação um conhecimento pré-construído, quer dizer, da relação entre barco e água. Dessa forma, ele marca sua participação e sua contribuição para a continuidade temática.

CONCLUSÃO

Encerrados os comentários sobre esse minúsculo fragmento, afirmamos que se trata, apenas, de um esboço de análise. Pois, tendo em vista a riqueza e a multiplicidade de produção de sentidos presentes no interior dessa dinâmica interativa, este esboço não poderia esgotar as várias possibilidades de interpretação e análise. Vemos que a continuidade dialógica se dá através da co-construção, da ação conjunta entre a professora e as crianças, num movimen-

to de inter-compreensão, onde a criança está sempre atenta ao que a professora diz ou faz, ao mesmo tempo em que a professora tenta dar sentido à tudo que a criança diz ou faz. Nesse jogo interpretativo, tudo significa. Assim, tanto as crianças quanto a professora interpretam, não só as palavras, mas também as entonações, as exclamações, os gestos, os olhares, até mesmo o silêncio.

Podemos também afirmar que houve uma predominância de movimentos de retomada-modificação e de afirmação, cujo objetivo maior era o de chamar a atenção da professora. Mas, fica evidente também, que, para cada uma delas, é importante colocar-se no diálogo, participar da atividade, interagir com a professora e colaborar, correspondendo às expectativas dela. Por isso, o “estou fazendo” repete-se com frequência. E ainda, constatamos a capacidade dessas crianças, ainda tão pequenas, de conservar a unidade temática (o trabalho com massas de modelar), e de dar continuidade ao diálogo de forma graciosa e criativa.

Finalmente, concluímos que há muito a ser explorado sobre a construção da linguagem infantil no contexto escolar, principalmente na pré-escola, quando a criança é precocemente exposta à um ambiente que demanda dela atitudes comunicativas tão diversas. Pois, se, de fato, a criança faz uso do contexto da enunciação, para ampliar seu poder de expressão, é na pré-escola que ela vai encontrar o ambiente mais favorável para o seu desenvolvimento linguístico na fase de transição do não-verbal para o verbal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Editora Hucitec, 2004.
- _____. *O enunciado, unidade da comunicação verbal*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- FARIA, E. M. B. de. *Interação e argumentação oral infantil: o inesperado e o surpreendente dos movimentos discursivos*. Recife, 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco.
- _____. *Argumentação infantil*. Campina Grande: Bagagem, 2004.
- _____. *Um olhar sobre o processo de retomada na fala infantil*. In: *Revista do GELNE*, Vol. 5, Números 1 e 2. João Pessoa, Idéia Editora Ltda., 2004.
- FRANÇOIS, Frédéric. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido*. Tradução Lélia E. Melo. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1996.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La relation interpersonnelle*. In: *Les interactions verbales*, Tome II. Paris, Armand Colin Éditeur, 1992.
- KOCH, Ingedore V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Editora Contexto, 2003, 8ª ed.
- MARCUSCHI, Luiz. *Análise da conversação*. 4ª ed., São Paulo: Ática, 1998.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *Cognição, linguagem e trabalho na escola*. In: SOARES, Magda et alii. *Escola Básica*. Campinas, São Paulo, Papyrus, CEDES, São Paulo: Anped, 1992.

_____. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. São Paulo: Papyrus, CEDES, 1991.

_____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológico no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GOES, Maria Cecília R. de e SMOLKA, Ana L. Bustamante (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Edições Antídoto, 1979.

LOGOS E PERSUASÃO NA QUASE CONVERSA POLÍTICA

William Augusto MENEZES
UFMG – CAPES

INTRODUÇÃO

O nosso objetivo é fazer uma reflexão em torno de alguns aspectos do discurso político-eleitoral contemporâneo - uma discursividade que tem sido objeto de investigação crescente, em função de novas configurações informadas por uma certa crise da política e dos partidos tradicionais, pela influência de novas interações sociais, presentes, por exemplo, nos chamados “Novos Movimentos Sociais” e, também, graças à expansão dos atuais processos de mediação da fala política, como a mídia televisiva¹. Tendo em vista este último fator, a busca de votos do eleitorado, na dimensão competitiva atual, ao realçar o uso produtivo da mídia, tem privilegiado, cada vez mais, determinadas cenografias que modelam maior proximidade entre o candidato e o eleitor.

Seguindo esta direção, a tendência é o abandono de configurações discursivas tradicionais, orientadas pela situação de comício eleitoral, em prol de gêneros rotineiros capazes de provocar efeitos de intimidade, confiança e cumplicidade, como é o caso da conversação cotidiana. O limite que se impõe é a transposição do plano midiático para as interações face-a-face do dia-a-dia e vice-versa. Como isso pode ser feito com um ganho na finalidade persuasiva do discurso político-eleitoral?

De uma maneira geral, as campanhas eleitorais evidenciam que uma série de profissionais da comunicação e serviços de publicidade têm sido mobilizados para esta empreitada, mostrando que o sucesso eleitoral está por vezes relacionado a um bom (e cada vez mais comprometedor em termos de recursos financeiros e políticos) trabalho de *marketing*. Porém, de uma maneira específica, podemos falar que o centro das novidades diz respeito a um trabalho estratégico importante em torno dos componentes persuasivos dessa discursividade. Toda força tarefa introduzida nas campanhas recentes tem por missão encontrar mecanismos de sucesso na relação discursiva básica entre o candidato e o eleitor-cidadão. No momento, interessa-nos identificar uma dimensão que tem se mostrado fundamental, ou seja, o trabalho em torno do *logos* ou razão persuasiva enquanto prova persuasiva.

O nosso texto será desenvolvido em três partes. Na primeira, apresentaremos um recorte em torno do *logos* e da persuasão, contemplando elaborações a partir da retórica, de Aristóteles, e teorias da Análise do Discurso, como a Semiolingüística, de Patrick Charaudeau. Na segunda, centremos mais especificamente no discurso político-eleitoral, desenvolvendo as noções de contrato e estratégias de “reformulação genérica”, num quadro de cenografias que parecem mais adequadas à persuasão no contexto midiático. Na terceira, faremos uma breve aplicação em fragmento discursivo do Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral de 2002, identificando o que denominamos uma *quase* conversa política.

¹ Realizamos uma abordagem mais detalhada sobre o discurso político-eleitoral contemporâneo em nossa tese de doutorado. Cf. MENEZES (2004)

O Logos: ontem e hoje

Falar em *logos* é retomar uma categoria fundamental da retórica. Desde a Antigüidade grega, o termo possui um sentido múltiplo. Pode significar “discurso” – de maneira ampla – enquanto fala que se manifesta no espaço público; e pode ter um uso mais restrito, como razão discursiva do mundo. Neste segundo sentido, alude a uma representação racional da vida que, entre os gregos, sinalizava para uma separação entre o pensamento voltado para a organização do mundo humano pelos próprios mortais e a tradição consubstanciada pela narrativa mitológica. Opunha-se, no caso, ao *mythos*: a narrativa das “verdades” constitutivas dos primeiros princípios do universo e da sociedade, passadas aos homens pelos deuses, através da palavra dos poetas e por força da tradição.

O termo *logos* expressava, então, a possibilidade de surgimento, na vida da *polis* ou cidade-estado, de discursos diferentes, marcados pelo uso da palavra por um orador que pretendia convencer alguém sobre o seu ponto de vista. Um ser humano apresentava-se, no caso, como o produtor de um discurso e responsável pela sua enunciação, construindo uma nova relação entre o homem e a sociedade, no que se refere ao saber, à história e à própria imagem do mundo.

Não queremos dizer, com isso, que o homem grego daquele período clássico simplesmente abandonara os seus mitos, em favor de uma explicação racional para os mesmos fenômenos. Como lembra-nos Vernant (2001), para muitos e por muito tempo os mitos e as explicações racionais conviveram no mesmo espaço explicativo, misturando-se ou sendo percebidos de acordo com critérios de utilidade. O que é interessante frisar é a constituição de novas verdades, pela própria ação do homem na sociedade e por meio, principalmente, da fala dirigida à persuasão dos seus semelhantes. Isto é, sempre, nos locais públicos como a *ágora* e os tribunais, determinados indivíduos poderiam se posicionar a favor de uma verdade expressa por um orador e outros indivíduos poderiam se colocar em contraposição, cabendo aos presentes deliberar, julgar ou aplaudir, de acordo com as convicções em pauta. Portanto, o *logos* poderia ser tanto o discurso em si quanto o raciocínio persuasivo ou razão manifesta pelo discurso do orador, capaz de provocar a adesão do ouvinte.

Em Aristóteles, esse “discurso-razão” constitui uma das espécies de provas da persuasão. Segundo ele, entre as provas próprias da retórica, podemos distinguir três espécies, solidárias entre si:

(...) umas residem no caráter do orador [*ethos*]; outras, nas disposições que se criam nos ouvintes [*pathos*]; outras, no próprio discurso, pelo que ele demonstra ou parece demonstrar [*logos*].”

A persuasão dá-se pelo *ethos* quando a ênfase recai sobre os traços de si que o orador *mostra* em seu discurso, as imagens de si e as características que evoca ou deixa a entender na enunciação. Ela diz respeito ao *pathos* quando a ênfase recai sobre as paixões, emoções e sentimentos que o discurso traz à tona, com evidência da relação entre orador e ouvinte. O *logos*, que diz respeito aos recursos lingüísticos (formas e estilo) utilizados pelo orador, compõe a parte inferencial da prova: aquilo que o orador demonstra ou parece demonstrar com o seu discurso. Isto é, a reflexão sobre o *logos* na retórica evidencia uma dupla preocupação: de um lado encontra-se o *logos* como raciocínio lógico ou razão demonstrativa, de outro lado, ele é percebido pelo poder de encantamento ou sedução próprio do uso de determinadas palavras, em determinadas situações de fala. No primeiro caso, o caminho de análise passaria pelos

recursos dedutivos (o *entimema* retórico) e recursos indutivos (o *exemplo*)². No segundo caso, a pesquisa se encaminha pela escolha das formas, os recursos de composição e as figuras do discurso. Em ambos os casos, o *logos* é uma espécie de prova que se vê presente no discurso de finalidade persuasiva, conferindo-lhe a sua validade.

Sem dúvida, essa tradição retórica mantém importantes contribuições para o estudo contemporâneo. O problema é que o seu enfoque contemplava a discursividade em um período em que o estudo da enunciação restringia-se a apenas aos gêneros básicos da tripartição de Aristóteles: os discursos deliberativos, os judiciários e os pronunciamentos em solenidades públicas. Hoje, com a ampliação dos estudos da linguagem e a multiplicidade de interesse pelo conhecimento dos mais diversos campos da interação humana, é bom situar a pesquisa sobre o *logos* em um aporte moderno, no campo da Análise do Discurso.

A partir deste entendimento, parece-nos importante salientá-lo enquanto elemento que se integra completamente à própria organização da cena discursiva. Isto é, o *logos*, como categoria de análise atual nos levaria a pensar sobre o conjunto das operações *linguageiras* que se apresentam nas instâncias de produção e de interpretação do discurso, de acordo com as finalidades da troca que integram o contrato de comunicação. Aquele que enuncia o faz para obter determinados efeitos sobre o outro. Para isso, ele usa determinadas categorias da língua e determinadas estratégias a fim de organizar o seu discurso da maneira que lhe parece a mais eficaz, no limite das restrições contratuais. Também aquele que interpreta o discurso o faz pelo reconhecimento das formas da língua e saberes partilhados, de acordo com as finalidades da troca e por meio de operações *linguageiras* que se apresentam de duas ordens (Charaudeau, 1993: 312):

- de *ordem categorial*, cujas operações correspondem a uma atividade classificatória das palavras, com a retenção de propriedades percebidas pelos múltiplos empregos das mesmas. Por este processo de reconhecimento das palavras-formas e situações de uso se estabelece um sentido estável, pela sedimentação progressiva, constituindo um núcleo potencial de significação ou núcleo metadiscursivo. Chega-se, neste caso, ao que se tem chamado sentido literal, que permite instruções de sentido partilhadas entre os indivíduos. Mas, não se trata aqui de um significado pleno, e, somente de átomos do sentido ou sentido da língua, que pode ser construído, transmitido, adquirido e estocado em uma memória “imediate”, “primeira”, “direta”.
- de *ordem inferencial*: cujas operações correspondem a uma atividade de colocação em relação ou melhor dizendo, em relacionar o sentido literal do que é dito a uma outra coisa (muitas vezes, o referente) e em emitir uma hipótese de sentido. Trata-se, neste caso, de um sentido do discurso que seria construído e compreendido de forma local e pontual (já que existe apenas em situação) fazendo amplo apelo a uma memória “não imediata”, “segunda” e “indireta”.

² “Todo mundo faz a prova de uma asserção avançando seja exemplos seja entimemas”. (Aristóteles, Retórica I-1356)

Para Charaudeau (1993), o processo de compreensão-interpretação dá-se, então, num quadro de inter-relação entre o sentido da língua e o sentido do discurso, colocando em relevo operações cognitivo-linguísticas diferentes mas complementares. O sentido da língua tem a sua ênfase no cálculo de probabilidade sobre as instruções de sentido, sendo dada uma rede contextual, enquanto que o sentido do discurso se constitui por meio de um cálculo de plausibilidade (isto é, de “verossimilhança” e de “possivelmente verdadeiro”) sobre inferências possíveis de se fazer sendo dada uma rede de relacionamento entre os parâmetros do ato de comunicação. Porém a passagem da língua para o discurso só se faz com o reconhecimento do contrato de comunicação, já que é este que organiza as instruções em torno das expectativas de um ato de linguagem. E, em tal ênfase, o logos não é somente léxico, figuras e razão persuasiva, mas participa de toda a cena enunciativa, agenciando os diversos modos de organização do discurso, e submetendo-se aos princípios contratuais que regem o conjunto da comunicação humana.

CONTRATO DE COMUNICAÇÃO E DISCURSO POLÍTICO-ELEITORAL

Charaudeau (1991) concebe a noção de contrato a partir da constatação que a vida social com as suas rotinas e acúmulo de experiências permite que os indivíduos definam determinadas normas de conduta *linguística* como parâmetro das suas práticas cotidianas. Isto é, os sujeitos desejosos de estabelecer uma relação discursiva não o fazem como inaugurando uma prática. Existe um repertório anterior capaz de informar as expectativas da comunidade em relação aos indivíduos, que se enquadram, mesmo inconscientemente, nos modelos preexistentes. Tais modelos funcionam, portanto, como uma espécie de dados fixos, cuja função é orientar as ações dos parceiros de um ato de comunicação, disciplinando o que pode ou não ser dito pelos interlocutores.

Falar em contrato é, então, reconhecer a existência de normas mais ou menos institucionalizadas, ou convenções, que disciplinam toda possibilidade de “dirigir a palavra ao outro”. A noção pressupõe, portanto, que não é em todas as situações que se permite o uso da palavra; e nem é a qualquer um ou em qualquer direção. É preciso que o momento seja adequado e que o indivíduo esteja habilitado, autorizado a fazê-lo. Logo, a noção de contrato é fundadora do ato de comunicação, pois não há interação *linguística* que se estabeleça fora do quadro contratual.

A noção de contrato de comunicação se desdobra em dois níveis complementares do ato de comunicação, assumindo uma natureza situacional e uma natureza comunicacional. No nível situacional, o contrato se realiza como espaço de organização e restrição que leva os sujeitos a identificarem-se e a reconhecerem a finalidade interacional. Os sujeitos participantes do ato colocam para si questões como: “estamos aqui para dizer o que?”; “qual é o nosso objeto?”; “quais são os nossos papéis sociais?”. Este nível diz respeito, portanto, às identidades e ao estatuto dos parceiros, dependendo, para sua pertinência da finalidade do ato de comunicação. Já o nível comunicacional se define como contrato de fala que orienta a maneira como deve se desenvolver a troca. Como ele diz respeito ao “como dizer” são pertinentes questões como: “estamos aqui para falar como?”, “estamos aqui para desempenhar quais *papéis linguísticos*?”; questões que, certamente, se relacionam às circunstâncias materiais nas quais se realiza esse ato (o ambiente, os meios, e o canal de transmissão).

Uma ocorrência típica que podemos reconhecer no nível situacional do contrato de comunicação, em que os parceiros são identificados, de um lado, na instância de produção dos enunciados como candidato às eleições, e do outro lado, na instância de recepção dos enunciados, como eleitor cidadão, corresponde, geralmente, ao gênero que denominamos discurso político-eleitoral. Nessa forma contratual, via de regra, a finalidade do ato de comunicação é a

persuasão: o candidato apresenta-se como potencial distribuidor de bens públicos e o eleitor como desejoso destes bens. O jogo discursivo se abre na medida em que o eleitor cidadão vê-se como potencial beneficiário dos bens públicos encenados pela instância candidata, desde que o produtor-candidato seja eleito. Assim, do ponto de vista do sujeito candidato, toda a trama discursiva se desenvolve pela busca do voto – objeto maior da persuasão, que permite o curso normal da política na democracia representativa. É claro que, no limite, o candidato deseja fazer com que o eleitor se torne um co-enunciador discursivo – alguém capaz de ampliar o número de votos e de propagar o seu programa.

Contudo, o ambiente em que se realiza o discurso político-eleitoral pode ser bem diverso. Ele pode ocorrer em um comício, em uma reunião (de moradores), numa transmissão radiofônica, televisiva etc. Este novo dado situacional é, também, decisivo na definição do gênero. E, esta é uma situação que se altera historicamente.

De uma maneira muito forte, o nosso discurso político eleitoral é também uma herança da antiguidade. Neste caso, mais próximo da Roma republicana. Isso pode ser visto em diversos elementos, como o vocabulário (candidato, por exemplo, deriva de *cândida* - toga branca e brilhante utilizada pelos *candidatus* – aqueles que se encontravam em campanha, concorrendo aos cargos públicos); os gêneros (comício, passeata, etc.) e instituições (senado, república, etc.).

Só que no cenário atual o candidato já não necessita mais da toga: ele investe-se de um novo *ethos* adequado à mídia moderna em que a sua imagem pode ser reproduzida – por meio de impressos, TV, Internet – e identificada por outros meios, como a voz e a escrita. E, sobretudo a partir do século XX, como o advento do rádio e da TV os próprios gêneros receberam influência importante. Não é o caso de apontar, aqui, as inúmeras alterações. Mas basta lembrar que a característica do discurso político-eleitoral era o face-a-face, em que os principais recursos disponíveis eram as palavras, o raciocínio e o estilo em situações de fala públicas, onde o choque entre a razão e a emoção das massas que se deslocavam para ouvir as “promessas” do homem político eram bem fortes, tanto entre os “adeptos” quanto entre os “adversários”. Tal situação determinava em grande medida as possibilidades da comunicação e, conseqüentemente do *logos* discursivo. Primeiro, o orador tinha que dar à sua voz um tom e um volume que pudesse ser “ouvido” pelo “grande” público presente, pois todos compunham em princípio a sua audiência. Isso já estava presente nos ensinamentos da Retórica, de Aristóteles.³

Em segundo lugar, a situação de face-a-face permitia uma negociação do tempo de fala. Quer dizer, o limite contratual podia ser estabelecido entre os participantes da relação discursiva, no local da sua realização. Quando o proferimento agradava à maioria, o orador podia continuar por mais e mais tempo, permitindo o deleite do auditório diante do vocabulário, das construções lexicais e do raciocínio do orador. Com isso, o tempo disponível para o discurso poderia beneficiar (ou não) uma maior clareza do discurso, já que o orador organizaria as partes do proferimento na busca de uma relação de solidariedade que guardasse a harmonia do discurso. E, conseqüentemente, o orador colocava em cena, quase sempre, uma linguagem não familiar, pois “as pessoas admiram o que é afastado e aquilo que provoca admiração é agradável”, como diz Aristóteles (Retórica, II, 1404b). Em suma, a situação *monolocutiva* do discurso favorecia a uma relação em que o orador eficaz dispunha de um tempo suficiente

³ Segundo Aristóteles, a pronúncia assenta na voz, ou seja, na forma como é necessário empregar-la para cada emoção e como se deve empregar os tons (graves, agudos ou médios) e, também, quais os ritmos a empregar, de acordo com cada circunstância. Assim, na pronúncia devem ser observados três aspectos: “o volume, a harmonia e o ritmo” (Aristóteles, Retórica III, 1, 1403b). A isto poderíamos acrescentar também as técnicas de encenação do dizer que contemplam a entonação, o movimento do corpo, os gestos e expressões faciais.

para desenvolver com “clareza” de recursos lingüísticos e entonação todo o seu raciocínio persuasivo.

No período moderno, tal característica já não é mais tão produtiva. Ela equivale a discursos longos, entrecortados por citações, poemas, num vai-e-vem do raciocínio eivado de metáforas, alegorias e palavras fora do uso cotidiano que acabam impressionando quase sempre negativamente – pelo menos nos grandes centros urbanos. Se antes, o tempo longo para se desenvolver toda a ornamentação e pronúncia servia à finalidade persuasiva, hoje, em situações da mídia contemporânea, a comunicação deve se pautar pela rapidez e pela objetividade. As figuras de linguagem e o uso do léxico passam a seguir determinadas regras de economia. Afinal, principalmente para a mídia, tempo é dinheiro.

Tão importante quanto se seguir essa máxima é o reconhecimento da mídia como um espaço privilegiado de organização da comunicação política. O seu espaço é disputado pelos candidatos, partidos e apoiadores, pois por este canal pode se dirigir a milhões de pessoas, ao mesmo tempo, tratando de questões que fazem parte da agenda de formação de uma opinião pública. Mas não se pode negligenciar a possibilidade de efeitos negativos decorrentes da inaptidão no uso deste novo meio: é preciso conhecer o seu funcionamento, falas breves, figuras de resultado imediato, evitar as entonações de comício; enfim, dobrar-se ao próprio espetáculo da mídia e tornar-se alguém que a domina. Com isso, produz-se uma adequação necessária do próprio discurso político eleitoral, fazendo com que o contrato de comunicação se torne, também, no fundamental, um contrato midiático. Assim, podemos postular, na atualidade, uma predominância do contrato político-eleitoral midiático – o que nos leva a identificar o gênero discurso político-eleitoral midiático, num nível situacional mais geral desta tipologia (ou domínio de prática social, conforme Charaudeau 1999) – e a postular também a existência de configurações genéricas híbridas, no domínio das variantes discursivas, cujo *logos* se caracteriza pela potencialização dos recursos midiáticos.

UMA QUASE CONVERSA

Durante o Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral das eleições 2002, no rádio e na TV, todos os candidatos buscaram articular encenações discursivas que fugiam aos padrões genéricos do discurso político tradicional. Em síntese, o candidato desejava dar a impressão de estar entrando na residência do eleitor com a sua permissão; Por vezes, diante da TV este chegava até a enunciar um pedido de licença para entrar no “aconchego do lar” do eleitor-cidadão. Agindo assim, o candidato queria mostrar-se íntimo e realmente preocupado com o dia-a-dia do eleitor: era um amigo, alguém que também tinha uma família e preocupações; que já passou pela angústia do desemprego etc. Não importa-nos, aqui, o grau de “sinceridade ideológica” deste ou daquele candidato. Mas, em diversas ocasiões e programas veiculados, o tom da voz, a pronúncia, o léxico e a razão demonstrativa eram constituídos numa ótica de aproveitamento máximo da mídia televisiva, o que significava o uso de recursos de polidez e de intimidade que aproximavam as interações da “telinha” aos gêneros regulares do cotidiano.

Dentre as várias possibilidades de análise, vamos ilustrar a nossa reflexão com um extrato discursivo de Luiz Inácio Lula da Silva, que foi ao ar no início de outubro, marcando a última transmissão de programa do candidato no primeiro turno das eleições presidenciais 2002. No limite deste nosso artigo, vamos destacar, aqui somente três elementos da nossa análise.

1. Polidez

Um primeiro aspecto que marca a polidez do candidato é o seu pedido de licença para prosseguir uma conversa que se acha em curso mudando, contudo, o tópico da relação.

Segundo ele diz explicitamente, naquele dia, não pretendia falar do seu projeto eleitoral – coisa que ele vinha fazendo desde o início da campanha. A solicitação de licença para “não falar do projeto, hoje” e para “conversar com as mulheres e os homens do Brasil” apresenta-se, portanto, inteiramente legítima. Porém, a alteração do tópico da conversa não altera a finalidade discursiva. O que está em pauta é, desde o primeiro dia do Horário de Propaganda, o pedido de voto, numa dinâmica de “promessa de benefícios” entre as partes. A rigor, portanto, o tópico é típico do contrato do gênero político-eleitoral. A novidade fica, na verdade, por conta da introdução da conversa pela “telinha”.

“Hoje *quero pedir a sua permissão* para não falar do projeto. *Quero apenas conversar* com as mulheres e os homens do Brasil que estão quase votando em mim, mas que ainda não se definiram”.

O pedido de licença não tem uma réplica imediata como ocorre no modelo dialogal. Os participantes da encenação não estão em presença um do outro. Mas a atitude responsiva é evidente pelo assentimento à premissa apresentada pelo candidato. Aqueles que assistiram aos programas anteriores “viram” ou puderam consentir que o candidato tinha se pautado, de fato, pela apresentação de projeto. Ele teria sido, antes de tudo, polido para com todos os participantes do cenário da conversa: o Brasil.

“Durante todos esses programas eleitorais, vocês viram, tenho falado exclusivamente dos meus projetos para um novo Brasil.”

Com isso, o candidato Lula, que já se encontra, através da transmissão televisiva, no interior da residência do eleitor, pede licença para fugir à sua regra de conduta habitual. Uma permissão que dificilmente será negada, não tanto pelo fato de ser apenas uma simulação, mas porque quem se conduziu com retidão e com polidez tem chance de ser ouvido. Daí, a boa chance de atendimento ao pedido daquele que tem falado exclusivamente dos projetos para um novo Brasil – um país, diria o co-enunciador, em que a polidez poderia ser uma marca na relação entre as pessoas. Mas, se não houver este assentimento, a discussão não ficará interrompida, já que esta possibilidade também foi projetada pelo enunciador. Isto é, a manifestação de polidez acompanha, também, a escolha do auditório (formado pelos participantes da conversa) que encontra-se dividido em três partes:

“Vejam: a esta altura *existem praticamente três tipos de eleitores*: os que já votam em mim e eu *agradeço* a confiança; os que estão votando em outros candidatos e que merecem o meu *respeito*; e aqueles que estão quase ... quase se decidindo a votar em mim”.

A escolha do auditório propício à persuasão é uma regra básica da retórica: o orador deve se dirigir àqueles que são passíveis de persuasão. O importante, aqui, é que a enunciação da regra pode ampliar o conjunto de interlocutores, pois se nenhum dos três segmentos foi esquecido é porque o candidato está atento a todas as possibilidades de eleitores.

2. A repetição

No fragmento discursivo em pauta, pudemos perceber que a repetição foi bastante utilizada. A repetição é uma figura de composição que se apresenta como uma vontade de colocar em “destaque” o discurso, jogando com o volume e instaurando uma harmonia aparente, sugerindo que se as palavras são equivalentes, a mensagem deve ser verdadeira. Dorna (1995) observa que decorre destes fatos o seu forte valor persuasivo. Parece-nos, inclusive que, quando estamos diante de uma seqüência de repetições, a quebra ou ruptura provoca um efeito de estranhamento, que pode ter conseqüências na recepção do discurso. Isso ocorreria, por

exemplo, na seqüência abaixo, em que se destaca a repetição da forma verbal por duas vezes, e quando se esperaria uma nova ocorrência vê-se a introdução da partícula *quase*:

Os que já votam em mim /

Os que estão votando em outros /

E aqueles que estão quase /

Cada auditório particular acaba adquirindo uma tendência à universalização, pois como observou Sperber e Wilson (1990: 21), a elocução repetitiva possibilita ampliar a pertinência:

Uma elocução repetitiva indica ao ouvinte que o falante está prestando atenção em uma representação (mais que em um estado de coisas); indica que uma das razões de o falante prestar atenção nessa representação é o fato de que ela tenha sido considerada (e provavelmente expressa) por alguém; indica também a atitude do falante em relação à representação repetida. Uma elocução repetitiva consegue a pertinência ao possibilitar que o ouvinte reconheça, e quiçá emule, o interesse e a atitude do falante diante do pensamento do outro.

Vamos nos ocupar aqui somente de mais um caso do uso da partícula *quase*. Indício de intensidade, esse advérbio aparece como uma espécie de modalizador conflitivo entre duas posições, uma positiva (“aqueles que estão *quase... quase* se decidindo a votar em mim) – quer dizer, aqueles que por um movimento de intensificação positiva decidirão votar em mim – e outra negativa (“do mesmo modo que você deseja ser feliz / e não *quase* feliz”) – quer dizer, se você se mantiver na situação atual do *quase* continuará infeliz. No entanto, após um uso ostensivo, ao final do fragmento o modalizador se estabiliza numa posição sem saída, ou seja, não há uma alternativa positiva ou negativa mas, simplesmente, uma não posição – que pode ser pensada como indiferença diante dos acontecimentos cívico-eleitorais, para a qual só se tem uma opção “racional”: votar sob inspiração divina (“Pense nisto com muito carinho / até porque no dia da eleição / não existe na maquininha o botão do *quase* / E que Deus te ilumine”).

A partícula *quase* contribui bastante para o tom conversacional, com a quebra da formalidade. O mote enfatizado no jingle de campanha do “Lula-lá”, de 1989, transformou-se em um “Lula quase-lá”, pela derrota em relação ao candidato Fernando Collor de Mello por uma margem pequena de votos. Esse “Lula lá” permaneceu no imaginário político em permanente conflito com o “Lula quase lá” – intensificado pelos resultados negativos sucessivos de 1994 e 1998, diante de Fernando Henrique Cardoso. Mas o recurso à memória política coletiva inaugural contribui para trazer de volta um todo o sentimento expresso pelo momento histórico de mobilização política na campanha eleitoral daquele ano de 1989, rememorando, também, todo o período subsequente. Quer dizer, aquele ouvinte que é capaz de se lembrar do passado e atribuir pertinência em relação aos fatos do presente pode, facilmente, deduzir pela justeza do voto em Lula. Assim, o *quase-lá* participa de sentimentos – o *pathos* – e ajuda no processo de inferência, contribuindo para que esta se dê com o mínimo de esforço. Ou seja, a relação entre o *pathos* e o *logos*, por meio da partícula *quase* colabora para a ampliação de efeitos cognitivos positivos, aumentando em decorrência o grau de pertinência.

3. Efeitos de intimidade e confiança

O recurso a formas que evidenciam intimidade entre o candidato e os eleitores (mesmo em relação “àqueles que ainda não se decidiram”) parece-nos importante. Uma primeira nota a este respeito é quanto à própria classificação da estratégia linguageira a ser utilizada: (“quero apenas conversar com as mulheres e os homens do Brasil”). Lula e o eleitor não estão em situação de face-a-face, que possibilitaria a troca de turno. O recurso estratégico aponta, por-

tanto, para um simulacro de realização da conversa. Mas o que nos interessa no caso é o efeito de sentido possível. Ao classificar a transmissão como uma conversa, o candidato dá passos em relação ao receptor, causando efeitos de intimidade e sedução.

Em seguida, este efeito se multiplica pelo uso de formas que denotam proximidade entre o locutor e o ouvinte, imitando a conversa entre amigos numa sala: (“*Vejam* / meus amigos e minhas amigas; *veja* / minha amiga quase Lula).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em uma *quase* conversa à primeira vista pode parecer uma heresia. Afinal, a conversação parece possuir uma noção bastante estável. Charaudeau (1989), ao dispor sobre as diferenças entre “conversação”, “interação” e “interlocução”, bem concebeu a primeira como um gênero que, do ponto de vista situacional, caracteriza-se pela troca de turno entre os parceiros, que são interlocutores, em face-a-face ou em grupo, e que se encontram em relação direta (por oposição a todas as situações de ordem midiática) uns com os outros, num espaço de proximidade. O lugar da troca conversacional pode ser público (salão ministerial) ou privado (residência), não importa; mas o que é importante considerar que a troca se apresenta sempre marcada por um tom de intimidade não exclusivamente *socioinstitucional*. Quanto à identidade dos parceiros, o autor observa que apesar de uma heterogeneidade possível, ela possui como marca um reconhecimento *participacional* (que se dá entre colega, amigos, etc.) e pela ausência de hierarquia, pois os participantes encontram-se fora do circuito de troca profissional.

Do ponto de vista *comunicacional*, a conversação caracteriza-se por tomadas de turno livres e não necessariamente seguidas. Os papéis *linguageiros* são diversos, permitindo rituais de apresentação, de polidez e pedido de desculpas formais; são também marcados pela simplicidade, pela *convivibilidade* e pelo humor (o que permite comportamentos discursivos de contradição aparente, ausência de rigor e de palavras difíceis).

Finalmente, do ponto de vista discursivo, diz Charaudeau (1989), a conversação pode colocar em evidência tanto comportamentos de conformidade às regras do gênero, como os comportamentos de não-conformidade, como, por exemplo, o moralista, o sujeito silencioso e aquele que detém por mais tempo a palavra, impedindo a troca regular de turnos. A conversação, neste caso, é um gênero que não se confunde com a interação, pois esta última diz respeito a todo ato de comunicação, seja ele *monolucativo* ou não. A conversação não se confunde, também, com a interlocução, já que esta corresponde a um contrato de troca situacional particular, que se opõe ao contrato de fala em situação *monolucativa*.

Concordando com Charaudeau (1989), lembramos ainda que, numa realização típica do contrato político-eleitoral midiático, esperamos encontrar, como variantes discursivas, a declaração e as alocações, quando o candidato ocupa-se em apresentar o seu programa. No entanto, o que nos chamou a atenção nas transmissões recentes do Horário Eleitoral Gratuito, pela TV, nas eleições presidenciais 2002, não foram as regularidades esperadas, mas a busca de criatividade, em que especialistas e candidatos procuraram apoderar-se de *técnicas discursivas* de aproximação com o eleitor. Ora, sabemos que o resultado de tais encenações discursivas não produz situações interlocutórias e trocas de turno padronizadas; elas atuam somente no simulacro da conversação. No entanto, ao fazerem recurso à memória coletiva, como verdades admitidas pelo eleitor, elas colocaram em cena, por vezes, um *logos* com traços que caracterizam a conversação, como a proximidade, a simplicidade, a ausência de hierarquia, a intimidade, a confiança e a cumplicidade. Não se trata, assim, apenas de agir no simulacro, mas de atuar em conjunto com a memória do outro provocando o seu assentimento às teses em pauta, num trabalho criativo com a dimensão discursiva da prova persuasiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, R. *L'argumentation dans le discours*. Paris: Nathan, 2000.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.
- CHARAUDEAU, P. Le contrat de communication dans la situation classe. In: *Pratiques*, 1993.
- CHARAUDEAU, P. *Le discours d'information médiatique*. Paris: Nathan, 1997.
- CHARAUDEAU, P. Roles sociaux et roles langagiers. In: *Actes du Colloque sur l'Interaction*. 1991.
- CHARAUDEAU, P. *Visées discursives e genres situationnels e construction textuelle*. Paris: CAD – Université Paris XIII, 1999,
- DORNA, A. Les effets langagiers du discours politique. In: *Hèrmes*, 16. Paris: CNRS Éditions, 1995.
- MENEZES, W. A. *Evento, jogo e virtude nas eleições para a presidência do Brasil – 1994 e 1998*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- SPERBER, D. e WILSON, D. Retórica e pertinencia. In: *Revista de Occidente*, 115. Madrid, 1990.
- VERNANT, J. P. *Entre mito e política*. São Paulo: EDUSP, 2001.

ANEXO:

1. Ta chegando a hora. / Agora só faltam poucos dias para as eleições.
2. Durante todos estes programas eleitorais / Vocês viram / Tenho falado exclusivamente dos meus projetos para um novo Brasil. / Hoje, quero pedir a sua permissão / para não falar do projeto. / Quero apenas conversar com as mulheres / e os homens do Brasil / que estão quase votando em mim / Mas que ainda não se definiram.
3. Vejam: / a esta altura existem praticamente três tipos de eleitores: os que já votam em mim / e eu agradeço a confiança; / os que estão votando em outros candidatos / e merecem o meu respeito; / e aqueles que estão quase / quase se decidindo a votar em mim /
4. Vejam, / meus amigos e minhas amigas / quase Lula:/ Sei que vocês também querem a mudança do nosso país. / E que vocês também compreendem a necessidade de o Brasil ter um governo que vai se preocupar com o desenvolvimento, / com o futuro. / Mas que não vai se esquecer dos pequenos / Os mais fracos / Os famintos / Sempre tão esquecidos. / Eu preciso do seu voto de confiança / E, sinceramente, / Eu mereço esta oportunidade / Para a qual tanto me preparei. /
5. Veja, / Minha amiga quase Lula: / Do mesmo modo que você deseja ser feliz / E não quase feliz / O Brasil precisa de uma mudança / E não uma quase mudança;/ Porque temos que enfrentar uma crise / E não uma quase crise. / E que você precisa de um emprego / E não um quase emprego. / Não é verdade?
6. Tenho hoje um grande apoio para governar o país: / Dos empresários / Dos sindicatos / De dois ex-presidentes da República / Itamar Franco e José Sarney / De políticos de todos os partidos / E importantes lideranças as Forças Armadas. / Só falta o seu voto. / Pense nisto com muito carinho. /
7. Até porque, no dia da eleição, / Não existe na maquininha o botão do quase. /
8. E que Deus te ilumine.

COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS

VARIABILIDADE NA EXPRESSÃO DE POSSE EM PORTUGUÊS POR APRENDIZES SURDOS¹

Adriana Cristina CHAN VIANNA (UnB)

RESUMO: Apresenta-se, neste artigo, experimento realizado para investigação da variação na interlíngua de aprendizes surdos de português a partir de tarefa controlada de produção escrita. Os dados, que consistem em construções de posse não pronominais, previamente classificados em padrões relacionados à presença/ausência e à ordem dos termos *possuído* e *possuidor*, revelam a ocorrência de duas variantes na construção do sintagma nominal de posse pelos aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição de linguagem; estruturas de posse; sintagma determinante; surdez.

ABSTRACT: *The article presents the results of an experiment oriented to the investigation of variation in the interlanguage of deaf learners of Portuguese, in a controlled task of written production. The data consist of constructions of non-pronominal possession, previously organized in terms of the presence vs absence of the possessee and the possessor constituent, and display the occurrence of two variants in the realization of the noun phrase.*

WORD-KEY: *language acquisition; possession; determiner phrase; deafness.*

INTRODUÇÃO

Focaliza-se, neste artigo, a variabilidade na interlíngua de falantes/sinalizadores de Língua de Sinais Brasileira (LSB)² no desenvolvimento de construções de posse n(a modalidade escrita d) o português. Apresentam-se e discutem-se os resultados de um experimento que integra a investigação da representação do sintagma nominal de aprendizes surdos de português como segunda língua.

Conforme a hipótese de que a Gramática Universal regula a natureza das gramáticas e permite a construção de gramáticas com o mesmo padrão, as variações encontradas nas línguas são determinadas por princípios de forma limitada e sistemática (cf. Chomsky, 1995). No processo de aquisição de linguagem, o estado mental inicial, modificado pela experiência, constituirá o conhecimento da língua alvo. Na aquisição da segunda língua, assim, como na aquisição da primeira língua, esse conhecimento é o objeto de estudo, considerado indiretamente relacionado com fenômenos de ordem social, psicológica e discursiva (cf. Epstein *et al.*, 1996; Hawkins, 2001; White, 2003; entre outros).

O sistema lingüístico que resulta da aquisição de uma segunda língua, desde seu início até a estabilização do processo, é denominado interlíngua. A interlíngua pode constituir-se de aspectos da língua nativa do aprendiz, da língua alvo ou de outras línguas naturais. O comportamento lingüístico de falantes não nativos pode ser examinado a partir das gramáticas da interlíngua em face das restrições impostas pelos princípios e parâmetros da Gramática Universal.

¹ Este trabalho reúne alguns resultados de pesquisa desenvolvida, no âmbito do Mestrado em Lingüística da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Salles.

² A Língua Brasileira de Sinais é também denominada LIBRAS.

A interlíngua caracteriza-se pela variabilidade no uso de flexão verbal e nominal, de determinantes, auxiliares, complementadores, isto é, de morfologia relacionada a concordância, número, gênero, caso, tempo, entre outras categorias que, estão às vezes presentes, às vezes ausentes da produção dos aprendizes de segunda língua, quando seriam obrigatórios para os falantes nativos (cf. White, 2003). A variabilidade aparente, entretanto, pode ser vista como sistemática e caracterizada pela presença da primeira língua como fonte de opcionalidade (cf. Sorace, 1999).

A LSB faz parte do conhecimento lingüístico dos aprendizes surdos, quando estes estão em processo de aquisição do português. O *output* desses aprendizes³ apresenta similaridades importantes com o de aprendizes ouvintes de segunda língua (Berent, 1996; Lillo-Martin, 1998; Fernandes, 2003; Salles *et. al.*, 2002; Chan-Vianna, 2003). Do ponto de vista de que a LSB⁴ é a primeira língua dos aprendizes surdos e o português é a segunda língua, espera-se contribuir para a caracterização da interlíngua de surdos falantes/ sinalizadores de LSB na aquisição do português.

Na comparação de Lemle (2002), ao passo que, em muitas línguas orais, o sintagma nominal se caracteriza por um sistema de encaixes, em que se acrescentam elementos como determinantes, modificadores e orações relativas, as línguas de sinais são constituídas “basicamente de coordenações de sentenças cuja estrutura interna é predominantemente segmentável como [[tópico] [tópico] [argumento – predicado]], procedimento que permite que o discurso em língua de sinais vá sendo desdobrado em pequenas parcelas, em que o que seriam constituintes internos de uma sentença em língua oral vem a ser apresentado passo a passo como predicados de sucessivas pequenas sentenças sintaticamente autônomas”.

Esse comportamento se reflete, de fato, nos textos escritos em português por surdos, nos quais os sintagmas nominais tendem a constituir-se de nomes isolados, na produção espontânea. Tem-se documentado que a produção escrita de surdos em português, de modo geral, apresenta ausência ou inadequações em relação ao uso de categorias funcionais e colocação aparentemente aleatória de elementos na oração, entre outros aspectos (cf. Fernandes, 2003; Ferreira-Brito, 1997; Góes, 1999). Apesar dessa tendência, os aprendizes surdos são também capazes de gerar sintagmas mais complexos (cf. Berent, 1996; Lillo-Martin, 1998; Salles *et. al.*, 2002). Ao se considerar a relação de posse⁵ e suas manifestações morfológicas na produção escrita espontânea de aprendizes surdos, identificam-se estratégias diversas quanto à colocação dos termos possuidor e possuído no sintagma de posse, bem como a ocorrência de categorias funcionais (artigos, preposições, pronomes, entre outros) (cf. Vianna, 2003).

Neste artigo, o experimento apresentado (seção 2) foi elaborado com o propósito de identificar padrões na interlíngua dos aprendizes surdos de português referentes a construções de posse não pronominais. Os resultados (seção 3) apontaram para uma classificação prévia em quatro padrões relacionados à presença/ ausência e à ordem dos termos *possuído* e *possui-*

³ O termo ‘aprendiz’ é tradicionalmente utilizado, nos estudos de aquisição de linguagem, para referir-se ao indivíduo em processo de aquisição de uma língua.

⁴ A LSB é uma língua da modalidade visual-espacial e como tal possui características particulares se comparada às línguas orais-auditivas. Apesar das propriedades que podem ser apontadas como diferenças entre línguas de sinais e línguas orais, o modo como são adquiridas, o fato de potencialmente expressarem um número infinito de sentenças e de enunciados, entre outras características apontadas na literatura, demonstram que as línguas de sinais são línguas naturais e, como tais, manifestações da faculdade de linguagem. (Ferreira-Brito, 1995; Quadros e Karnopp, 2004).

⁵ A relação de posse tem natureza universal, do ponto de vista semântico, e, do ponto de vista sintático, apresenta diferentes codificações morfossintáticas nas línguas (cf. Roberts, 1997). Supõe-se que na LSB, como em português, a estrutura de posse caracteriza-se pela ordem *possuído-possuidor* em estruturas nominais não-pronominalizadas. No entanto, em português, o *possuidor* é introduzido pela preposição *de*, o que não ocorre na LSB.

dor. A discussão (seção 4) sistematiza as construções convergentes e não convergentes em direção a variantes do sintagma nominal de posse (seção 4.1). Seguem-se as considerações finais (seção 5).

EXPERIMENTO

O experimento foi concebido com o intuito de examinar a variação na interlíngua a partir da produção escrita. A tarefa controlada, escolhida por permitir examinar aspectos da expressão de posse do aprendiz surdo que não são imediatamente visíveis em sua produção espontânea, foi elaborada com o intuito de favorecer a manifestação de expressões de posse não pronominais por esses aprendizes.

Participantes

Participaram do experimento oito estudantes surdos: quatro estudantes da 8^a série do ensino fundamental e quatro estudantes do 2^o ano do ensino médio.⁶ Os informantes, cuja surdez é profunda e congênita,⁷ são falantes/ sinalizadores de LSB⁸ e seguem o programa de ensino das séries em que se encontram, com conteúdos em língua portuguesa.

Método e materiais

Foram apresentadas a cada informante 21 sentenças, ou pares de sentenças, cada qual com uma lacuna a ser preenchida por escrito e uma ilustração correspondente. As situações apresentam dois personagens (ou mais) e evidenciam um objeto (um animal ou uma pessoa da família): a relação personagem-objeto é uma provável relação entre possuidor e possuído. Sentenças e ilustrações foram combinadas de dois modos.

No conjunto em que são apresentadas duas orações e respectivas lacunas, como em (1), supõe-se a necessidade de diferenciar o objeto evidenciado por sua relação com o possuidor. O par de sentenças em (1) é introduzido por ilustração que apresenta os personagens Magali e Cebolinha,⁹ cujos olhos estão fechados e abertos, respectivamente. As lacunas supõem o uso de 'olhos' e, a fim de distinguir a que olhos se referem a primeira e a segunda expressão, a menção ao possuidor de 'olhos' é esperada.

- (1) -----estão fechados. -----estão abertos.

Um segundo tipo de conjunto se compõe de várias sentenças associadas a uma única ilustração em que vários personagens desempenham, cada qual, uma atividade diferente ou estão relacionados a diferentes objetos. Nesse caso, o preenchimento da lacuna implica a es-

⁶ Os informantes do ensino fundamental têm entre 15 e 17 anos e os do ensino médio, entre 20 e 25 anos.

⁷ Um informante é portador de surdez profunda, porém, adquirida aos 4 meses de idade. Essa condição, contudo, não afeta os resultados do experimento.

⁸ A LSB é utilizada na comunicação entre professores e alunos; entre os alunos, é a língua utilizada na interação em sala de aula e fora dela.

⁹ Personagens da Turma da Mônica, de Maurício de Souza.

colha de um dos personagens; por exemplo, 'o pai do Cebolinha', mas não 'o pai do Cascão', corresponde à lacuna em (2).

(2) -----lê o jornal.

Prevê-se o uso de expressões como 'pé', 'vestido', 'irmã', 'cachorro', entre outras, que abrangem posse inalienável, uso continuado e existência de relação de parentesco ou afetiva. Ocorrem nas sentenças os verbos 'ser' e 'estar', 'querer', 'ler', 'comer', 'abraçar' e 'ver'. As lacunas a serem preenchidas estão dispostas ou em posição inicial (sujeito) ou em posição interna à oração (objeto direto ou predicativo do sujeito).¹⁰

Resultados

A variabilidade caracteriza o conjunto de dados, bem como as amostras individuais. O grau de variabilidade torna possível a ocorrência de tantas variantes quanto informantes em resposta a uma mesma tarefa, como mostra a tabela 1.¹¹

Tabela 1. Relação de respostas às lacunas e respectivos informantes em uma mesma tarefa .

A Mônica e o Cebolinha têm -----(1ª). -----(2ª) é marrom. -----(3ª) é verde.		
<u>2ª lacuna</u>	<u>3ª lacuna</u>	<u>informante</u>
mônica	cebolinha	E2
A mônica tem um cachorro	O cebolinha tem um cachorro	J2
O cachorro de Mônica	O cachorro de cebolinha	P2
Monicão	Floquinho	Y2
O cachorro e Mônica	O cachorro e cebolinha	A3
Mônica cachorro	Cebolinha cachorro	C3
A Mônica têm cachorro cor	O Cebolinha tem cachorro cor	E3
cachorro	cachorro	J3

Considerando-se todas as respostas às lacunas (168 dados), mais de 80% foram identificadas como expressão de posse. Entre as construções de posse, identificam-se construções oracionais (com o verbo 'ter') nominais (sem verbo, com um ou com os dois termos da posse). Os dados restantes não foram considerados para análise por não manifestarem recurso à relação de posse (14 dados), embora se constituíssem em respostas coerentes às lacunas e apenas 8% da amostra (14 dados) foi descartada por não fazer referência aos elementos ilustrados, ou deixar margem à dúvida quanto à compreensão da atividade por parte do informante. O tabela 2 mostra essa visão geral dos dados.

¹⁰ Os indivíduos são identificados ao final de cada sentença, por letra/número, correspondente a indivíduo e respectivo nível de escolaridade: 2 (ensino fundamental) e 3 (ensino médio). As respostas fornecidas pelos informantes estão sublinhadas; as expressões não sublinhadas foram fornecidas por escrito pelo pesquisador.

¹¹ Apenas as duas últimas lacunas, que remetem à construção de posse, são consideradas para efeito de análise.

Tabela 2. Visão geral dos dados: total de ocorrências por categorias

construções de posse		outras		total
construções oracionais	construções nominais	respostas coerentes	respostas coerentes	
7	133	14	14	168

As ‘construções oracionais’ são caracterizadas pela presença do verbo ‘ter’, como em (3), e têm baixa incidência no corpus.

(3) Magali tem um ursinho é rosa. A Maria tem um ursinho é amarelo. / E3

As ‘construções nominais’ caracterizam-se pela presença de um ou dos dois termos da posse (possuído e possuidor), com ou sem o uso de preposição no mesmo constituinte. O tipo ‘construções nominais’ representa a maior parte do *corpus* e é produzido por todos os informantes. As ‘construções nominais’ apresentam-se em construções convergentes com o português, no que diz respeito à ordem dos termos (possuído-possuidor), bem como ao uso da preposição, como demonstra o exemplo (4).

(4) Os olhos da Magali estão fechados. Os olho do Cebolinha estão abertos./J3

Os resultados mostram também construções não convergentes que são identificadas em quatro padrões quanto à ordem e à presença/ausência dos termos: possuído-possuidor (possP); possuidor-possuído (Pposs); somente possuído (poss); somente possuidor (P).

As variantes que ocorrem por meio da realização exclusiva do possuidor e por meio da realização exclusiva do possuído são, respectivamente, exemplificadas em (5) e (6).

(5) Magali é amarelo. Mônica é vermelho. /J3

(6) vestido é amarelo. vestido é vermelho./E2

Menciona-se o padrão exemplificado em (5), pelo fato de que, apesar de apresentar pequena porcentagem em relação a outros tipos de construção (cf. tabela 3), é utilizado por 4 informantes. Em construções do tipo apresentado em (6), o informante não recorre à menção do possuidor a fim de estabelecer uma distinção entre os referentes. Esse padrão é realizado por 6 informantes e tem número mais expressivo de ocorrências do que a construção de possuidor exclusivo (cf. tabela 3 abaixo). Individualmente a proporção é a mesma: para cada informante o padrão possuído exclusivo é mais utilizado do que o padrão possuidor exclusivo.

São predominantes as construções com a presença de possuído e possuidor nas duas ordens possíveis (entre as ‘construções nominais’ e também em relação ao total de dados). A tabela 3 (abaixo) apresenta o número de ocorrências de cada padrão de ‘construção nominal’.

Tabela 3: Construções nominais: número de ocorrências e porcentagem por categorias

possP	Pposs	poss	P	total
84	25	17	7	133
63%	19%	13%	5%	%

A ordem possuído-possuidor se sobressai no conjunto da amostra (cf. tabela 3) e é realizada por todos os informantes como demonstra a tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Construções de posse: informantes vs. número de ocorrências

	E2	J2	P2	Y2	A3	C3	E3	J3
possP	10	11	20	6	9	4	10	14
Pposs	2	2	0	5	4	8	4	0
outras	7	6	0	1	7	0	5	5

Os exemplos (7)-(12) mostram construções com a ordem possuído-possuidor, produzidas pelos informantes em uma mesma tarefa.

- (7) pai Cascão vê um rato./A3
 (8) O pai do Cascão vê um rato./J3
 (9) O pai de Cascão vê um rato./P2
 (10) Pai e Cascão vê um rato./Y2

A ordem possuído-possuidor ocorre, sem marcação morfológica do possuidor, como em (7), na maioria dos casos. Destaca-se, porém, com a ordem possuído-possuidor, e somente com essa ordem, a presença do marcador de posse. Assim, verifica-se a ocorrência de 'do' em (8) e de 'de', em (9). Além da utilização da preposição pelos informantes P2 e J3, registram-se, ainda, outras 9 ocorrências de elementos entre possuído e possuidor, nesta ordem, distribuídas entre 4 informantes. Há 3 ocorrências da preposição 'de' e 5 ocorrências apresentam o conectivo 'e', como em (10).

Para cada indivíduo, a ordem possuído-possuidor representa mais da metade de suas construções de posse¹². A ordem possuidor-possuído ocorre em menor proporção do que a ordem inversa e não é utilizada por todos os informantes. Na construção com a ordem possuidor-possuído, exemplificada em (11), não se constata a uso de marcadores de posse ('de', 'do' ou outros elementos).

- (11) Magali vestido é amarelo. Mônica vestido é vermelho./E3

As tabelas a seguir sintetizam os padrões descritos, classificados em 'construções oracionais' e 'construções nominais' (distribuídas de acordo com presença de um ou dois termos e sua ordenação) e conforme o posicionamento das lacunas nos testes.

Tabela 5. Construções oracionais vs posição na oração

inicial	<u>A mônica tem um cachorro</u> é marrom. <u>O cabolinha tem um cachorro</u> é verde./J2
interna	-----

Tabela 6. Construções nominais (1 termo pleno) vs. posição na oração

possuído	inicial	<u>cachorro</u> é marrom. <u>cachorro</u> é verde./J3
	interna	O passarinho amarelo está <u>pé</u> . O passarinho azul está <u>cabeça</u> ./Y2
Possuidor	inicial	mônica é marrom. <u>cebolinha</u> é verde./E2
	interna	-----

¹² Os dois informantes que contrariam o comportamento geral (preferência pela construção possP) são os informantes que mais produzem construções não classificadas como expressões de posse.

Tabela 7. Construções nominais (2 termos plenos) vs. posição na oração

Possuidor-possuído	inicial	<u>Mônica cachorro</u> é marrom. <u>Cebolinha cachorro</u> é verde./C3
	interna	-----
possuído-Possuidor	inicial	<u>pai Cascão</u> vê rato./A3 O <u>pai do Cebolinha</u> vê um rato./J3 O <u>pai de Cascão</u> vê um rato./P2 <u>Pai e Cascão</u> vê um rato./C3
	interna	Maria quer <u>boneca Mônica</u> ./E2 Maria quer <u>a boneca de Mônica</u> ./P2

DISCUSSÃO

Os resultados mostram que a interlíngua dos aprendizes surdos, falantes/sinalizadores de LSB, apresenta construções convergentes com a gramática do português, incluindo o uso da preposição. Visto que nas construções de posse na LSB o possuidor (realizado como DP pleno) não é marcado morfológicamente, a marcação do possuidor no português exige desses aprendizes a aquisição de um item lexical novo. Essa observação leva à possibilidade de reestruturação morfológica, considerada resistente à aquisição na segunda língua.

Embora todos os informantes realizem a ordem possuído-possuidor, a ocorrência desse padrão não implica a ocorrência de marcador de posse. Além do marcador nulo e do uso da preposição 'de', outros elementos, como 'que' e 'e', marcam a estrutura de posse na interlíngua dos aprendizes surdos. Esses elementos têm propriedades que os identificam como conectivos.¹³ Assim na aquisição da estrutura de posse, os aprendizes preenchem a posição ocupada pelo marcador de posse com itens da L2 que compartilham com a preposição a propriedade de serem conectivos e categorias funcionais marcadoras de caso.

Os dados da interlíngua desses aprendizes indicam não haver violação dos princípios que restringem as línguas naturais. Construções do tipo exemplificado em (12) não são atestados.

(12) *Magali de vestido é vermelho.

O padrão 'possuído-possuidor', convergente quanto à ordem dos termos, é preferencial e ocorre tanto em posição inicial quanto em posição interna da oração. Na posição interna, não são utilizadas as 'construções oracionais', as construções 'possuidor exclusivo' e as construções 'Possuidor-possuído' (cf. tabelas 5 a 7). Esses padrões, não-convergentes quanto à ordem, ocorrem somente no início da oração. O padrão 'possuído exclusivo', por sua vez, mantém a mesma proporção em relação ao total de dados na posição inicial e ao total de dados na posição interna. Encontra-se, portanto, maior variação de estratégias em início da oração – isto é, na periferia à esquerda da projeção funcional nominal (DP).

Supondo-se a estratégia de se evitar estruturas encaixadas e a interferência de propriedades da primeira língua, as construções não convergentes envolvem propriedades de construções topicalizadas, categorias vazias e ausência de marcação morfológica do possuidor. A classificação dos padrões da expressão de posse na interlíngua resulta na identificação

¹³ Conforme Fernandes (2003), esses elementos ('que', 'e') são frequentes na produção escrita dos surdos, embora seu uso seja, muitas vezes, inadequado.

de duas variantes, relacionados à ordem dos termos: ‘possuído-possuidor’ (cf. 13), e ‘possuído exclusivo’ (cf. 14 e 15).

(13) [O vestido de Magali] é amarelo.

(14) O Cebolinha [olhos] estão fechados.

(15) O passarinho azul está [cabeça].

O padrão ‘possuído exclusivo’ inclui, por hipótese, uma categoria vazia referente ao possuidor. As variações observadas sugerem que tal construção ocorre (i) com o possuidor mencionado na oração imediatamente anterior e (ii) com a presença do possuidor no tópico da oração.

Em situação do tipo (i), exemplificada em (16), o possuído se refere ao termo anteriormente mencionado.

(16) A Mônica tem cachorro_i [cor ______i] é marrom.

Além da relação entre ‘Mônica’ e ‘cachorro’, em que ‘cachorro’ é o possuído, manifesta-se uma segunda relação, na qual ‘cachorro’ é o possuidor, em relação ao termo ‘cor’. A expressão ‘a Mônica tem cachorro cor é marrom’, se analisada como em (16), torna o possuído (‘cachorro’), da primeira predicação, no possuidor, da segunda predicação: o possuidor apresenta-se nulo. Desse ponto de vista, o informante utilizou duas estratégias no preenchimento das lacunas: a estrutura oracional e a estrutura nominal. Na estrutura nominal, o predicado é ‘cor’ e seu argumento ocorre como uma categoria nula, co-referente com o termo ‘cachorro’ da predicação anterior. A estrutura nominal com a categoria nula pode ser considerada uma variante.

A presença de apenas um único termo, nesses contextos, levanta a hipótese de relação anafórica e/ou uma oposição alienável/inalienável na construção das estruturas de posse. A co-referência é utilizada como estratégia na representação do possuidor em construções com possuído exclusivo. Os exemplos (17) e (18) mostram construções que podem ser classificadas como exemplos de posse inalienável (‘olho’, ‘pé’, ‘cabeça’): esse grupo reúne a maior parte das ocorrências exclusivas do possuído (13 ocorrências no total de 17).

(17) Um olho está aberto. Um olho está fechado./J3 [refere-se aos olhos do Cebolinha]

(18) O passarinho amarelo está pé. O passarinho azul está cabeça./Y2

Outra possibilidade é uma análise do português pelos aprendizes, em que a presença de possuído sem a menção do possuidor é opcional, o que é verdadeiro em muitos casos. Em outro tipo de situação, que não envolve posse inalienável, exemplificada em (19), a expressão de posse pode ser considerada não obrigatória, ainda que a situação propiciasse a associação dos objetos a seus possuidores, como realizada pelos demais informantes.

(19) Cebolinha viu gato./A3

A segunda variação da estrutura ‘possuído exclusivo’ configura-se na superfície com a ordem possuidor-possuído, exemplificada em (20).

(20) Magali vestido é amarelo.

Essa construção não é a ordem de maior frequência entre os participantes do experimento, porém é a mais difundida entre eles. Levando-se em conta a recorrência de construções topicalizadas na LSB (cf. Ferreira-Brito, 1995; Quadros e Karnopp, 2004), verificou-se que a expressão da posse da L1 admite construções em que o possuidor se posiciona à esquerda (Chan-Vianna, 2003). Assim, na L2, a posição ocupada pelo possuidor pode ser vista como a periferia da oração, como exemplificado em (21).

(21) [_{Tópico} Magali] [_{DP} vestido] *é amarelo*.

Se a topicalização e suas propriedades podem ser transferidas para a interlíngua os aprendizes conservam as propriedades da L1 até que possam reestruturá-las em confronto com os dados do *input*. Os falantes de LSB associam a propriedade [+ tópico] à construção de posse em sua gramática de L2, provavelmente, em estágio anterior ao uso de construções convergentes. Nesse sentido, a ordenação possuidor-possuído não se configura em um sintagma nominal, pois o possuidor ocupa a posição de tópico da sentença, o que significa que todas as construções do tipo ‘possuidor-possuído’ seriam manifestação da estrutura exemplificada em (21)

Variantes do sintagma nominal de posse quanto à ordem dos termos

A preferência pela ordem possuído-possuidor pleno poderia refletir o fato de que tanto o português quanto a LSB sejam línguas de núcleo-inicial, o que indica que a ordenação possuído-possuidor pleno é gramatical em LSB. Entretanto, a construção possuidor-possuído é significativa e é utilizada pela maioria dos informantes. Se a ordem não-convergente ‘possuidor-possuído’ apresentada pelos aprendizes surdos não se relaciona à ordenação núcleo-complemento pode estar associada a outras propriedades da L1, conservadas em estágios iniciais da aquisição (a depender da verificação da ocorrência dessas construções em uma perspectiva longitudinal).

Em face das construções em que o possuidor é analisado como um tópico, pode-se dizer que as construções ‘possuidor-possuído’ são estruturas do tipo ‘possuído exclusivo’ no que se refere à estrutura do sintagma nominal. Tendo em vista, ainda, da baixa incidência da construção com possuidor exclusivo, pode-se então considerar que as variantes da interlíngua, quanto à ordem/presença dos termos plenos, se resumem a dois tipos: ‘possuído-possuidor’ e ‘possuído exclusivo’.

Ao lado da construção convergente, ‘possuído-possuidor’, classifica-se a construção não convergente ‘possuído exclusivo’. Esta construção inclui uma categoria vazia referente ao possuidor. Os padrões observados sugerem que a categoria vazia ocorre com a presença do possuidor no tópico da oração, com o possuidor mencionado na oração imediatamente anterior e, ainda, em situações em que o possuidor está implícito (que pode indicar uma distinção entre posse alienável/inalienável). Sintetiza-se essa classificação na tabela 8 abaixo.

Tabela 8. Classificação das variantes do sintagma nominal de posse na interlíngua.

‘possuído-Possuidor’		[O vestido de Magali] é amarelo.
‘possuído exclusivo’	por topicalização	O Cebolinha [olhos] estão fechados.
	por apagamento do possuidor	O passarinho azul está [cabeça].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação do conhecimento lingüístico dos aprendizes surdos a partir de um modelo de aquisição baseado na Gramática Universal pode contribuir para a compreensão das especificidades da sua produção escrita. A hipótese é a de que, a partir de conhecimento inato e do conhecimento da LSB, se desenvolve o processo de aquisição do português. O experimento controlado se mostra opção adequada para a identificação e descrição das construções da interlíngua dos aprendizes surdos que não são facilmente observados na produção espontânea.

Os resultados neste artigo indicam a ocorrência na interlíngua dos aprendizes surdos de construções de posse convergentes com o português e a sistematicidade das variações não-convergentes. Esses resultados mostram estratégias utilizadas pelos aprendizes surdos no desenvolvimento da interlíngua e pressupõem a construção do sintagma nominal do português. As estratégias identificadas permitem, ainda, apontar propriedades da LSB que podem influenciar a aquisição do português.

É oportuno comentar que o grau de escolaridade dos participantes do experimento não denota comportamento lingüístico homogêneo entre eles, pelo contrário, indica níveis de conhecimento lingüístico muito diverso entre colegas de classe. Tendo em vista as atuais políticas educacionais que recomendam o ensino bilíngüe para surdos, torna-se urgente o reconhecimento dos estágios de desenvolvimento na aquisição do português para uma ação pedagógica efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERENT, G. (1996) The acquisition of english syntax by deaf learners. In *Handbook of second language acquisition*. Ritchie, W.; Bhatia T. (Eds.). San Diego: Academic Press.
- CHAN-VIANNA, A. (2003a) Aquisição de português por surdos: estruturas de posse. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- _____. (2003b) A ordem dos termos na construção da posse por aprendizes surdos de português. *Pesquisa Lingüística*, nº 7, IL/LIV/UnB.
- _____. (2003c) Estruturas de posse na aquisição de português por surdos. *Papéis: Revista de Letras*, v. 7, n. especial, pt. 1, jul/dez. Campo Grande, MS.
- CHOMSKY, N. (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- EPSTEIN, S.; FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G. (1996). Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences*, 19(4), 677-714.
- FERNANDES, E. (2003) *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- FERREIRA BRITO, L. (1995) *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- HAWKINS, R. (2001) *Second language syntax: a generative introduction*. UK: Blackwell.
- GÓES, M. (1999). *Linguagem: surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados.

LEMLE, M. (2002). O lingüista de Marte na Terra. XVII Encontro Nacional da ANPOLL. Gramado.

LILLO-MARTIN, D. (1998) The acquisition of English by deaf signers: is universal grammar involved? In *The generative study of second language acquisition*. Flynn S.; Martohardjono G.; O'Neil, W. (Eds.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. (2004). *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed.

ROBERTS, I. (1997) *Comparative Syntax*. London: Arnold.

SALLES, H. *et al.* (2003) *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Educação Especial.

SORACE, A. (1999). Initial states, end-states, and residual optionality in L2 acquisition. *Proceedings of the 23rd Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

WHITE, L. (2003) *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANÁLISE ACÚSTICA DO SCHWA FINAL EM PORTUGUÊS E EM INGLÊS

Adriana S. MARUSSO
Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO: Este trabalho analisa, de forma comparativa, a vogal reduzida schwa no português brasileiro e no inglês britânico. O estudo acústico permitiu verificar a existência dessa vogal como variante átona do /a/ em posição postônica final no português brasileiro e ainda concluir que, nas duas línguas, tal variante apresenta características similares no contexto prosódico aqui estudado. Tais resultados apontam para o fato de que o comportamento fonético do schwa é o mesmo independentemente de a variante ser reduzida de qualquer vogal plena como em inglês ou ser a variante reduzida de um único fonema como em português brasileiro.

ABSTRACT: *This paper reports a contrastive analysis between the reduced vowel schwa in Brazilian Portuguese and in British English. The acoustic analysis verified the existence of that vowel as the post-tonic final variant of /a/ in Brazilian Portuguese and also showed that, in both languages, such variant presents similar characteristics in the prosodic environment studied. Those results point to the fact that the phonetic behavior of schwa is the same either as the reduced variant of any full vowel as in English, or as the reduced variant of a single phoneme as in Brazilian Portuguese.*

PALAVRAS-CHAVE: Schwa, Português Brasileiro, Inglês Britânico.

KEY WORDS: *Schwa, Brazilian Portuguese, British English.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da minha Tese de Doutorado intitulada *Redução Vocálica: Estudo de Caso no Português Brasileiro e no Inglês Britânico* (Marusso, 2003). Os dados analisados pertencem à variedade de português falado na cidade de Belo Horizonte e região metropolitana e ao inglês britânico RP (*received pronunciation*). Nesse trabalho ênfase é dada à análise acústica do *schwa* nas duas línguas. O estudo acústico permitiu verificar a existência dessa vogal como variante átona de /a / em posição postônica final no português brasileiro (dora-vante PB) e ainda concluir que, nas duas línguas, tal variante apresenta características e comportamentos similares tanto na qualidade vocálica quanto na duração.

A variabilidade na realização articulatória e acústica dos segmentos tem sido estudada através de diferentes enfoques dentre os quais se destacam o do *target undershoot* e o enfoque gestual da co-articulação. Em seguida, resumem-se as posições de alguns autores defensores desses enfoques.

- Stevens & House (1963); Lindblom (1963): *Target undershoot*: a redução depende da duração.
- Krull (1989): o acento e não a duração é o que determina a redução.
- Recasens (1986, 1991): o *schwa* é a vogal com maior variabilidade devido aos baixos requisitos inerentes de configuração da língua durante sua produção.
- Keating (1988): subespecificação fonética: um segmento foneticamente sub-especificado é interpolado.

- Bates (1995): em RP a interpolação apenas ocorre nos casos do *schwa* medial de sentença.
- Browman & Goldstein (1992): em inglês, o *schwa* tem um alvo, mas esse alvo é a média de todas as vogais plenas e é completamente superposto pela vogal seguinte.

Levando em consideração que em inglês qualquer vogal plena pode ser reduzida a um *schwa*, é plausível pensar que esse fato fonológico manifesta-se foneticamente através de uma vogal neutra cujo alvo é a média de todas as vogais plenas. Sendo assim, haveria diferentes comportamentos fonéticos para o *schwa* do inglês, que é a variante átona de qualquer vogal plena, e para o *schwa* do PB, que é a variante átona apenas de /a/.

Além da qualidade vocálica, a quantidade, i.e., a duração, é outro fator relevante no estudo da redução vocálica. Diversos autores pesquisaram esse aspecto tanto em português quanto em inglês.

- Cagliari & Abaurre (1986): as sílabas finais de enunciado são mais longas.
- Massini-Cagliari (1992): no nível do enunciado, a palavra com acento frasal é a mais proeminente em todos os sentidos, i.e., duração, curva melódica, qualidade vocálica, etc., e é a que menos sofre compressão. No nível da palavra, a sílaba tônica é também a mais proeminente e a que não sofre compressão.
- Turk & Sawusch (1997): os efeitos do acento frasal sobre a duração em inglês vão além do núcleo silábico. Em palavras dissilábicas com acento frasal, a sílaba postônica é alongada.
- Crosswhite (1999): o *schwa* é não-moraico e, portanto, sua duração é sempre inferior a 40ms.

OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho são:

- Verificar qual a influência da vogal precedente e seguinte sobre o *schwa* em PB e em inglês britânico (doravante RP) no contexto prosódico: *schwa* em posição postônica final na palavra que carrega o acento frasal em posição medial e final no enunciado.
- Verificar empiricamente a afirmação de Crosswhite (1999) de que o *schwa* é uma vogal que mede no máximo 40ms.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos acima expostos, foi desenvolvido um experimento, com características muito específicas, para poder atender às questões referentes ao inglês RP e ao PB. O experimento apresenta os dados (bissílabos ou trissílabos paroxítonos com estrutura silábica CV.CV.) inseridos em sentenças portadoras de dois tipos:

Diga paca duas vezes.
Ele diz paca?

Say parker two times.
Did he say parker?

Para evitar diferenças produzidas pela qualidade dos segmentos, os exemplos nas duas línguas são quase homófonos, ex. *cedar* ['si:də] vs. *Cida* ['sidə]. Cada vogal oral do PB (i, e, ε, a, ɔ, o, u) foi equiparada a uma vogal do RP (i:, ɪ, æ, a:, ɒ, ɔ:, u:), exemplos: *cedar* ['si:də] vs. *Cida* ['sidə], *sicker* ['sikə] vs. *sêca* ['sekə], *packer* ['pækə] vs. *peca* ['pekə], *parker* ['pa:kə] vs. *paca* ['pakə], *collar* ['kɒlə] vs. *cola* ['kɒlə], *lawler* ['lɔ:lə] vs. *Lola* ['lɒlə], *looter* ['lu:tə] vs. *luta* ['lutə].

As informantes foram quatro voluntárias do sexo feminino, falantes nativas de PB, nascidas na cidade de Belo Horizonte, onde residem e quatro voluntárias do sexo feminino, falantes nativas de inglês RP. Todas são universitárias, com idade entre 20 e 36 anos. As gravações foram realizadas na cabine acústica do Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da UFMG e no estúdio de gravação da Universidade de Edimburgo, respectivamente.

A análise acústica contemplou os aspectos de duração e qualidade vocálica. As medições foram feitas utilizando o programa PRAAT 4.0.2.© (Boersma, P. & Weenink, D., 1992). Para as medições da qualidade vocálica, foram selecionados 20ms. da porção central da vogal em questão, o programa então indicava a média correspondente a esses 20ms. em termos dos três primeiros formantes¹. Quando a vogal era muito breve, tomou-se o valor do ponto central da vogal. Para medir a duração do *schwa* em posição medial, tomou-se como início o começo dos harmônicos próprios da vogal e como fim a constrição da consoante seguinte. Em posição final, o começo do *schwa* era medido do mesmo modo que em posição medial, e o fim era o último período registrado no espectrograma.

RESULTADOS

Em seguida apresentamos os resultados obtidos. Primeiro aqueles correspondentes ao PB, depois os do RP.

No PB, em posição medial no enunciado, a variabilidade do *schwa* é menor no F1 do que no F2. Tomando o bloco de resultados como um todo, a diferença entre o menor valor para F1 (pouco mais de 400Hz) e o maior (aproximadamente 700Hz) é de aproximadamente 300Hz enquanto a diferença entre o menor valor para F2 (pouco mais de 1000Hz) e o maior (aproximadamente 2000Hz) é de aproximadamente 1000Hz. Entretanto, a maior superposição das realizações do *schwa* ocorre perto dos valores alvo (F1=550Hz e F2=1650Hz²), independentemente dos diferentes contextos. Essa observação confirma que o *schwa* possui um alvo próprio mesmo que apresente um alto nível de variabilidade.

Em posição final no enunciado, na palavra que leva o acento frasal, verifica-se um número menor de realizações de *schwa* com F1 entre 400 e 500Hz e ainda algumas realizações com F1 superior aos 700Hz. Portanto, esta variante é ligeiramente mais aberta que aquela produzida em posição medial no enunciado. Quanto ao F2, há um menor número de realizações entre os 1000 e 1500Hz. Não entanto, o maior número de realizações ocorre próximo aos valores alvo.

Portanto, o comportamento do *schwa* é praticamente idêntico nas duas posições, tanto para F1 quanto para F2. Os valores de F1 e de F2 são, em média, mais baixos quando em po-

¹ Toda a nossa análise baseia-se nos resultados dos dois primeiros formantes, que são os mais apropriados para avaliar a qualidade vocálica. Contudo, o valor obtido para o terceiro formante serviu para confirmar o espaçamento regular de aproximadamente 1000Hz entre os formantes, que é uma das características do *schwa*.

² Lembramos ao leitor que os valores típicos de *schwa* na fala de homens são F1 500Hz e F2 1500Hz. Já na fala de mulheres esses valores aumentam em 10%.

sição medial no enunciado. Isto se deve ao fato de que, em posição medial, o *schwa* está seguido da vogal [u], que tem valores baixos para F1 e F2 e que, evidentemente, o está influenciando.

Com o objetivo de verificar a significância das tendências que os resultados estão apontando, foram aplicados testes estatísticos, que nos permitiram chegar às conclusões que se seguem.

Foi verificado que, em posição medial, o *schwa* sofre influência da vogal precedente [u], para os valores de F1, e da vogal precedente [e] para os valores de F2. Em posição final no enunciado, o *schwa* sofre influência da vogal precedente [u], para F1, e das vogais precedentes [o,ɔ] para F2. Ou seja, nas duas posições, a vogal precedente [u], que é a vogal com valor mais baixo para F1, influencia os resultados de F1 do *schwa*. A análise estatística permite também confirmar que, embora haja certa variabilidade do *schwa*, esta não é suficiente para se afirmar que essa vogal não possui um alvo próprio nem que é totalmente interpolada.

A análise da duração do *schwa* em posição medial e final no enunciado permitiu chegar aos seguintes resultados. Em posição medial, a média do *schwa* (interfalantes) é de 54ms, com um desvio-padrão de 5,868601, o que indica homogeneidade entre as informantes. Em posição final, essa média é de 123ms, com um desvio-padrão de 11,19603, o qual indica que houve mais variabilidade da duração do *schwa* em posição final. Pode-se dizer que a duração do *schwa* em posição final é, em média, 127% maior do que a duração do *schwa* em posição medial. Esses resultados corroboram o apontado por Cagliari & Abaurre (1986) com relação ao alongamento que afeta a sílaba final do enunciado. Se compararmos os valores das médias obtidas com os valores máximos propostos por Crosswhite (1999) para uma vogal não-moraica observa-se que, nos nossos dados, o *schwa* medial tem uma duração equivalente à de uma vogal monomoraica e, em posição final, uma duração equivalente a uma vogal bimoraica. Para saber se essa duração do *schwa* em PB é uma característica própria da vogal nessa língua ou se é o resultado de efeitos prosódicos, foram medidos outros *schwas*, em posições prosodicamente mais fracas, i.e., *schwas* que não ocorrem na palavra que leva acento frasal. Assim, comprovou-se que, em posições prosódicas fracas e, especialmente, em palavras estruturais, o *schwa* mede 30ms. em média. Provavelmente, esses *schwas* mais breves apresentam mais variabilidade em sua qualidade e talvez sejam interpolados. Levantamos essa hipótese pelo fato de que os primeiros e os últimos 30ms. são os mais sensíveis aos efeitos co-articulatórios. Então, em uma vogal que mede apenas 30ms, podemos supor que haja superposição dos gestos articulatórios não sendo possível atingir o alvo próprio da vogal. Entretanto, a constatação de interpolação do *schwa* nesses casos deverá ser investigada em pesquisas futuras.

Vejam agora os resultados obtidos para o inglês RP. Em posição medial no enunciado, a variabilidade de *schwa* é menor no F1 do que no F2. Tomando o bloco de resultados como um todo, a diferença entre o menor valor para F1 (pouco mais de 300Hz) e o maior (pouco mais de 700Hz) é de pouco mais de 400Hz, enquanto a diferença entre o menor valor para F2 (pouco menos de 1500Hz) e o maior (pouco mais de 2000Hz) é de pouco mais de 500Hz. Entretanto, a superposição das realizações do *schwa* perto dos valores alvo, independentemente dos diferentes contextos, confirma a observação de que o *schwa* possui um alvo próprio.

Em posição final no enunciado, percebe-se que a variabilidade é menor no F1 do que no F2. Tomando-se o bloco de resultados como um todo, a diferença entre o menor valor para F1 (pouco menos de 500Hz) e o maior (pouco menos de 800Hz) é de aproximadamente 300Hz, enquanto a diferença entre o menor valor para F2 (aproximadamente 1300Hz) e o maior (pouco menos de 2000Hz) é de pouco menos de 700Hz. Entretanto, a superposição das realizações do *schwa*, independentemente dos diferentes contextos, confirma a observação de que o *schwa* possui um alvo próprio.

Feitas as observações específicas de cada posição, comparemos agora as duas posições, i.e., medial e final no enunciado. O comportamento do *schwa* é praticamente idêntico nas duas posições, tanto para F1 quanto para F2. Observando as médias acima, comprovamos que os valores de F1 do *schwa* são, em média, mais baixos quando em posição medial, enquanto os valores de F2 do *schwa* são mais altos nessa posição. Isto se deve ao fato de que, em posição medial, o *schwa* está seguido da vogal [u:] que tem valores baixos para F1 e que, evidentemente, está influenciando o *schwa*.

Finalmente, quanto à possível interpolação do *schwa*, embora os dados mostrem certa variabilidade especialmente no eixo horizontal, os valores tanto de F1 quanto de F2 estão muito próximos dos valores-alvo, i.e., F1=550Hz e F2=1650Hz.

Com o objetivo de verificar a significância das tendências apontadas pelos dados, foram aplicados testes estatísticos que nos permitiram chegar às conclusões que apresentamos a seguir.

Verificamos que, em posição medial no enunciado, o *schwa* não sofre influência significativa nem da vogal precedente nem da seguinte tanto para F1 quanto para F2. Essa constatação contradiz as descobertas de Bates (1995), i.e., segundo essa autora, o *schwa* é completamente interpolado em posição medial. Entretanto, ela não leva em consideração a posição do *schwa* em relação ao grupo tonal. Portanto, nossos resultados apontam para o fato de que efeitos prosódicos não apenas afetam a duração da sílaba postônica à sílaba saliente (Turk & Sawusch, 1997), mas também a sua qualidade. Isto é, nessa posição prosódica, o *schwa* não é apenas mais longo, mas também mais especificado quanto a sua qualidade vocálica. Podemos dizer que, em posição postônica na palavra que leva o acento frasal, o *schwa* tem um alvo próprio. Já em posição final no enunciado, apenas a influência das vogais precedentes [i:,ɪ,æ,u:] sobre o F2 do *schwa* é significativa. Então, embora haja certa variabilidade, não se pode afirmar que o *schwa* é interpolado. Ao contrário, os nossos resultados apontam para a especificação do *schwa* nessa posição prosódica.

Quanto à duração do *schwa*, em posição medial no enunciado, a média interfalantes é de 75ms, com um desvio padrão de 25,35483. Em posição final no enunciado, a média interfalantes é de 163ms, com um desvio-padrão de 10,9253, o qual indica que houve menos variabilidade da duração do *schwa* em posição final no enunciado. Pode-se dizer que a duração do *schwa* em posição final no enunciado é mais do dobro daquela do *schwa* em posição medial. Se compararmos os valores das médias obtidas com os valores propostos por Crosswhite (1999) mais uma vez observa-se que nossos resultados refutam sua proposta para o *schwa*. Para saber se essa duração do *schwa* em RP é uma característica das informantes ou se é o resultado de efeitos prosódicos, foram medidos outros *schwas*, em posições prosodicamente mais fracas, i.e., *schwas* que não ocorrem na palavra que leva acento frasal, *schwa* pretônico inicial, pretônico não-inicial e postônico medial. Assim, comprovou-se que, em posições prosódicas fracas e, especialmente, em palavras estruturais, o *schwa* mede 30ms. em média. Provavelmente, esses *schwas* mais breves apresentem mais variabilidade na sua qualidade e sejam interpolados.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos apontam para o fato de que a qualidade vocálica do *schwa* é similar nas duas línguas, não apenas na posição medial no enunciado, mas também na final, permitindo-nos concluir que, como em RP, no PB há uma variante mais fechada que ocorre em posição medial e outra variante mais aberta que ocorre em posição final no enunciado.

Por outro lado, os resultados mostram que, tanto o tipo quanto o grau de variabilidade são praticamente os mesmos nas duas línguas. Então, o comportamento fonético do *schwa* é o mesmo independentemente de a variante ser reduzida de qualquer vogal plena como em RP,

i.e., uma típica vogal neutra; ou ser a variante reduzida de um único fonema, i.e., de /a/ em PB. Além disso, as médias dos valores dos formantes são similares nas duas línguas em contraposição à afirmação de Browman & Goldstein (1992) de que o alvo do *schwa* em inglês é a média de todas as vogais plenas. Nossas descobertas condizem com o apontado por Bates (1995): o *schwa* independentemente de ser o resultado do processo de redução vocálica fonológica obrigatória ou de ser produto da redução vocálica fonética ou fonológica não obrigatória, tem as mesmas características fonéticas. No nosso caso, independentemente de ser a variante reduzida de qualquer vogal plena (RP) ou de ser a variante átona de /a/ (PB), as características fonéticas do *schwa* são as mesmas.

Quanto à qualidade vocálica do *schwa*, concluimos que, por ser uma vogal cuja configuração coincide com aquela da posição de repouso, é uma vogal que requer um mínimo de esforço articulatório em termos de deslocamento dos articuladores. Essa característica não deve ser confundida com a falta de um alvo próprio.

O que caracteriza as vogais átonas é sua grande variabilidade. Esse fato é melhor explicado através do modelo de janelas proposto por Keating (1988, 1990). Isto é, essas vogais possuem uma janela larga que representa toda a sua variabilidade, incluindo tanto a total falta de especificação de traços, i.e., a interpolação, quanto a especificação de traços. É fundamental ressaltar que essa variabilidade depende de uma série de fatores: posição da vogal átona dentro da palavra (pretônica inicial, pretônica não-inicial, postônica medial, postônica final), posição da palavra dentro do enunciado, tipo de acento que a palavra recebe dentro do enunciado, posição da palavra no grupo tonal e contexto prosódico no qual ocorre.

Portanto, assim como há uma janela que especifica a qualidade vocálica e uma janela que representa a duração, propomos uma janela que represente o *continuum* prosódico. Nesse *continuum*, estaria representado não apenas o acento lexical (i.e., não apenas a diferença entre tônico e átono), mas também a posição da palavra no enunciado e no grupo tonal. O limite máximo desse *continuum* para uma vogal seria quando a mesma ocorre na sílaba tônica saliente em posição final do enunciado. O limite mínimo provavelmente seria quando a vogal ocorre na sílaba inicial em posição átona (Cagliari & Abaurre, 1986). No nosso caso, o *schwa* postônico em dissílabos que carregam o acento frasal, sobretudo em posição final no enunciado, estaria mais próximo do limite máximo dessa janela do que um *schwa* inicial que ocorre em uma palavra que não carrega acento frasal.

Com relação à duração propomos que o que caracteriza o *schwa* não é sua curta duração, mas a grande variabilidade que apresenta dependendo, novamente, dos mesmos fatores que condicionam sua variabilidade quanto à sua qualidade.

Propomos então que tanto a janela da quantidade (duração) quanto a da qualidade (traços) são bastante largas para essas vogais não-moraicas, sendo seu limite inferior igual a 0ms. e a nenhum traço, respectivamente. Em princípio, a janela prosódica também é larga, mas são necessários outros estudos para poder definir mais precisamente as propriedades dessa janela.

Finalmente, nossos resultados sobre a duração do *schwa* se contrapõem à proposta do *target undershoot*. Segundo Lindblom (1963), a redução vocálica é a consequência de uma duração menor; entretanto, dependendo da posição prosódica da palavra na qual ocorre a sílaba átona, a vogal reduzida pode ter uma duração bem maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATES, S. Towards a definition of schwa: an acoustic investigation of vowel reduction in English. Ph.D. dissertation, Univ. of Edinburgh, 1995.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. PRAAT 4.0.2. a system for doing phonetics by computer. Web site: www.praat.org. Copyright © 1992-2001. SIL encore fonts™: © 1992-1998 Summer Institute of Linguistics.
- BROWMAN, C.; GOLSTEIN, L. Targetless Schwa: An articulatory analysis. In: Papers in Laboratory Phonology II: Gesture, Segment, Prosody. Docherty, G. & Ladd, D.R. (Eds.), p. 26-67, Cambridge: Univ. Press, 1992.
- CAGLIARI, L.; ABAURRE, M. Elementos para uma investigação instrumental das relações entre padrões rítmicos e processos fonológicos no português brasileiro. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos 10, p. 39-57, 1986.
- CROSSWHITE, K. Vowel Reduction in Optimality Theory. Ph.D. Dissertation, UCLA, 1999.
- KEATING, P. Underspecification in phonetics. In: Working papers in Phonetics 69, Univ. of California Linguistics Club, 1988.
- _____. The window model of coarticulation. In: Kingston, J. & Beckman, M. (eds.), Papers in Laboratory Phonology I: Between Grammar and Physics of Speech. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990.
- KRULL, D. Second formant locus patterns and consonant-vowel coarticulation in spontaneous speech. In: Phonetic Experimental Research, Institute of Linguistics, Univ. of Stockholm (PERILUS) X, p. 87-108, 1989.
- LINDBLOM, B. Spectrographic study of vowel reduction. In: JASA 35 (11): p. 1773-1781, 1963.
- MARUSSO, A. Redução Vocálica: Estudo de caso no português brasileiro e no inglês britânico. Tese de Doutorado, FALE/UFMG, 2003.
- MASSINI-CAGLIARI, G. Acento e Ritmo. Ed. Contexto, São Paulo, 1992.
- RECASENS, D. An acoustic analysis of V-to-C and V-to-V coarticulatory effects on Catalan and Spanish VCV sequences. In: Status Report on Speech Research, Sr-86/87, Haskins Laboratories, 1986.
- _____. Fonètica descriptiva del Català. Institut d'Estudis Catalans: Barcelona, 1991.
- STEVENS, K.; HOUSE, A. Perturbation of vowel articulations by consonantal context: an acoustic study. In: Journal of Speech and Hearing Research 6, p. 111-128, 1963.
- TURK, A.; SAWUSCH, J. The domain of accentual lengthening in American English. In: Journal of Phonetics 25, p. 25-41, 1997.

A MONOTONGAÇÃO DE [AY] E [EY] NA NORMA CULTA DE FORTALEZA

Aluiza Alves de ARAÚJO
UECE

RESUMO: Este estudo analisa a realização variável dos ditongos [ay] e [ey] no falar culto dos fortalezenses. Os resultados apresentam o contexto fonológico seguinte como o fator que mais influencia no apagamento da semivogal de ambos os ditongos. O contexto de fala constitui o condicionamento social que mais interfere na supressão de [y] nestes ditongos. Não há indícios de que este fenômeno represente um caso de mudança em progresso.

PALAVRAS-CHAVE: ditongo, variação fonética, apagamento e semivogal .

SUMMARY: This study analyzes the changeable accomplishment of the diphthongs [ay] and [ey] in the cult speech of the fortalezenses. The results present the following phonetic context as the factor that more influences in the deletion of the semivowel of both the diphthongs. The context of speaks constitutes the social conditioning that more intervenes with the suppression of [y] in these diphthongs. It does not have indications of that this phenomenon represents a case of change in progress.

WORD-KEY: diphthong, phonetic variation, deletion and semivowel.

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como objeto de estudo o fenômeno da monotongação, que consiste na passagem de um ditongo a uma simples vogal, observável no português oral culto de Fortaleza, sob a perspectiva da Teoria da Variação Lingüística, defendida por Labov.

Não é de hoje que as pessoas tendem, em língua portuguesa, a suprimir a semivogal dos ditongos. Como atesta Coutinho (1976: 108), a redução dos ditongos “ascende ao próprio latim vulgar, onde encontramos formas como: celebs (caelebs), sepis (saepis), clostrum (claustrum).”

Neste estudo, serão tratados os casos de monotongação dos ditongos orais decrescentes [ay] e [ey]. Com este propósito, decidiu-se identificar e analisar os fatores lingüísticos (vogal do ditongo, contexto fonético seguinte, contexto fonético precedente, dimensão do vocábulo, tonicidade, natureza morfológica, posição do elemento seguinte quanto à sílaba e valor fonemático do ditongo) e extralingüísticos (sexo, faixa etária e tipo de registro) que condicionam o fenômeno em questão.

Acredita-se ser bastante justificável a análise do processo de redução dos ditongos [ay] e [ey] a [a] e [e], uma vez que já reconhecemos que o ensino da língua pressupõe o conhecimento da realidade lingüística dos usuários dessa língua.

METODOLOGIA

Nesta investigação, utilizamo-nos de todos os sessenta e dois inquéritos coletados pelo projeto PORCUFORT (Português Oral Culto de Fortaleza).

Os quarenta homens e trinta e quatro mulheres, que constituem o corpus do projeto PORCUFORT, foram distribuídos em função do sexo (masculino e feminino), faixa etária (22-35 anos, 36-50 anos e 51 anos em diante) e tipo de registro (D2, DID e EF). Todos os informantes apresentam as seguintes características: são fortalezenses natos; são filhos de pais cearenses; mantêm residência fixa em Fortaleza e possuem nível superior;

De cada um dos informantes, foi feita a audição de todas as formas que continham os ditongos [ay] e [ey] ou monotongos [a] e [e], desprezando-se apenas os quinze minutos iniciais. Em seguida, fez-se a transcrição fonética destas formas e deu-se início à codificação de cada ocorrência.

Logo depois, com o auxílio do pacote de programas VARBRUL, calcularam-se a frequência e o peso relativo dos fatores que condicionam o fenômeno em estudo.

ANÁLISE DOS DADOS

Monotongação de [ay]

De um total de 265 ocorrências do ditongo [aj], 123 aparecem monotongadas (46%) e 142 preservam o ditongo (54%). Este ditongo apresenta a frequência de manutenção do glide superior à da supressão.

Apenas três variáveis foram selecionadas pelo programa: o contexto fonético posterior, o tipo de registro e o contexto fonético anterior.

a) Contexto fonético posterior

TABELA 1

Efeito do contexto fonético posterior sobre a motongação do ditongo [ay]

Fatores	Apl./Total = %	Peso Relativo
Vogais	9/125 = 7	.06
[j]	114/140 = 81	.92

Esta variável foi selecionada pelo programa como a que exerce maior influência sobre a aplicação da regra. Os resultados obtidos, como mostra a tabela 1, indicam que a monotongação é francamente favorecida pela presença da palatal surda [j] (.92), enquanto as vogais (.06) são inibidoras do processo. Em razão dos vocábulos *minissaia* [mini'saa] e *maioridade* [mao'ri'dadzi] sofrerem redução do glide, respectivamente, uma e oito vezes, as vogais aparecem com 7% de aplicação da regra. Não foi detectada nenhuma ocorrência do fone /k/ nos nossos dados. Os demais contextos ([h], [v], [s], [b], [d], [r], [n], [f], [m], [t], [z], [p], [l], [k] e a pausa) mostraram-se categóricos no sentido de preservar o ditongo e, por esse motivo, foi preciso retirá-los da rodada.

Analisando, especificamente, o comportamento variável do glide diante de consoante palatal, Bisol (1994: 125) defende a idéia de que os ditongos que ocorrem em variantes do tipo [fa'jina ~ fay'jina] (*faxina*) e [ˈkayja ~ ˈkaʃa] (*caixa*) são resultado de um processo assimilatório em que o traço [+alto] da palatal é compartilhado por dois segmentos vizinhos. A autora propõe que “todo ditongo seguido de palatal possui uma só vogal na estrutura subjacente, criando-se o glide por um processo assimilatório que consiste no espraiamento do traço

alto da palatal” (Bisol, 1989: 191). Isso explica por que, em nossos dados, a monotongação do ditongo [ay], praticamente, só ocorre diante de palatal [j] (81%).

Bisol (1989) distingue duas classes de ditongos em português: o ditongo pesado e o ditongo leve. O primeiro, também chamado de verdadeiro ditongo, possui na estrutura profunda duas vogais e tende a ser mantido, ao contrário do segundo que ora se manifesta, ora não, apresentando na estrutura subjacente apenas uma vogal, formando-se o glide em nível mais próximo à superfície.

O ditongo pesado forma pares mínimos com a vogal simples, como podemos notar em: falei/fale; pauta/pata; pai e pá, sendo assim um ditongo fonológico. Já o ditongo leve alterna com a vogal simples, mas não provoca mudança de sentido, daí a denominação ditongos fonéticos.

O uso categórico do ditongo [ay] nos contextos: [v], [z], [b], [k], [d], [n] [f], [m], [t], [p], [l], [r], [fi] e a quase inexistência de aplicação da regra diante de vogais parecem confirmar a tese de que, em posição final, o ditongo [ay] forma pares mínimos com a vogal simples, sendo portanto, um ditongo fonológico.

b) Tipo de registro

A língua varia não somente de acordo com as características sociais do falante (classe social, grupo étnico, região, idade e sexo), mas também segundo o contexto social em que ele se encontra. Um mesmo falante usa variedades lingüísticas diferentes em situações diferentes e com finalidades diferentes. Assim, se uma pessoa está conversando em seu local de trabalho sobre um assunto voltado para sua atividade profissional, a linguagem utilizada provavelmente será distinta da que usaria em casa com a família. A situação ocupacional produz, assim, uma variedade lingüística diferente.

Além disso, um traço importante do contexto social é a situação de fala da pessoa e, em particular, o tipo de relação e o grau de familiaridade dos participantes num discurso. Sendo assim, a fala entre indivíduos de posição social diferente é, provavelmente, menos distensa e mais formal do que entre pessoas de mesmo nível social.

Com base no exposto acima, é bastante compreensível que os valores percentuais e probabilísticos, expressos na tabela 2, revelem uma correlação entre a variável tipo de registro, selecionada em segundo lugar pelo programa estatístico, e a monotongação, pois à medida que diminui o grau de formalidade entre os informantes, aumenta a aplicação da variante monotongada: EF (.17), DID (.48) e D2 (.83). Ao contrário dos dois primeiros, o D2 é o único contexto favorecedor do processo.

TABELA 2

Efeito do tipo de registro sobre a monotongação do ditongo [ay]

Fatores	Apl./Total = %	Peso Relativo
DID	51/124 = 41%	.48
D2	51/74 = 69%	.83
EF	21/67 = 31%	.17

Dos registros supracitados, o D2 (Diálogo entre Dois Informantes) é o que apresenta o menor grau de formalidade, já que os falantes, necessariamente, são parentes ou amigos. Geralmente, a gravação era feita na residência de um dos informantes que tinham a liberdade de escolher o(s) tema(s) sobre os quais iriam falar, atenuando bastante os efeitos negativos provocados pela invasão do pesquisador e de seus instrumentos de trabalho à intimidade dos in-

formantes. É, justamente, nesse contexto de fala, em que as pessoas tendem a ser espontâneas, que se encontra a mais alta frequência de aplicação da regra (69%).

Considera-se a Elocução Formal (EF) o registro mais formal, visto que o grau de familiaridade entre os falantes é muito baixo. Na realidade, na elocução formal, só existe um locutor que se impõe aos demais por gozar de prestígio sociocultural junto à sua comunidade. A formalidade dos lugares, na sua maioria auditórios universitários, e o público ouvinte aumentam ainda mais o clima tenso, típico dessa modalidade de registro. Isso torna o EF, portanto, o mais forte aliado na preservação do ditongo [ay]

O Diálogo entre Informante e Documentador (DID) apresenta características do D2 e do EF, assumindo uma posição intermediária de formalidade. De fato, os números na tabela 15, confirmam essa afirmação. Neste tipo de entrevista, o informante custa, às vezes, a ficar descontraído, porque a presença do gravador e do pesquisador inibe o falante. No entanto, passados os primeiros minutos, observa-se que a situação se normaliza.

c) Contexto fonético anterior

TABELA 3
Efeito do contexto fonético anterior sobre a monotongação do ditongo [ay]

Fatores	Apl./Total = %	Peso Relativo
[m]	8/100 = 8%	.57
[k]	23/28 = 82%	.53
[s]	1/17 = 6%	.56
[b]	69/82 = 84%	.57
[p]	9/20 = 45%	.10
[f]	13/18 = 72%	.33

O contexto fonético anterior é a última variável selecionada pelo programa de análise estatística. Consultando os pesos relativos da tabela 3, observa-se que os segmentos [m], [s] e [b] são os que favorecem a aplicação da regra, (.57), (.56) e (.57) respectivamente. A oclusiva [k] (.53) apresentou um comportamento quase neutro. Já as consoantes [p] (.10) e [f] (.33) aparecem como inibidoras da monotongação. Os segmentos [v], [n], [r], [t], [d], [z], [g], [h] e as vogais mostraram-se categóricos no sentido de preservar o ditongo.

Na tentativa de compreender por que o programa selecionou esta variável, levantou-se a possibilidade de haver uma superposição do contexto fonético posterior sobre o anterior. Decidiu-se, então, fazer o cruzamento dessas duas variáveis, como pode-se ver na tabela 4. O CROSSTAB confirmou a nossa hipótese.

TABELA 4
Cruzamento das variáveis contexto fonético posterior x contexto fonético anterior

	Vogais	[j]
[m]	8/100 = 8%	0/0 = 0%
[k]	0/3 = 0%	23/25 = 92%
[s]	1/17 = 6%	0/0 = 0%
[b]	0/2 = 0%	69/80 = 86%
[p]	0/2 = 0%	9/18 = 50%
[f]	0/1 = 0%	13/17 = 76%

Quando os fones [m] e [s] precedem a redução do ditongo [ay], o contexto posterior é sempre uma vogal: maioria [maoɾiˈdadʒɪ] e minissaia [miniˈsaa], que ocorrem oito e uma vez, respectivamente. Nos demais segmentos [k], [b], [p] e [f], que antecedem a forma monotongada, o contexto seguinte só é preenchido pela fricativa [ʃ]. Tais resultados nos permitem afirmar que os pesos atribuídos a [m], [s] e [b] devem-se à presença das vogais, no caso dos dois primeiros fones, e da palatal no que se refere ao último. Seguida por qualquer outro contexto, a retenção do ditongo é categórica.

Para explicar tal comportamento, recorreremos mais uma vez à divisão do ditongo em pesado ou verdadeiro, e leve ou falso. Quando o ditongo [ay] forma par mínimo, a preservação do ditongo é categórica, mesmo que o contexto fonético seguinte seja uma pausa (vai [ˈvay...]) ou não (estaduais [istaduˈays]). Tal fato é evidenciado através dos resultados da variável posição do elemento seguinte à sílaba do ditongo, que foi excluída dos nossos dados por ter apresentado dois valores knockouts na primeira rodada, resultando num singleton group.

Sempre que o elemento seguinte ao ditongo [ay] for tautossilábico ou tiver, como fronteira silábica, a pausa, o ditongo será mantido em 100% dos casos. Deve-se à presença das vogais (9 casos de monotongação) e, principalmente, da fricativa [ʃ] (114 casos de monotongação), na sílaba seguinte ao ditongo, a aplicação de 123 ocorrências monotongadas. O ditongo [ay], em palavras como paixão-paxão, baixo-baxo, faixa-faxa e caixa-caxa, não constitui par mínimo, isto é, não provoca mudança de significado, daí ser considerado ditongo fonético, não fonológico. Nesses casos, a monotongação diante de [ʃ], como já foi visto, é bastante acentuada.

Monotongação de [ey]

Das 2181 ocorrências do ditongo [ey], 1476 aparecem monotongadas, o que equivale a 68% de aplicação da regra, e 705 (32%) preservam o ditongo. Este ditongo, ao contrário do que acontece com o ditongo [ay], é o que apresenta a maior frequência de uso da variante monotongada nesta pesquisa.

As variáveis mais relevantes no processo de monotongação do ditongo [ey] foram as seguintes: o contexto fonético posterior, a natureza morfológica, o tipo de registro, o sexo, a tonicidade e a dimensão da palavra.

a) Contexto fonético posterior

Esta variável foi selecionada como a que exerce maior influência sobre a aplicação da regra.

TABELA 5

Efeito do contexto fonético posterior sobre a monotongação do ditongo [ey]

Fatores	Apl./Total = %	Peso Relativo
[r]	1235/1313 = 94%	.82
[ʃ]	138/156 = 88%	.89
Vogais	62/211 = 29%	.18
[t]	14/425 = 3%	.01
[ʒ]	20/27 = 74%	.71
[m]	5/40 = 13%	.05
[g]	2/9 = 22%	.08

Como se vê na tabela 5, as fricativas [ʃ] (.89), [ʒ] (.71) e a vibrante [r] (.82) são os segmentos que mais privilegiam a aplicação da regra. Já os segmentos vocálicos e consonantais: [t] (.01), [m] (.05), [g] (.08) agem no sentido de inibir o processo. Seguido por pausa e pelos demais contextos ([p, n, s, d, v, l, k, b, z]), o ditongo é sempre preservado.

Assim pode-se afirmar que a monotongação de [ey] está intrinsecamente vinculada à presença da vibrante [r] que apresenta o maior índice percentual de aplicação da regra (94%), ou das fricativas [ʃ] (88%) e [ʒ] (74%).

Para explicar os dados fornecidos pela tabela acima, adota-se, para o ditongo [ey], quando seguido da palatal [j] ou [ʒ], a mesma análise aplicada ao ditongo [ay]. Na estrutura profunda, o ditongo que é seguido de palatal possui apenas uma vogal, sendo o glide criado por um processo assimilatório resultante do espriamento do traço [+alto] da palatal. Dessa forma, o glide, que pode se manifestar ou não na estrutura de superfície ([ˈfajə ~ ˈfaʃə], [ˈbeyʒu ~ ˈbeʒu]), não existe na estrutura subjacente.

No caso do ditongo [ey], seguido da vibrante simples, a tendência é que, como no ambiente da palatal, haja a supressão do glide, já que este está ausente na estrutura profunda.

De acordo com a escala de sonoridade, o [r] pertence à categoria das líquidas, o que torna esse segmento o vizinho mais próximo da vogal nesta escala. Ou seja, com base na organização hierárquica dos segmentos, há um vazio entre a vogal e a líquida que pode ser preenchido por um glide.

Segundo Bisol (1989: 196), “não está claro, porém, se a escala de sonoridade per se motiva o glide. Outros fatores podem estar envolvidos.”

Das 1476 aplicações da regra, 1235 (94%) pertenciam à vibrante simples [r], o que permite inferir que o glide deste ditongo, como acontece no contexto da palatal, está ausente na representação subjacente de todos os itens lexicais.

b) Natureza morfológica do ditongo

De acordo com o programa, a segunda variável selecionada é a natureza morfológica do ditongo.

TABELA 6

Efeito da natureza morfológica sobre a monotongação do ditongo [ey]

Fatores	Apl./Total = %	Peso Relativo
Morfema lexical	1087/1725 = 63%	.52
Morfema derivacional	382/399 = 96%	.53
Morfema flexional	7/57 = 12%	.06

Observando a tabela 6, pode-se dizer que a monotongação do ditongo [ey] é, levemente, favorecida, quando o ditongo faz parte do morfema lexical (.52) ou do morfema derivacional (.53), já, quando se encontra no morfema flexional (.06), inibe a aplicação da regra.

Para justificar os resultados favorecedores da supressão do glide, atribuídos aos morfemas lexicais e derivacionais, levantou-se a hipótese de ter ocorrido uma superposição entre os grupos natureza morfológica e contexto fonético posterior ao ditongo. A nossa hipótese foi confirmada após rodadas do CROSSTAB (ver tabela 7) e TSORT.

TABELA 7

Cruzamento das variáveis contexto fonético posterior x natureza morfológica do ditongo

	Morfema lexical	Morf. derivacional	Morfema flexional
[r]	849/911 = 93%	382/398 = 96%	4/4 = 100%
[j]	137/155 = 88%	0/0 = 0%	1/1 = 100%
Vogais	60/161 = 37%	0/0 = 0%	2/50 = 4%
[t]	14/422 = 3%	0/1 = 0%	0/2 = 0%
[z]	20/27 = 74%	0/0 = 0%	0/0 = 0%
[m]	5/40 = 13%	0/0 = 0%	0/0 = 0%
[g]	2/9 = 22%	0/0 = 0%	0/0 = 0%

Os dados com ditongo no lexema apresentam as mais altas frequências de aplicação da regra quando, no contexto seguinte, há uma vibrante simples (93%) ou uma das fricativas [j] (88%) ou [z] (74%) como revela a tabela 7. Todos os casos de monotongação no morfema derivacional são ocorrências do sufixo derivacional eiro. Neste fator, o flap, como elemento seguinte, apresentou um percentual de supressão de [y] igual a 96%. Com base nisso, é possível deduzir que, na verdade, o que determina a redução do ditongo é a natureza do segmento posterior.

c) Tipo de registro

O fator tipo de registro foi selecionado como o fator social mais relevante na aplicação da regra e, no conjunto geral das variáveis (sociais e lingüísticas), ocupou o terceiro lugar. Analisando os pesos relativos encontrados para esta variável, pode-se afirmar que o DID (.58) é o contexto de fala que mais privilegia a monotongação, enquanto o EF (.31), registro de maior formalidade, favorece a preservação do ditongo. A modalidade de registro menos formal, o D2 (.53), apresenta um comportamento praticamente neutro na aplicação da regra.

TABELA 8

Efeito do tipo de registro sobre a monotongação do ditongo [ey]

Fatores	Apl./Total = %	Peso Relativo
DID	581/890 = 65%	.58
D2	601/795 = 76%	.53
EF	294/496 = 59%	.31

De acordo com os dados apresentados pela tabela 8, nota-se que há uma divergência entre os valores percentuais e probabilísticos, o que nos leva a crer que, aqui, como na natureza morfológica do ditongo, houve sobreposição de variável. O grupo de fator contexto fonético posterior interfere na variável tipo de registro, elevando e invertendo os resultados.

No nível 8 do stepdown, quando a variável contexto fônico seguinte é retirada, a variável tipo de registro volta a apresentar resultados compatíveis com o resultado da frequência, ou seja, o D2 surge como o único favorecedor da redução do ditongo [ey], o que é bastante lógico, uma vez que esse estilo de fala apresenta o menor grau de formalidade.

d) Sexo

TABELA 9

Efeito do sexo sobre a monotongação do ditongo [ey]

Fatores	Apl./Total = %	Peso Relativo
Masculino	743/1070 = 69%	.59
Feminino	733/1111 = 66%	.41

O fator sexo foi o quarto fator entre todas as variáveis, e o segundo, entre as variáveis sociais, a ser selecionado pelo programa como favorecedor do processo de monotongação do ditongo [ej].

Partindo do pressuposto de que a preservação do ditongo é a forma padrão, os resultados apresentados na tabela 9 revelam que as mulheres, assumindo uma atitude conservadora, privilegiam a forma padrão, ao contrário do que ocorre com os homens, configurando uma situação típica de variação estável.

e) Tonicidade

A tonicidade é a penúltima variável que mais exerce influência sobre a aplicação da regra. A partir dos dados apresentados na tabela 10, pode-se perceber que, quando o ditongo [ey] ocorre em sílaba tônica (.54), a monotongação tende a ser favorecida, enquanto que, em sílabas pretônicas (.27), os resultados percentuais e probabilísticos apontam o desfavorecimento da regra. As sílabas postônicas, contando com apenas 34 ocorrências, mostraram-se categóricas no sentido de preservar o ditongo. A monotongação do ditongo [ey] é mais frequente em sílabas tônicas (71%) do que em sílabas pretônicas (48%).

Segundo Câmara Jr. (1979: 63), a tonicidade em português é intensiva, isto é, as sílabas tônicas são produzidas com uma força expiratória maior do que as demais sílabas. Assim, é de se esperar que a monotongação ocorra mais frequentemente em sílabas átonas, por serem produzidas com menor intensidade. No entanto, os pesos relativos atribuídos a esta variável mostram justamente o contrário.

A questão da diferença de intensidade expiratória nos remete ao conceito de saliência fônica. De acordo com a proposta de Guy (1986), os traços mais salientes são aprendidos mais rapidamente por serem mais perceptíveis. Por isso as novas formas são inicialmente introduzidas nestes ambientes para somente mais tarde e, mais fracamente, atingirem os ambientes com saliência mínima.

TABELA 10

Efeito da tonicidade sobre a monotongação do ditongo [ey]

Fatores	Apl./Total = %	Peso Relativo
Tônica	1327/1871 = 71%	.54
Átona	149/310 = 48%	.27

Os resultados aqui apresentados ratificam a hipótese de Guy, já que as sílabas tônicas, aquelas que apresentam maior saliência fônica, são as que mais influenciam a aplicação da regra.

f) Extensão do vocábulo

Esta variável foi selecionada em último lugar quanto à sua relevância na aplicação da regra. Os resultados da tabela 11 mostram que há uma correlação entre a dimensão da palavra e a aplicação da regra, pois à medida que o número de sílabas aumenta, a aplicação da regra também aumenta: dissílabos (.36), trissílabos (.49) e polissílabos (.62). Já os monossílabos apresentaram-se categóricos no sentido de não aplicar a regra, por isso foram excluídos da rodada seguinte.

TABELA 11

Efeito da tonicidade sobre a monotongação do ditongo [ey]

Fatores	Apl./Total = %	Peso Relativo
Dissílabos	181/418= 43%	.36
Trissílabos	846/1178= 72%	.49
Polissílabos	449/585= 77%	.62

Segundo Paiva (1996: 223), as palavras monossílabas são as que oferecem menores possibilidades de monotongação, porque a perda de segmentos fônicos nestas palavras redundaria no surgimento de homônimas. Acredita-se que esse princípio não deva ser trivializado, uma vez que, em muitos casos, a redução do ditongo não originaria pares homônimos: frei ~ fre, rei ~ re entre outros. Além disso, quando ocorre a formação de homônimos, parece que o próprio contexto se encarrega de distinguir uma forma de outra, como em vô ['vo], confundindo-se com a forma verbal vou ['vo].

Assim como Martins (1988: 120), prefere-se admitir que a duração também depende do número de segmentos de uma palavra. Pelo que as vogais podem ser cada vez mais curtas se estiverem numa palavra de 1, 2, 3, 4 sílabas. Portanto, a duração máxima das vogais (e semi-vogais) recai sobre os monossílabos e vai diminuindo à medida que aumenta o número de sílabas da palavra, o que explicaria os resultados obtidos aqui.

CONCLUSÕES

Pelo exposto até aqui, pode-se concluir que o fenômeno da monotongação mostrou-se ser fortemente condicionado pelo contexto fonético posterior, pois, nas análises realizadas para cada ditongo, esta variável é sempre selecionada pelo programa em primeiro lugar. O mesmo ocorre na rodada geral em que, juntos, os ditongos [ay] e [ey] são submetidos à análise do VARBRUL.

Em todas as análises realizadas, a variável tipo de registro foi selecionada, revelando que o grau de formalidade interfere no processo de redução dos dois ditongos.

Nenhuma das análises estatísticas realizadas para cada ditongo selecionou a variável faixa etária, o que segundo Tarallo (2001: 65) é um indício de que a regra variável não representa uma mudança em progresso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, L. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. DELTA, 5/2, p.185-224,1989.

_____. Ditongos derivados. DELTA, v. 10, n. Especial, p. 123-140, 1994.

CÂMARA JR. J. Mattoso. História e estrutura da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão,1979.

COUTINHO, I. de L. Pontos de gramática histórica. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1976.

GUY, G. R. Saliency and the direction of syntactic change. xerox.1986.

MARTINS, M. R. D. Ouvir falar: introdução à fonética do português. Lisboa: Caminho, 1988.

PAIVA, M. da C. A supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: SILVA, G. M. de O. et SCHERRE, M. M. P. (orgs.). Padrões sociolingüísticos – análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

TARALLO, F. A pesquisa sociolingüística. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

EXPLICAÇÕES PRODUZIDAS PELA CRIANÇA NO JOGO DE FICÇÃO

Ana Lucia da Silveira BARROS
(PG – FFLCH-USP)

INTRODUÇÃO

Nossa proposta é estudar a explicação produzida pela criança pequena no jogo de ficção com o “lego”. O jogo de ficção, como afirma Verba (1999), é uma atividade cooperativa que envolve o compartilhar de significações entre os integrantes do jogo, necessário á coordenação *intra* e *inter* individual das ações, intenções, proposições e idéias para que o jogo possa se desenvolver.

Vários estudiosos ressaltam a importância do jogo no desenvolvimento infantil. Piaget (1978) destaca essa importância na sua relação com o aprendizado em função do desenvolvimento da criança. Vygotsky (1991) e Bruner (2002), partindo de concepções interacionistas, apontam o jogo como mediador de aprendizagem e desenvolvimento de certas habilidades cognitivas, enfatizando o papel do contexto social, internacional e da cultura.

Em seus estudos sobre o jogo de ficção compartilhado, Verba (1999) mostra que o estabelecimento de um conjunto de significações comuns entre os parceiros é indispensável para a construção e progressão do jogo. Através da comunicação os parceiros estabelecem um quadro comum de referência. Esse quadro comum de referência se constitui das transformações simbólicas e idéias que serão elaboradas nas dinâmicas interativas entre os participantes do jogo. As significações individuais surgem das representações e das experiências vivenciadas por cada parceiro separadamente e que, no jogo de ficção, serão comunicadas e confrontadas para se ajustarem. Cada parceiro deve expressar seus pensamentos e intenções para que o outro compreenda suas proposições e atividades simbólicas e assim, estabelecerem convenções comuns que permita que cada um interprete os “dizeres” e “fazeres” do outro no contexto do jogo.

Entendemos então que o caráter explicativo do discurso encontra espaço para seu estudo, pois como se salientou acima, o compartilhar de significação e a negociação de sentidos entre os parceiros importam muito para o encadeamento do jogo de ficção.

Assim, enfatizaremos neste estudo, o uso que os parceiros do jogo fazem da linguagem e, as articulações discursivas realizadas nos diálogos, considerando o aspecto pragmático que estuda a linguagem enquanto ação, atividade humana exercida pelos interlocutores de interpretar suas proposições, ou seja, a função interlocutiva da linguagem; o aspecto argumentativo que estuda as articulações discursivas, enquanto forma de negociação das distâncias entre os interlocutores, surgidas numa questão que se processa na linguagem.

QUADRO TEÓRICO

Segundo Verba (op.cit), a comunicação verbal é considerada fundamental na organização e elaboração do jogo. A partir de alguns trabalhos recentes (Garvey, 1982; Fein, 1981; Giffin, 1984 apud Verba, 1999), foi estabelecida uma distinção entre os enunciados que sur-

gem durante o jogo de ficção e que estão presentes nas situações em que os parceiros representam papéis, ou seja, na atuação dos parceiros no jogo, denominados de “in frames” ou “acting” (como os enunciados que aparecem na comunicação entre doente e médico, por exemplo); e os enunciados relacionados ao conteúdo e geração do jogo. Este último tipo é denominado de “metacomunicação” na literatura inglesa. Verba (1990) e estudiosos franceses denominam de “metalúdica”, ou de comunicação “com propósito de jogo”. Esta comunicação tem relação com o discurso que envolve os processos de compreensão, entendimento e negociação e que possibilitam a existência e manutenção da interação lúdica. Este tipo de enunciado apresenta várias funções na comunicação como partilhar experiências individuais, negociar os temas e os papéis, escolher os cenários e acessórios, avaliar as performances etc. A intenção é fazer o outro compreender para integrá-lo no jogo e dessa forma os interlocutores explicam, justificam, explicitam, negociam seus pontos de vista.

Durante o desenrolar do jogo, frequentemente podemos observar situações em que a interação e/ou a comunicação se interrompe ou por falta de compreensão em relação a uma dada questão, ou por um distanciamento entre as proposições do jogo. Seja justificando, seja explicando, seja para responder a uma solicitação, ou ainda para pedir explicações, a criança irá buscar um sentido ao que provocou a falta de entendimento.

Desta forma, o caráter explicativo está presente não somente pela presença do conectivo “por que” em questões e respostas, ou de outros conectores que levam à explicação formal, mas também pela modificação do estado de conhecimentos de si e dos outros (Grize, 1981), ou de momentos em que a criança tem que resolver uma situação problemática ou difícil. (Hudelot, Préneron e Salazar-Orvig 1990, trad.2003). As seqüências explicativas aparecem neste espaço lúdico de negociação sobre os elementos do jogo, as idéias e transformações simbólicas realizadas na construção desses elementos. A criança argumenta, explica, justifica, informa.

Outros autores como Veneziano (1990, trad. 2003) refere que a criança a partir dos vinte meses de idade, já dá explicações das ações ou acontecimentos que foram criados pela sua imaginação, no jogo de ficção. A criança, como analisa a autora, explica para informar ao seu interlocutor, compartilhando a significação dada por ela na ficção.

Para Coltier (1986) o discurso explicativo depende da competência comunicativa da criança, que parte de seus saberes para justificar-se, para explicar ou mostrar seu saber. Para dar conta disto, a criança deverá desenvolver certas habilidades: habilidade de ver as coisas sob o ponto de vista do outro, ou seja, de descentração, que seria um sinal de cooperação intelectual, habilidade de organizar informações recebidas, habilidade lingüística de organizar informações, que serão transmitidas de forma que o outro possa compreendê-la. Dessa forma, a explicação dada pela criança terá finalidades diferentes e características pertinentes às suas habilidades desenvolvidas, de acordo com a idade e com a interação estabelecida com o outro.

Veneziano e Hudelot (2002), em seus estudos sobre o desenvolvimento dos diferentes usos de utilização da linguagem, propõem que um dos usos informativos consiste em produzir para o interlocutor, justificativas/ explicações. Essas condutas revelam que, quando se explica e/ou se justifica, de um lado se compartilha com o interlocutor relações que se estabelecem mentalmente entre acontecimentos, revelando-se estados internos, intencionais e cognitivos, indicando seu aspecto pragmático e; de outro, essas condutas comunicativas dirigidas ao interlocutor aparecem com intuito de intervir em suas crenças e comportamento assinalando, portanto, seu aspecto argumentativo.

Halté (1988) enfatiza que o discurso explicativo surge quando há uma tensão entre os interlocutores provocando interrupção da interação ou da comunicação. Com a explicação, os interlocutores recuperam a interação ou a comunicação. Hudelot (2003) lembra que a explicação pode se manifestar como aquilo que vem preencher a distância entre as proposições dos inter-

locutores. Trata-se de um momento em que há um distanciamento entre o discurso de um e o discurso do outro, não necessariamente uma ruptura.

Hudelot, Prenerom, Salazar-Orvig (1990, trad. 2003), referem que as condutas explicativas se constituem de encadeamentos discursivos que apresentam relação de significado manifestada pela co-articulação, de pelo menos, dois enunciados centrais. Os encadeamentos manifestam ao mesmo tempo uma relação de conteúdo (especificação, explicação, explicitação, justificação, refutação) e uma relação com o outro. Assim, se poderia dizer que as condutas envolvem uma dimensão pragmática, no sentido de que a troca recai sobre uma atividade essencialmente prática ou em interação e uma dimensão discursiva, na qual os encadeamentos incidem na adequação de uma codificação, ou seja, no compartilhar de significações (Melo, 2003).

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Veneziano, Favre e B.-Papandrolou (1990) e Hudelot (1997), identificam as condutas explicativas/justificativas na interação a partir dos seguintes critérios:

- Primeiro: locutor faz referência às duas partes da explicação: o *explanans* (o que explica) que deve ser verbalizado e o *explanandum* (o que é explicado) que pode aparecer marcado verbalmente ou não.
- Segundo: o *explanans* deve ser dirigido ao outro e assumir um espaço próprio, ceve fornecer a causa, a razão ou motivação do *explanandum*.
- Terceiro: o evento pelo qual a explicação é fornecida pode ser considerado pelo interlocutor como qualquer coisa que pede para ser explicada, deve responder a um “por que” solicitado de modo explícito ou implícito.

Para Mollo e B-Berthoux (1990), as seqüências explicativas que surgem na situação lúdica com o “lego” entre criança – adulto podem aparecer como motivação do agir e como explicação propriamente dita. A explicação propriamente dita comporta duas categorias distintas: a) a que trata da regulação do jogo, ou seja, o ato linguageiro serve para explicar e possibilitar a gestão do jogo; b) o ato explicativo não tem pretensão de influir no jogo, e sempre responde a um “porque” do adulto, ou o adulto induz um comportamento dialógico particular, visando produzir uma explicação. A primeira categoria se relaciona à gestão do jogo e a segunda categoria de explicação se relaciona à gestão dos saberes. A categoria que aparece como motivação do agir são denominadas de “comentários” e se dirigem ao aspecto dominante de responder uma questão. Os “comentários” aparecem na gestão dos afetos e traduzem os sentimentos, as emoções que surgem durante o jogo ou fazem a descrição do que se passa. . Essas distinções envolvem processos diferentes, tanto do ponto de vista lingüístico, comunicativo, como cognitivo.

A seguir, exemplificaremos cada uma das categorias assinaladas, discutindo alguns aspectos das explicações encontradas nos *corpora* da pesquisa. O material coletado foi transcrito com base ao Projeto-NURC, e os turnos das crianças destacado em itálico. Indicaremos o adulto com A e as crianças com J e N. As crianças (idade entre 5 e 6 anos) foram submetidas a atividade lúdica com o jogo”lego”, interagindo com o adulto .

Exemplo 1- (as regulações – gestão do jogo)

((a criança está tentando fazer passar um carrinho por debaixo de uma montagem de blocos que ela fez))

- 1)- A: este ... será que agora dá?
- 2)- N: dá ((tenta encaixar uma peça e não consegue))
- 3)- A: põe aSSIM ...VAMos ver ((mostra e observa))
- 3)- N: ((consegue o encaixe e faz o movimento do carrinho passando por baixo do bloco encaixado))
DA
- 4)- A: DEu?
- 5)- N: *só não passa o chapéuZinho um pouquinho*
- 6)- A: ah... passa BEm raspando
- 7)- N: *agora os carros não passam ...SÓ eles...tititi* ((onomatopéia, pega o boneco e faz o movimento dele andando pelo chão))

Neste exemplo, verificamos que o adulto conduz a criança na atividade sem introduzir idéias novas, somente interpretando a atividade prática e discursiva da criança e facilitando a realização da atividade. Como vimos no turno (2), a criança não consegue realizar a atividade e o adulto facilita sugerindo uma forma de encaixe que é aceita pela criança. No turno (4) o adulto solicita confirmação da fala da criança do turno anterior (3) e a criança confirma com uma conduta explicativa/justificativa. A criança justifica sua afirmação no turno (5). O *explanandum* (passagem dos bonecos) não foi verbalizado e o *explanan* (*só não passa o chapéuzinho um pouquinho*) foi dado pela criança. O adulto interpreta a fala da criança, no turno (6), concordando com sua justificativa. A criança introduz uma idéia para a seqüência dos eventos no turno (7), dando uma justificativa á sua proposição como vemos em (*só eles*). Aqui, o *explanandum* e o *explanan* se apresentam no mesmo turno da criança (7).

Exemplo 2- (as explicações - gestão dos saberes)

((adulto e criança estão com dois carrinhos montados, respectivamente))

- 1)- J: *emPRESta o seu ?* ((pega de A, encaixa um carrinho no outro e empurra pelo chão))
- 2)- A: AH:::: entenDI::::... um carrinho puxa o outro
- 3)- J: *NÃO ... parece um TREM*
- 4)- A: parece um trem ((fica empurrando o carrinho pelo chão))
- 5)- J: *é só encaixá/ aQUI...ôh*

Neste fragmento, J propôs uma transformação simbólica ao encaixar os dois carrinhos. O adulto faz uma intervenção com intuito de integrar a ação da criança. (turno 2). A criança, como se nota no turno (3), se opõe á significação de A do turno (2) e justifica sua negação ao mesmo tempo em que explica. O *explanandum* foi verbalizado pelo adulto (*um carrinho puxa o outro*) e a criança nega e apresenta o *explanan* no turno seguinte (parece um trem). O adulto retoma a fala da criança confirmando e aceitando a proposição da criança que ainda explica no turno (5) a sua transformação simbólica.

Exemplo 3- (os comentários – gestão dos afetos)

- 1)- A: Você está tendo uma idéia?
- 2)- N: ((silêncio, pega os blocos, faz uma montagem e mostra , olhando para A))
- 3)- A: ((observa))
- 4)- N: *é um carrinho*
- 5)- A: um carrinho para ele {e outro para ela ((aponta um carrinho))
- 6)- N: {e outro para ela ((mostra o que ela fez))

Aqui, a explicação/justificativa surge como um comentário. A criança mostra e denomina a transformação simbólica realizada com os blocos “lego” e ao fazer isso ela informa e explica (turno 4) . No turno (5 e 6) , tanto adulto quanto a criança , respectivamente, apresentaram um *explanan* a um *explanandum* que fora verbalizado pelo adulto (um carrinho para ele) . Essa explicação foi solicitada implicitamente pelo adulto e a criança forneceu uma explicação/justificativa com o intuito de corresponder a intenção compreendida por ela no contexto do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, o jogo de ficção propiciou situações favoráveis às formulações de explicativas /justificativas da criança, solicitada ou não pelo adulto. Essas explicações / justificativas possibilitam uma troca de significações e negociação de sentido que favorece o desenvolvimento da comunicação e criação do próprio jogo. . Pelos exemplos observados podemos dizer que as explicações/justificativas que estavam direcionadas para a gestão do saber estariam mais associadas ao compartilhar de significações e, as que estavam direcionadas á regulação (gestão do jogo) estariam mais relacionadas às negociações de sentido. Portanto, o jogo de ficção partilhado como atividade, possibilita à criança desenvolver habilidades para representar o mundo e ao fazer relações entre as coisas, ela desenvolve competências para argumentar, explicar e justificar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU,I.; FAVRE,C. E VENEZIANO, E. *Constuction et re-construction des conduites d’explication*. In: CALaP.7/8, Paris: Universidade René Descartes, 1990.

BOREL, M.-J.. “ L’explication dans l’argumentation: approche sémiologique”. In: *Langue Française: argumentation et Enonciation.*, n. 50, Paris: Larousse,1981.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. 2ª reimp, Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. “Le rôle de l’interaction de tutelle dans la résolution de problème”. *Le développement de l’enfant – Savoir faire , savoir dire*. 3ª ed., Paris:Presses de Universitaires de France, 1991, p. 261-292.

COLTIER, D. “Approches du texte explicatif”, In: *Pratiques*. Paris n.51, 1986. p. 3-21.

GRIZE, J. B. *L’argumentation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1981.

HALTÉ, J. F. “Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs”. *Pratiques*, n. 58, Paris, 1988. p. 3-10.

HUDELOT,C. “Modalités d’intervention de l’adulte dans la gestion d’un petit groupe d’enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d’image”. *Cahiers d’aquisition et de pathologie du langage*. nº: 14. Paris: Université René Descartes e CNRS, 1997.

HUDELOT, C.; PRÉNERON, C. SALAZAR-ORVIG, A. “Explicações, distância e interlocução na criança de dois a quatro anos”. *Aquisição de Linguagem: Conceito, definição e explicação na criança*. (org. Silvia D. Fernandes), São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003. p. 69-84.

MELO, L.E. “Um gênero de discurso: a explicação”. *Aquisição de Linguagem: conceito, definição e explicação na criança*. (Org.). Silvia D. Fernandes. São Paulo: Cultura Acadêmica Editor, 2003. p. 103-128.

MOLLO, E. e BELLEVAL-BERTHOUX, A D’A. Explication d’un jeu de société par de tout jeunes enfants. *CALAP* n°. 7/8 Paris: Universidade René Descartes, 1990. p. 198-210.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (trad. A.Cabral e C.M. Oiticica). 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

VERBA, M.. “Construction et partage de significations dans les jeux de fiction entre enfants”. *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990. p: 23-69.

_____. “Les jeux symboliques de l’enfant avec le père et la mère: les dynamiques sociales et cognitives”. *La conversation: instrument, objet et source de connaissance*. Paris: L’Harmattan, 1999.

VYGOTSKY, L.S.). *A formação social da mente*. (Trad. José Cipolla Neto). 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 119-134.

REFLEXÕES SOBRE DIDATIZAÇÃO DE GÊNERO

Ana Maria de Mattos GUIMARÃES¹
UNISINOS- Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem passou a ser um tópico freqüente no debate didático de como ensinar Português. Este trabalho pretende analisar a realidade do ensino fundamental brasileiro nesta questão, apresentando diferentes cenários de práticas pedagógicas. Aborda também a questão do que significa trabalhar com gêneros textuais, dentro da proposta teórica do interacionismo sociodiscursivo. Para desenvolver este último ponto, vale-se de experiências desenvolvidas no projeto intitulado “Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita”, coordenado pela autora.

Palavras-chave: gênero de texto; modelo didático; seqüências didáticas; interacionismo sociodiscursivo; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Em vigor no Brasil desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo MEC, ao estabelecerem diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental brasileiro, apoiaram-se fortemente em concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras. A noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem é central nessa proposição:

Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam. (PCNs, 1998, p.21)

Gêneros textuais tornaram-se, então, mote freqüente no debate didático do como ensinar Português. Muitas vezes, esta discussão é alimentada por frases do tipo “Mas eu sempre trabalhei com gêneros...”, o que, quando o questionamento é levado adiante, permite inferir que se trata de trabalho com os tipos textuais classicamente expostos na escola: narração, descrição, dissertação, ou com textos, dos mais diversos gêneros. Esta apresentação pretende, a partir de um panorama da escola nos dias de hoje, mostrar o que significa o trabalho com gêneros textuais, dentro da proposta teórica do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999).

NA ESCOLA FUNDAMENTAL BRASILEIRA TRABALHA-SE, REALMENTE, COM GÊNEROS DE TEXTOS?

Infelizmente, a resposta a esta questão é negativa. Duas razões levam-me a esta afirmação. A primeira diz respeito a estudo realizado por Luzia Bueno (2002), através da análise de livros

¹ Doutora em Linguística Aplicada, Professora e coordenadora do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS

didáticos (LD) de 5ª a 8ª séries. A segunda fala de pesquisa desenvolvida por alunos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, sobre a tarefa em sala de aula.²

O trabalho de Luzia analisou todos os LDs recomendados pelo governo, após avaliação do MEC, de 1998 a 2002, portanto, após a vigência dos PCNs. Foram 7 as coleções analisadas, tomando como foco a concepção de gênero como definida na seção 2 deste trabalho. Tendo verificado a preponderância absoluta de textos de gêneros da mídia impressa (notícias, reportagens, notas, classificados, seqüências do narrar) nestes LDs, a autora preocupou-se em cotejar o texto apresentado no LD e o original publicado na mídia. As variantes dos textos originais, sua retextualização pelos autores dos LDs, mostraram alteração no seu estatuto enquanto gênero, em sua significação e em sua inteligibilidade, com mudanças expressivas ocorridas nas camadas textuais, tais como expostas por Bronckart, 1999. Assim, mesmo os livros que se propõem a dar conta da proposta didática básica dos PCNs mostram desconhecer o fundamento de que os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem, pois, uma vez utilizada a prática de retextualização, como mostrada no trabalho de Luzia, perdem-se as características do gênero original e tem-se presente outro gênero, que poderíamos até chamar de “texto de LD”.

O trabalho dos alunos do PPG foi uma pesquisa de campo para análise de como professores de língua materna concebiam tarefas, no sentido preconizado por Dolz et al (2002) de que “colocar tarefas no centro dos debates dos didáticos significa tentar saber o que se faz nas práticas de sala de aula.” Foram 9 classes pesquisadas, em 6 diferentes escolas do Rio Grande do Sul. Também variaram os níveis dessas classes: de turmas do EJA a classes regulares de 2ª a 6ª séries, de escolas públicas a escolas privadas. Os trabalhos são testemunhas de uma concepção de ensino tradicional, com uma variação do grau de interação professor-aluno, mas em que a presença do texto é meramente uma ilustração de um ponto gramatical, sem que haja absolutamente um trabalho consistente, que aborde a questão gênero. Os dois cenários, montados através de depoimentos de professores que foram entrevistados para este trabalho, demonstram o caráter tradicional das práticas docentes de Língua Portuguesa:

*Cenário 1:*³

Professora de Língua Portuguesa de 6ª série de escola particular de cidade do interior do Rio Grande do Sul, formada em Letras há 6 anos:

P: No 1º bimestre.. nós..trabalhamos ...com narrativa. Lembram ...(Ruídos vários, os alunos estão se acomodando). Lembram o que é uma narrativa?

As: Sim!!

P: O texto para ser considerado uma narrativa precisa ter...? Vou encontrar narradores?... Quando o narrador é personagem? ... Que tipos de narradores existem?...

Este cenário mostra a preocupação com o tipo textual (no caso a narração), visto pelo seu aspecto estrutural, ou seja, pela identificação de algumas de suas características. Enfatiza um conteúdo, aparentemente já trabalhado anteriormente, numa dimensão prescritiva. É uma tarefa que envolve avaliação dos conhecimentos dos alunos que a pergunta da professora se propõe a revelar.

² Agradeço a colaboração das mestrandas Andréa Scaffaro, Carmen Quadros, Carmen Lazarotto, Cleusa Santos, Daiana Campani, Juliana Camargo de Souza, Maria Paula Brock, Sandra Pacheco da Costa, Stefanie M. Moreira e Vanessa Damasceno, no levantamento dos dados sobre tarefas.

³ A transcrição refere-se à introdução da tarefa que será proposta pela professora ao grupo de alunos.

*Cenário 2:*⁴

Professora-estagiária de Língua Portuguesa em Escola Municipal de cidade da Grande Porto Alegre, aluna de 5º semestre de Faculdade de Letras da mesma cidade:

P: Normalmente eu pego textos (.) de livros ou jornal agora até tô começando a trabalhar mais com textos jornalísticos até agora tava trabalhando poema, e aí as questões eu mesma elaboro. Dificilmente eu pego questões pro::ntas de (.) livro didático porque eu não:: não gosto muito.

P: Eu eu vou dizer o que eu uso né (.) o que eu tenho como maior objetivo assim que eu acho que é eles saberem usar as classes gramaticais dentro de um texto (.) eles saberem identificar dentro de um texto que é onde eles não conseguem é a gramática textual (.) é conseguir trabalhar a gramática textual com os alunos.

Dentro do cenário 2, uma das tarefas solicitadas pelo professor envolveria as capacidades de linguagem⁵ dos alunos em relação ao gênero de texto carta. Tratava-se de uma questão sobre escreverem uma carta para alguém que não viam há muito tempo, na qual os alunos não obtiveram sucesso, ainda que fosse realizada em grupo. Muitos grupos chegaram, inclusive, a escrever uma frase apenas, como se fosse um simples bilhete. A situação evidencia que, ao invés de enfatizar exercícios de classificações gramaticais, seria necessário que a professora auxiliasse no desenvolvimento das habilidades de linguagem dos alunos relacionadas ao gênero em questão, a carta social, a fim de que, conforme Schnewly e Dolz (2004, p. 80), eles pudessem “melhor conhecê-lo [o gênero], ou apreciá-lo, (...) melhor compreendê-lo, (...) melhor produzi-lo na escola ou fora dela e (...) desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes”. E nenhum trabalho sobre carta foi realizado na aula, a não ser a seguinte explicação da docente, após dúvidas dos alunos:

P: Só um pouquinho, deixa eu explicar a número 9 de novo. Todos escutem. Na número 9 que vocês tem que escrever uma ca::rta, vocês vão ter que colocar pra quem é essa carta, não podem esquecer. Colocar o nome da pesso::a (.) ta? pra quem vocês vão escrever.

A realidade encontrada nessa sala de aula vai ao encontro das considerações de Bezerra (2002, p. 41): a escola sempre trabalhou com gêneros, “mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais do texto”. Ou seja, um gênero foi introduzido (a professora não pode ser acusada de não trabalhar com textos!), mas a tarefa elaborada com base nesse gênero evidenciou que ele não foi o objeto de ensino. Ele foi um meio de avaliar se os alunos tinham aprendido o real objeto de ensino com que eles estavam trabalhando há algumas aulas, ou seja, as classes gramaticais. Representa, prototipicamente, o fato de que a proposta pedagógica relativa a gêneros textuais não ter sido apropriada pelos docentes da escola brasileira.

DE QUE GÊNERO DE TEXTO ESTAMOS FALANDO?

O ponto de partida para a discussão dessa noção é estabelecido por Bakhtin, quando introduz a questão sobre gêneros do discurso:

⁴ A transcrição refere-se à fala da professora-estagiária em resposta à pergunta de como organizava as tarefas em sua sala de aula.

⁵ Capacidade de linguagem foi utilizada de acordo com conceito de Dolz e Schnewly (2004, p. 53), segundo o qual a noção evoca as aptidões necessárias do aluno para a produção de um gênero numa situação de interação: “adaptar-se às características do contexto e do referente”, “mobilizar modelos discursivos” e “dominar as operações psicolinguísticas e as unidades lingüísticas”.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos),... . O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo da enunciação, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros de discurso (Bakhtin, 1979, p. 279)

Esta noção foi o ponto de partida para os trabalhos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), que recolocam a questão do gênero, sob o rótulo de gêneros textuais (Bronckart, 1999), perseguindo a idéia de que tais gêneros podem ser facilmente reconhecidos nas práticas sociais de linguagem. Caracterizados por sempre apresentarem tema, construção composicional e estilo específicos, os gêneros tornam a comunicação humana possível. Embora a teoria oscile, por vezes em seu tratamento (como bem mostra artigo de Machado, 2004), sua relação com a escola é reafirmada em artigo de Schneuwly e Dolz (2004, p.74), quando consideram que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Essa releitura do conceito de gênero, sistematizada, sob o ponto de vista da realidade escolar, por Schneuwly e Dolz (1999), enfatiza a questão de sua utilização enquanto um instrumento de comunicação em uma determinada situação, mas, ao mesmo tempo, um objeto de ensino/aprendizagem. Tais autores desenvolvem a hipótese de que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (id:15). Ainda segundo eles (2004:75), o gênero “pode ser considerado como um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”.

O QUE SIGNIFICA TRABALHAR COM GÊNERO DE TEXTO NA ESCOLA?

Em primeiro lugar, é preciso considerar que a introdução de um gênero de texto na escola depende de uma decisão didática, que precisa considerar os objetivos de sua aprendizagem, tratando-se, simultaneamente de “um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (Schneuwly e Dolz, 2004, p, 81). Essa relação estará na base de um modelo didático de gêneros, que definirá os princípios (por exemplo, o plano geral do gênero de texto escolhido), os mecanismos enunciativos que se põem em ação e as formulações lingüísticas, ou seja, os mecanismos de textualização que devem constituir os objetos de aprendizagem dos alunos. Três são os aspectos a serem considerados nesta elaboração: os conhecimentos existentes sobre gêneros de texto (teoricamente variados e heterogêneos); as capacidades observadas dos aprendizes (daí a relevância de a própria docente da classe ser participante da pesquisa) e os objetivos de ensino. Finalizado o modelo didático, estará definido, então, o saber a ser ensinado. Este modelo didático, definido por Dolz e Schneuwly, 2004, assenta-se, pois, sobre um tripé, formado por:

- conhecimentos de referência;
- objetivos de ensino;
- capacidades observadas dos aprendizes

A construção deste modelo é a primeira etapa a ser desenvolvida para o trabalho com gêneros na sala de aula. Após será elaborada seqüência didática referente às diferentes atividades previstas para sala de aula.

A seqüência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 95-128) deve partir de uma produção inicial, em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto do gênero escolhido, de forma a revelar as representações que têm dessa atividade. Essa produção é realizada após discussão de um projeto coletivo de produção de um gênero escrito, posto como um problema de comunicação a ser resolvido, seguida de uma apresentação dos conteúdos deste gênero. Ela é a pista para a preparação de diversos módulos, que darão conta dos problemas que apareceram na primeira produção, de forma a dar aos alunos os instrumentos necessários para atingirem o objetivo de produzirem o gênero de texto escolhido. A seqüência será finalizada por uma produção final, que dá ao aluno a oportunidade de praticar as noções e instrumentos trabalhados durante os módulos e permite ao professor uma avaliação do processo.

UMA EXPERIÊNCIA BEM SUCEDIDA

O projeto que atualmente desenvolvo, intitulado “Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita” objetiva aproximar as pesquisas pensadas sob o prisma de aquisição e desenvolvimento da linguagem para o contexto escolar, transpondo-as para uma reflexão pedagógica, a partir do acompanhamento longitudinal de dois grupos de alunos, da 3ª até a 5ª séries. Num desses grupos é desenvolvido todo um trabalho de intervenções formativas; o outro é o grupo controle. A escola onde se desenvolve é municipal, na periferia de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, e a maioria dos alunos que a frequenta é de classes menos favorecidas, no máximo, de classe média baixa. Trata-se de uma escola pequena, em que funciona apenas 1 turma por série, do pré até a 5ª série. A experiência a seguir relatada fez parte deste projeto e se desenvolveu na turma experimental, então na 3ª série.

Foi escolhido como tipo de discurso constitutivo das atividades de linguagem a que nos dedicaríamos a narração. Um dos aspectos envolvidos diz respeito a como se estruturam as narrativas, o que significa ter em mente um esquema narrativo, como apresentado por Adam, 1985 e Labov, 2001. Esse último conceitua narrativa mínima como aquela que tem uma complicação e uma resolução.

A análise dos textos anteriormente produzidos pela turma apontou que, mesmo sob o rótulo de narrativa e a partir de título sugestivo: “Um passeio inesquecível”), faltava a todos a característica mais marcante da ação complicadora. Também grande parte das narrativas orais produzidas durante as entrevistas faz um relato de ações, sem uma ação complicadora:

- SUY: 10 anos Ah, é a do Puff que eu me lembro, a do Patinho Feio não é tão boa assim. Ah @ i, o Puff no livrinho dizia que ele era um ursinho que era muito feliz, que ele pulava de um lado pro outro com seus amigos que era o Tigrão, o Porco, se eu não me engano é o Coelho e eu não sei os outros que tem. Ah @ i que ele era muito feliz, que ele pulava, no anoitecer ele ia pra casa, ele tomava banho, fazia seus dever(es) de casa, e no outro dia, ele alevantava de manhã, tomava banho, se arrumava e ia pro colégio e aí depois que ele chegava do colégio ele ia brincar de novo e aí depois de noite ele www # só me lembro essa parte

Planejei, em conjunto com a professora, uma proposta de trabalho com gêneros textuais em seqüências didáticas, com base em Schneuwly e Dolz (2004), Schneuwly, 2002, Bronckardt, 1999, Cordeiro, Azevedo e Mattos, 2004, Machado, 2000. Foram, então, consideradas as regularidades do uso desse gênero em diferentes atividades de linguagem, sob um triplo ponto de vista: a) dos conteúdos e conhecimentos veiculados pelo texto; b) das estruturas co-

municativas comuns aos textos vistos como pertencentes ao gênero escolhido; c) das configurações específicas das unidades lingüísticas que compõem o texto. (Schneuwly e Dolz 2004), para permitir a construção do modelo didático que seria utilizado.

O gênero escolhido foi o de contos de fadas, pelo interesse que as crianças, na entrevista, revelaram ter na leitura de títulos desse gênero. Inicialmente, caracterizou-se o gênero de referência, para estudar como transformá-lo em objeto de aprendizagem. Fica sempre marcante a necessidade de ultrapassar o que Schneuwly (2002:238-9) caracteriza como gênero escolar, marcado pelo fato de pertencer, simultaneamente, a dois lugares sociais: o da situação de referência que tenta reproduzir o tema proposto e o da situação escolar da escrita, "definida notadamente pelo fato de que o aluno deve escrever para mostrar que ele sabe escrever e por aprender a escrever, de que escreve a mesma coisa e, ao mesmo tempo, que numerosos outros de seus co-discípulos, de que ele sabe que seu texto corresponde a uma ficção de situação à qual ele pode se identificar mais ou menos.", sem que se efetive uma troca comunicacional. Para tal fim, procurou-se, inicialmente, refletir sobre a "escolarização" do gênero de referência.

O gênero "conto de fadas" é considerado um gênero simples (Canvat, 2003:173-174), no qual pode operar uma relação de conformidade, isto é, de duplicação, entre o texto e seu gênero, por se tratar de um gênero fortemente restringido por fórmulas pré-determinadas pela tradição. O uso de recursos lingüísticos é simples e direto. Os nomes de seus personagens representam as suas características (Bruxa Onilda). As palavras formam uma imagem visual, principalmente na descrição de elementos fantásticos e mágicos. A metamorfose das personagens, a magia, o encanto, o uso de talismãs e a força do destino são também constantes neste gênero (Jolles, 1993). Os contos de fada clássicos apresentam o mesmo esquema narrativo, no qual as dificuldades materiais do personagem são apresentadas na situação inicial. A partir do desenvolvimento da ação, esse cotidiano é alterado pela interferência do elemento mágico, o que permite a emancipação do herói e o clássico final feliz na resolução e na situação final. As personagens são planas, geralmente poucas e sem complexidade psicológica. São, na maioria, jovens em idade de casar. As qualidades físicas ou morais são nítidas em cada personagem. O tempo e o espaço são indeterminados, por isso, são comuns expressões genéricas do tipo: "era uma vez", "há muito tempo", "num certo dia" e "num lugar distante". (Zilberman, 1982) Observe-se que se optou pelo uso de contos de fadas ditos renovados, em lugar dos tradicionais, para permitir uma melhor inserção do mágico na realidade atual.

A seqüência didática sobre o gênero conto de fadas foi organizada em 7 oficinas, a partir de uma ordem determinada para dar conta da dificuldade que se pretendeu vencer (a ausência de complicação no texto narrativo). Foi explicado aos alunos que eles teriam "oficinas de ESCREVER" por 2 meses. Nelas estudariam os contos de fada, sendo desenvolvidas atividades para que refletissem sobre suas características e pudessem produzir eles mesmos contos de fadas, com acontecimentos mágicos.

O primeiro texto produzido por eles não teve orientação específica, a não ser que deveriam apresentar um personagem inventado que se encontraria com uma bruxa. Na análise desse primeiro texto, foi possível verificar que a maioria mostrou conhecimento sobre a magia como componente básico dos contos de fada, mas, em grande parte não foi possível caracterizar a mudança de uma situação inicial, que se dá, sobretudo, por uma ação complicadora. Nas produções finais, foi possível checar a reversão desta análise inicial.

Os módulos que compuseram as oficinas ficaram constituídos como segue:

Oficina 1 – O que é um conto de fadas?

Apresentação da personagem que acompanhará o trabalho, a partir da distribuição do livro *As memórias da Bruxa Onilda* (Larreula, E.; Capdevilla, R., 2002). Leitura comentada da história. Exploração das principais características do gênero: a presença da magia e do encanto; os personagens típicos, as características de tempo e espaço indeterminados; os nomes típicos dos personagens; os momentos de apresentação dos personagens e suas dificuldades na situação inicial; a presença de uma complicação que atua sobre a situação inicial, a interferência do elemento mágico para resolução deste problema; o final feliz.

Escolha pelas crianças de um personagem para os seus contos de fada, que os acompanhará em todas as oficinas. Escrita de texto com a descrição deste personagem e apresentação à classe. Distribuição da história: No zoológico, com novas aventuras da Bruxa Onilda, para leitura em casa e escrita de um conto semelhante com seu personagem.

Oficina 2 – Nós podemos escrever um conto de fadas

A partir do sorteio de um dos personagens inventados, composição coletiva de uma narrativa em que a Mulher Gata se encontra com a Bruxa Onilda, mediante proposta oral de segmentos, seguida de escrita no quadro. O objetivo da oficina foi entender o que é um conto de fadas (presença do mágico) e sua característica de complexidade (vários acontecimentos) e a obrigatoriedade de conflito (marca do enredo).

Oficina 3 : Um conto de fadas apresenta vários acontecimentos (modificação da situação inicial e ações que respondem à nova situação)

Análise da história *A guerra*, sob o ponto de vista de seu enredo. Escrita no quadro dos “grandes acontecimentos”. Em grupos de 4, elaboração de uma história coletiva com grandes acontecimentos, que envolvam o personagem da capa de seus cadernos (personagens galácticos, que determinaram a separação dos grupos) e a Bruxa Onilda. Leitura e avaliação dessas histórias realizadas pelo conjunto da turma, a partir do critério de apresentarem vários acontecimentos, terem um enredo, um conflito.

Oficina 4 – É preciso reescrever o texto para que ele se aperfeiçoe

Introdução do procedimento de reescrita dos textos. Foi escolhido, aleatoriamente, um dos textos de cada grupo já analisado tematicamente na aula anterior, que foi copiado tal e qual em folha especial. Cada aluno leu individualmente o texto recebido e assinalou o que imaginava ser um erro, escrevendo a forma certa ao lado. Após, em conjunto, foram assinalados os problemas, devendo reescrevê-los corretamente no quadro quem o descobrisse.⁶

Oficina 5 – Colocando palavras, melhora...

A partir de 2 histórias mudas em seqüência (Furnari, 2002), leitura oral dos quadrinhos e escrita posterior, sempre reafirmando os elementos necessários para um conto de fadas. Avaliadas algumas das histórias escritas sob o ponto de vista de terem (ou não) reproduzido os acontecimentos dos quadrinhos e de apresentarem os elementos necessários para gênero. A história mais complexa foi dramatizada, como forma de avaliar sua compreensão.

Oficina 7 – Produção final

Produção de um conto de fadas, que trouxesse novas aventuras da Bruxa Onilda e apresentasse todas as características estudadas. Esse texto foi lido também por duas outras professoras: a supervisora educacional e a professora da classe. Deles foram escolhidos 3 contos que foram publicados como um livro infantil e distribuídos a todos.

⁶ Vencidos os problemas ortográficos (letra maiúscula e trocas), passou-se a outros questionamentos. Nenhuma criança apontou problemas de pontuação (blocos de oração estavam presentes em todos os textos), mas foram capazes de identificar os casos de discurso direto e corrigiram essas marcas. Mesmo a necessidade de ponto de interrogação não foi percebida e teve que ser assinalada por mim, a partir de dramatização de leitura. Os problemas referentes aos blocos de oração, por entender que mereciam um estudo à parte, uma vez que nenhum leitor se ocupou disso, fizeram parte de seqüência didática desenvolvida posteriormente, a respeito do gênero ‘peça de teatro infantil’.

Léxico típico:

Marcas temporais indefinidas (era uma vez, um dia...) = 70,6% %

Nome de personagem representativo de suas características (Bruxa Onilda, fada xx.)= 100%

Nomes que remetam diretamente ao conto de fadas (castelo, vassoura de bruxa) = 88,2%

Situações típicas:

Presença de encantamento, magia = 100%

Interferência do elemento mágico no cotidiano = 70,6%

Personagens típicos: (excluindo-se a Bruxa, presente na proposta do texto)

Outros personagens mágicos (Vampiro, Frankenstein, Homem Aranha,...) = 41,2%

Antagonistas = 47,1%

Protagonistas= 100%

Seqüência narrativa (Adam, 1985)*Situação inicial*

– Momento: 88,2% (um dia, era uma vez, no dia das bruxas...)

– Lugar: 65% (castelo, praia, rua, floresta, casa da bruxa...)

– Personagens : 100% (de 2 a 6 personagens)

– Dificuldades do personagem= 65%

Complicação

– Evento modificador da situação inicial =100%

– Metamorfose dos personagens : 53%

Ações variadas

– Diversidade de ações = 70,6%

– Interferência do elemento mágico no cotidiano : 65%

Resolução

Resolução da complicação = 94,1%

Situação final

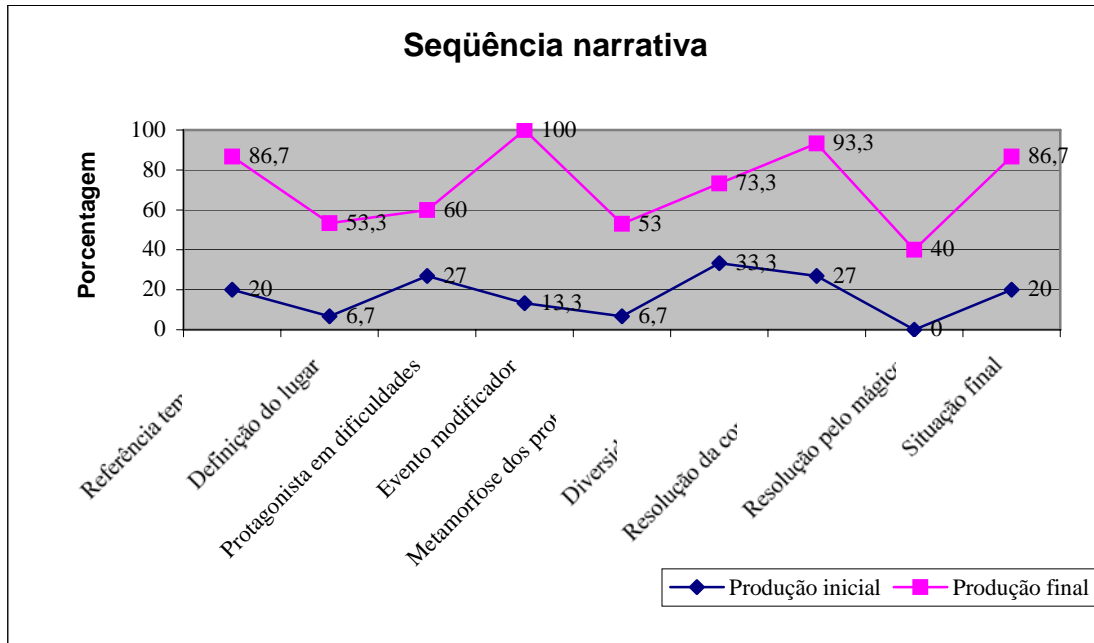
– Final feliz: 88,2%

– Novo estado de equilíbrio= 88,2% (majoritariamente ligada à resolução, tipo “viveram felizes para sempre”)

A avaliação das produções finais dos alunos demonstrou que o objetivo de construção de um texto inserido no gênero de escolha foi atingido. Apresenta-se, a seguir, uma análise preliminar dessas produções, a partir da proposta de Bronckart (1999). Essa análise preliminar tratou do que chama de “infra-estrutura geral”, ou seja, o nível mais profundo do texto, de acordo

com o gênero de texto escolhido, a pertinência do conteúdo temático desenvolvido no texto e as seqüências que o organizam. Foram investigadas as seguintes características (apresentadas junto ao percentual de ocorrências):

Comparando-se os resultados da produção inicial com a final, pode-se projetar um gráfico, como o a seguir apresentado, que mostra a grande diferença entre a representação do escrever como “escrever texto”, verbalizada pelas crianças na entrevista individual e manifestada na sua primeira produção, e a apropriação do gênero conto de fadas, que ocorre após a realização das oficinas.



Esses resultados dão-nos alento para a continuidade do projeto, ainda mais que, na primeira produção analisada não havia mostras de que os alunos conheciam os elementos da seqüência narrativa, muito certamente, em função de que não era tratada adequadamente a questão de produção de qualquer tipo de texto. Nesse sentido, a presença da seqüência narrativa se mostra muito evidente, pelos percentuais elevados em todos os seus elementos. A escolha de um gênero considerado simples, como é o caso dos contos de fada, certamente contribuiu para este desempenho.

Por outro lado, há problemas de língua, como ortografia e pontuação, que se mantiveram e precisarão ser corrigidos com a evolução do trabalho. Para isso, estão sendo planejadas novas seqüências didáticas de forma a refletir sobre uma aprendizagem da escrita que permita ir além do fato de que “escrever se aprende escrevendo”. O trabalho até agora desenvolvido comprovou a afirmação de Schnewly (2002) de que se aprende a escrever a partir da apropriação dos utensílios da escrita, no sentido vygotskiano de que essa apropriação permite transformar a relação com o próprio processo psíquico da produção de linguagem: “As pesquisas em didática mostram que o cacife da aprendizagem da escrita – e, conseqüentemente, de sua aprendizagem – é a transformação do sistema pela construção de um novo sistema que reorganize de outra forma os diferentes componentes que intervêm na produção de um texto” (op.cit, p. 242).

Na seqüência didática, o papel do professor é fundamental. Essa foi justamente a maior dificuldade encontrada na experiência relatada, em que tive de assumir tal papel, pois o pro-

fessor de classe entendia ser impossível esta tarefa. Ainda que tenha conseguido manter uma ótima interação com ele, seu desânimo de docente em final de carreira, com remuneração escassa e formação de ensino médio, levou-o a decidir participar como observador da experiência. Os resultados animaram-no, mas não garantiram sua adesão. De qualquer modo, continuo acreditando que o caminho para mudar a realidade da escola brasileira é um trabalho de formação sério, que envolva prática docente e avaliação dessa prática, um fazer e refazer das ações de linguagem, numa interação entre pesquisadores de ensino de língua materna, preocupados em também serem formadores de docentes e os próprios professores da Escola Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. *Le texte narratif*. Paris: Nathan, 1985

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. *A Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, L. *Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para as 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental*. Campinas: UNICMP, 2002 (Dissertação de Mestrado).

CANVAT, K. *L'écriture et son apprentissage: une question de genres? Etat des lieux et perspectives*. *Pratiques*, n. 117/118, p. 171-180, jun. 2003.

CORDEIRO, G. S. AZEVEDO, I. C.; MATTOS, V. *Trabalhando com seqüências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de viagens*. *Calidoscópico*, v. 2, n.1, p. 15-27, jun. 2004.

DIONÍSIO, A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

DOLZ, J. et al. *Les tâches et leurs entours*. *Anais DFLM2001*, 2002. (CD rom)

FURNARI, E. *A Bruxinha e o Gregório*. São Paulo: Ática, 2002

GUIMARÃES, A. M. M. *Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita*. *Calidoscópico*, v. 2 n. 2, p. 67-74, dez. 2004.

JOLLES, A. *Formas simples*. São Paulo: Cultrix, 1993.

LABOV, W. *Uncovering the event structure of narrative*. *Georgetown University Round Table 2001*. Georgetown: Georgetown Un. Press, 2001.

LARREULA, E.; CAPDEVILLA, R. *As memórias da Bruxa Onilda*. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas:Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. Pratiques, Metz, 115 e 116:237-53, dez.2002.

MACHADO, A. R. Para (re-)pensar o ensino de gêneros. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 17-28, jun. 2004.

MEC/SEF. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília:MEC, 1998.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.São Paulo: Ática, 1982.

AS LÍNGUAS WAURÁ E MEHINÁKU DO BRASIL CENTRAL

Angel CORBERA MORI (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

O livro que pode ser considerado como um clássico da etnologia brasileira é, sem dúvida, *Entre os aborígenes do Brasil Central* escrito pelo explorador alemão Karl Von de Steinen (1866[1940]). Esta obra caracteriza-se por apresentar as primeiras informações dos povos indígenas que se encontram na região do Xingu, atual parque Indígena do Xingu, MT. Além de trazer informações etnográficas e geográficas, o referido clássico contém observações linguísticas sobre as línguas faladas pelos povos xinguanos, entre eles os Arawák ou Nu-Aruak. Segundo Steinen (op. cit: 197), “[o]s Nu-Aruak se dividem em duas subtribos: os Nu e os Aruak. “Nu” é o prefixo dominante dessas tribos, é o prefixo característico pronominal da primeira pessoa [...] os Mehináku, Kustenaú e Yaulapiti são Nu-Aruak” Desses quatro povos citados, só os Kustenaú desapareceram como grupo autônomo (Franchetto, 2001). De acordo com as observações de Steinen, é possível reunir “numa só tribo os Mehináku, Waurá e Kustenaú (op. cit: 197). Para ele, as três tribos falam exatamente o mesmo idioma: “Constituem também [...] uma só unidade etnológica [e] podem ser chamadas tribos ceramistas, palavra que exprime bem o seu distintivo etnológico, mais característico. Temos também os Yaulapiti, com um idioma bem semelhante. Mas percebe-se, claramente, pelo seu dialeto ser uma tribo Nu-Aruak” (op. cit. 197-98). As observações de Steinen são confirmadas atualmente. Por exemplo, Rodrigues (1986:68-69) afirma que as línguas Mehináku, Waurá e Yawalapiti “têm características em comum, mas o Yawalapiti diverge um pouco mais das outras duas, que estas entre si”. De fato, constata-se que tanto a língua Waurá é inteligível para os falantes Mehináku, quanto esta para os Waurá. Contudo, ambas as línguas guardam algumas diferenças tanto no léxico como no sistema fonético-fonológico.

Junto às informações etnográficas, o livro de Steinen inclui uma seção de apêndices constituída por listas breves de palavras correspondentes a línguas da família Tupi, Karib e Nu-Aruak, além de Trumai, Bororo e Paresí. Como objetivos deste trabalho, propõe-se uma análise da lista de itens correspondente às línguas Waurá e Mehináku, trazendo à discussão a representação grafêmica empregada por Steinen (1866[1940]) e mostrando as equivalências fonéticas desses mesmos dados a partir da fala dos Mehináku e Waurá atuais. Os dados do Mehináku são considerados a partir de nosso trabalho de campo que vemos realizando junto aos falantes dessa língua¹. Os dados do Waurá foram tirados dos trabalhos de Richards (1973, 1977, 1988).

¹ Gostaria de expressar meus agradecimentos a Lincoln Almir Ribeiro (UFMG) e a Gláucia Cândido (UEG) pelas correções e observações pertinentes. Os erros presentes no trabalho são, naturalmente, de minha responsabilidade.

LOCALIZAÇÃO E POPULAÇÃO

Em sua primeira visita ao Xingu, em 1884, Steinen encontrou três aldeias Mehináku, uma de Waurá, uma de Kustenau e duas de Yawalapiti. Atualmente, tanto os Waurá quanto os Yawalapiti mantêm uma aldeia, respectivamente. Contudo, os Mehináku que, até o final do ano de 2003, mantinham apenas uma aldeia, agora habitam em duas aldeias.

A população Mehináku consta atualmente de, aproximadamente, 200 pessoas que habitam a região dos rios Tuatari e Kurisevo. Os Waurá são mais ou menos 300 pessoas e se localizam nas proximidades da lagoa Piyulaga, região do rio Batovi, parte ocidental da bacia dos formadores do rio Xingu. O povo Yawalapiti que conta com, aproximadamente, 208 indivíduos se localiza na parte Sul do parque Xingu, no encontro dos rios Tuatari e Kulune, a uns cinco quilômetros do Posto Leonardo Villas Boas. Ao contrário dos Waurá e dos Mehináku, que são praticamente monolíngües na própria língua materna, os Yawalapiti falam preponderantemente as línguas Kuikuro (Karib) e Kamayurá (Tupi-Guarani). Esse fato é o resultado do casamento com falantes dessas línguas.

VOCABULÁRIOS MEHINÁKU E WAURÁ EM STEINEN

De acordo com Steinen, os vocabulários apresentados como apêndices foram organizados “com a maior uniformidade [e] limitam-se a substantivos, aos pronomes pessoais da primeira e segunda pessoas, cores, números e negação” (op. cit: 661). Uma contagem das entradas mostra 245 itens para a língua Mehináku e 186 para o Waurá.

Representação grafêmica dos segmentos

Para a escrita dos segmentos, Steinen empregou as letras do alfabeto latino. Em alguns casos usou símbolos específicos, dando suas características articulatórias a partir do sistema fonético das línguas europeias alemão, francês e inglês. Para a análise dos vocabulários das línguas Mehináku e Waurá são relevantes as seguintes grafias e descrição fonética apresentadas pelo autor (op. cit: 662):

(1) *v* como *w* alemão; *χ*, som gutural correspondente ao *ch* alemão, formado na parte mediana do céu da boca; *š* equivale ao *ch* francês; *s* equivale ao *ç* francês; *z* equivale ao *z* francês; *ð* soa como *th* inglês; *til* ^{◌̃} indica nasalização. A nasalização não aparece representada em palavra alguma seja do Mehináku seja do Waurá.

MEHINÁKU

A análise do vocabulário Mehináku permite-nos estabelecer uma tabela com os grafemas que, supostamente, corresponderiam aos fones/fonemas da língua falada na época que Steinen visitou, pela primeira vez, o Xingu.

(2)	p	t		k	
	b			dy	
	m	n		ñ / ny	
		z	ž		χ h
		rz	rž		
		ts		tš / ch	
		tz			
		ð			
		l			
		r			
	v			y	

Consoantes

As grafias <p>, <t> e <k> não apresentam problemas em sua descrição fonética, pois correspondem aos fonemas oclusivos surdos nas posições bilabial, alveolar e velar, respectivamente. A consoante sonora bilabial que aparece na tabela é, sincronicamente, uma variante livre de sua correspondente surda, como se pode ver em (3).

(3)	nu-kirabe	‘boca’ ²	nu-kiʃapi	‘meu lábio’
	pebulu	‘palmeira’	puʔpulu	‘palmeira’

O dígrafo <dy> corresponderia ao fonema pós-alveolar /tʃ/. Na fala atual dos Mehináku, esse fonema pode ocorrer ligeiramente vozeado, quase como [dʒ].

(4)	enutsidya	‘trovoada’	enuʔtʃitʃa
	mepehidya	‘cera’	mepehitʃa

Na série das consoantes nasais, os grafemas <m> e <n> correspondem aos fonemas atuais nos pontos bilabial e alveolar, respectivamente. Os seguintes exemplos mostram essa realização:

(5)	kame	‘sol’	ʔkami
	amaka	‘rede’	aʔmaka
	matapu	‘zunidor’	maʔtapu
	nuana	‘braço’	nu-ʔwana
	niðupalo	‘filha’	n-itsuʔpa-lu

A grafia <ñ> e o dígrafo <ny> representam o fone palatal [ɲ] que é manifestação fonética do fonema aproximante palatal /j/. Esse fonema ocorre como [ɲ], ou simplesmente como aproximante nasalizada [ɲ̃], quando está seguida por vogal nasalizada.

(6)	iñatí	‘fio de buriti’	ɲaʔti ≈ ɲ̃aʔti
	nukunytapa	‘escroto’	nu-kuɲuʔtapa ≈ nu-kuɲ̃uʔtapa
	uwanyu	‘guiso para os pés’	waɲu
	iñái	‘arco’	ɲ̃nʔai

² A glosa correta é ‘meu lábio’. ‘Minha boca’ seria {nu-kanʔti}. As separações morfológicas são de minha autoria. Steinen não fez análise morfológica em seus dados.

As letras <z>, <ẓ> e os dígrafos <rz>, <rẓ> e <tẓ> têm suas correspondências fônicas no atual fonema fricativo retroflexo surdo /s/. Esse segmento recebe, muitas vezes, um ligeiro vozeamento, fato fonético que possivelmente foi percebido por Steinen. Daí as diversas letras empregadas pelo citado autor. Os dados, a seguir, mostram o uso dessas grafias e suas transcrições fonéticas na fala atual.

(7)	kama tirizüka	'kami tišišika	'meio-dia'
	zepí	še'pi	'banquinho'
	peköžö	p'ikiši	'aguti' ('cutia')
	irzörzo	nu-šesü	'irmã mais nova'
	nurzikutako	nu-wišiku'taku	'palma da mão'
	teneržu ihé	t'nišü i-'hĩ	'mamila' (Lit. leite de mulher)
	kerži	'keši	'lua'
	mühitžá	mih'ša	'vermelho'

O som gutural [χ] <χ>, segundo a definição de Steinen, ocorre apenas na palavra *iχüü*, sincronicamente, *ihüü* 'sal'. Steinen também grafou essa palavra como *echeu*, *eyöu* 'sal'. A letra <h> corresponde ao segmento fricativo glotal surdo em todos os casos, como se mostra nos seguintes exemplos.

(8)	kähü	'kehi	'terra'	
	pahö	'pahi	'macaco'	
	hímia	ihimiyã	'vento'	cf. ihimĩã
	himialai	himia'lai	'fumaça'	

O dígrafo <ts> é de fácil interpretação. Em todos os casos esse grafema corresponde ao segmento africado alveolar surdo /ts/. O correspondente <tš>, ao contrário, pode representar os segmentos /tʃ/ ou /ts/. Outras vezes, a africada /ts/ pode ter sua correspondência no dígrafo <tz>. Os dados, a seguir, exemplificam esses casos.

(9)	ahítsa	'aitsa	'negação'
	itséi	i'tsei	'fogo'
	pítsa	pítsa-'tai	'cuia'
	petsü	'pitsu	'você'
	nitšikiu	ni-'tʃitʃu	'barriga'
	atširu	a'tsi-ru	'avó' ³
	pauítza	pa'witsa	'um'

A letra ð que, segundo Steinen, "soa como *th inglês*" parece corresponder à africada alveolar /ts/. A referida letra foi verificada em, apenas, uma palavra como correspondente à atual africada pós-alveolar /tʃ/, como mostram os seguintes dados.

(10)	nukíðapa	nu-ki'tsapa	'pé'
	niðupalo	n-itsu'pa-lu	'filha'

³ É muito provável que {-ru} seja o marcador feminino que, justamente, ocorre em outras línguas arawák.

nukíðapapenu	nu-ki'tsapa'penu	'dorso do pé'
oðikuí	utʃitʃuí	'bebida pogu' ('mingau')

Os grafemas <l>, <r>, <v> e <y> têm suas equivalências nos segmentos lateral /l/, tepe /r/ e nas aproximantes lábio-velar /w/ e palatal /j/, respectivamente. Contudo, quando <r> faz parte dos dígrafos <rz> e <rž> pode corresponder à fricativa retroflexa /ʃ/. Em (11), tem-se palavras escritas com a letra <v> e sua transcrição fonológica atual. Os três últimos itens em (11) mostram a relação de <rz> e <rž> com o fonema /ʃ/.

(11)	nuteve	nu-'tewe	'dente'
	vakala	wa'kala	'cegonha gigante' ('garça')
	veruya	weru'ja	'amarelo'
	uveze	e'weʃe	'lontra' ('ariranha')
	kerž̃i	'keʃi	'lua'
	tirž̃utapa	i'tiʃu'tapa	'papagaio'
	irzörzo	i-'ʃeʃu	'irmã mais jovem'

Vogais

A análise dos dados apresentados por Steinen permite-nos identificar oito grafemas vocálicos. A distribuição dessas vogais é consignada na tabela seguinte.

(12)	i	ü	u
	e	ö	o
	ä	a	

As letras <ö> e <ü> pelo que se pode constatar são, na realidade, alógrafos da vogal alta central /i/. Verifica-se essa relação ao compararmos as palavras que aparecem no vocabulário de Steinen com suas transcrições fonéticas atuais.

(13)	nukapüteu	nu-kapü'tiu	'dedo'
	inapü	i-'napü	'osso' ('espinho')
	içüu	i'hiu	'sal'
	mühitžá	mihit'ʃa	'vermelho'
	pahö	'pahi	'macaco'
	peközo	pik'kiʃi	'aguti'
	köka	hi'ka	'tabaco'

As letras <o> e <ä> grafadas por Steinen, representam, na fala atual, os segmentos vocálicos /u/ e /e/, respectivamente. É bastante comum que essas duas vogais ocorram, na fala dos Mehináku, como [o] e [e] respectivamente, mas não possuem a função de fonemas na língua. Alguns exemplos são apresentados em (14).

(14)	kähü	'kehi	'terra'
	täme	'teme	'tapir' ('anta')
	uläpe	u'lepe	'beiju'
	nuteo	nu-'tiu	'cabeça'

zakalo	ʃa'kalu	‘papagaio’
nuanototako	nu-'wanatu'taku	‘palma da mão’
amunao	amu'nau	‘cacique’

As outras três grafias <i>, <e> e <a> correspondem aos fonemas vocálicos /i/, /a/, /e/ atuais, como se verifica a seguir.

(15)	nukiri	nu-'kiri	‘meu nariz’
	nupanatako	nu-'pana'taku	‘meu peito’
	nutukanate	nu-'tuku'nate	‘meu umbigo’

WAURÁ

Os dados sobre o Waurá permitem-nos identificar as letras que, na seqüência, listamos.

Consoantes

Como no caso da língua Mehináku, a distribuição das consoantes em Waurá segue, aproximadamente, o mesmo padrão articulatorio descrito para essa língua, como se vê na tabela seguinte.

(16)	p	t	ty	ky	k
	b		dy		g
	m my	n	ny/nh		
		z	ž		h
		rz	rž		
		ts	tsy		
		ð			
		dz			
		l			
		r			
	v		y		

Como se pode notar, a maioria dos grafemas coincide com aqueles descritos para o Mehináku. Sendo assim, neste trabalho, serão tratadas apenas as letras que diferem daquelas apresentadas para essa língua, entre elas <ty>, <ky>, <g>, <my>, <tsy> e <dz>. Contudo, a letra simples <ž> e os dígrafos <rz>, <rž> que em Mehináku correspondiam à fricativa retroflexa /ʒ/, em Waurá, relacionam-se com a fricativa retroflexa sonora, isto é, /ʒ/, como mostram os dados a seguir.

(17)	nurzikutago	nu-wi'ẓiku'taku	‘palma da mão’
	paua urzikú	pawã wiẓi'ku	‘cinco’
	muhirẓ̌a	miḥ̣i'za	‘vermelho’
	keẓ̌i	'kezi	‘lua’
	pekōẓ̌i	pi'kizi	‘aguti’

Por outro lado, o grafema simples <z> reflete-se, na fala atual, como o segmento fricativo surdo /s/ que, foneticamente, pode ser articulado com certo vozeamento. Os exemplos seguintes mostram a presença dessa letra e sua simbolização fonética respectiva.

(18)	izepiulá	i-sitʃu'la	‘tatuagem’
	zakalo	sa'kalu	‘papagaio’
	kizuíá	ki'suwa	‘branco’
	ziya	'síyã	‘mamila’ (Lit. ‘leite’)

Os dígrafos <ty> e <ky> representam consoantes diferentes nos dados de Steinen. Constituem, na verdade, realizações fonéticas do fonema africado pós-alveolar /tʃ/. A descrição fonética desse segmento dada por Jackson & Richards (1966:13) diz que o fonema “voiceless grooved alveopalatal affricate /č/ fluctuates freely with a palatalised velar stop. (ky) is commoner word initial, (č) word medial, but fluctuation is free in all environments”. Os autores não fazem menção à consoante (ty), mas a análise dos dados corrobora que <ty>, e também <ky>, corresponde ao segmento /tʃ/, como se mostra nos exemplos a seguir.

(19)	nu-tuetyu	nu-ti'witʃu	‘fronte’
	nitsítyu	ni-'tsitʃu	‘barriga’
	ityualá	itʃu'la	‘azul’
	enu'sítýa	enu'tsitʃa	‘trovoada’ (‘trovão’)
	nikyetu	ni-'tʃetu	‘joelho’
	tsaikýú	'tsaitʃu	‘buriti’

Finalmente, a letra <g> não seria mais que a representação gráfica do segmento velar sonoro /k/ que costuma manifestar-se foneticamente com um breve vozeamento. Esse fato é evidente pelas afirmações de Jackson & Richards (1966:13), para quem os segmentos [k] e [g] “occur in free fluctuation in all environments”. Nas palavras seguintes, grafadas por Steinen, constata-se a presença de <g> correlacionada com uma transcrição fonética atual.

(20)	nutulunago	nu-tulu-'naku	‘orifício da orelha’
	nurzikutago	nu-wizĩ'taku	‘palma da mão’
	nukirzapatagu	nu-kitsapa'taku	‘sola’

Vogais

O inventário dos grafemas que representam as vogais do Waurá é o seguinte:

(21)	i	ü	u
	e	ö	o
	ã	a	

O leitor pode notar que essas grafias são idênticas àquelas que foram apresentadas para a língua Mehináku. Nesse sentido, os valores fonéticos e grafêmicos descritos para essa língua aplicam-se, igualmente, para o Waurá. Exemplos com mostras das vogais <ü>, <ö>, <o> e <ã> são apresentados em seguida:

(22)	inapü	i-'napĩ	‘osso’
	kehüté	ke'hiti	‘terra’

höka	hi'ka	'tabaco'
pahö	'pahi	'macaco'
iyäpe	i'yepe	'arco iris' ('nuvem')
äpi	e'pi	'machado de pedra'
nupunako	nu-punu'naku	'nuca'
zakalo	sa'kalu	'papagaio'

CONCLUSÕES

A análise das listas de palavras apresentadas na obra de Steinen permite-nos assumir que as consoantes relevantes para a língua Mehináku são: *p, t, k, m, n, š, h, ts, tš, l, r, v, y*. Para o Waurá são os segmentos *p, t, ty, k, m, n, ž, h, ts, l, r, v, y*. Em se tratando das vogais, ambas as línguas partilham o mesmo registro de segmentos, ou seja, *i, e, ü, u, a*. Essas grafias refletem, de certo modo, os fonemas atuais desses dois sistemas lingüísticos, a menos de alguma análise mais precisa que seria realizada em um estudo mais sistemático do componente fonológico do Mehináku e Waurá.

O que se pode constatar é que a grafiação das línguas feita por Steinen está muito perto de uma transcrição fonética das palavras nativas, fato que se desprende ao compararmos as listas do autor citado com dados atuais coletados em trabalho de campo.

Em suma, uma tabela atualizada, considerando-se somente a lista de palavras publicada por Steinen, mostraria o seguinte quadro fonológico aproximado dessas duas línguas.

Mehináku

Consoantes

p t k
 m n
 š h
 ts tf
 l
 r
 w j

Vogais

Waurá

Consoantes

p t tʃ k
 m n
 z h
 ts
 l
 r
 w j

Mehináku / Waurá

i ü(ï) u
 e
 a

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANCHETTO, Bruna. Línguas e história no Alto Xingu. In: _____; Michael

Heckenberger (Orgs.). *Os povos do Alto Xingu. História e Cultura*, p. 111-156. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

JACKSON, E.; RICHARDS J. *Waurá tentative phonemics statement*. Arquivo Lingüístico nº 104. Brasília, DF: SIL, 1966.

RICHARDS, Joan. Dificuldades na análise da posseção nominal na língua Waurá. *Série Lingüística* 1: 11-29. Brasília, DF: SIL, 1973.

_____. Orações em Waurá. *Série Lingüística* 7: 141-184. Brasília, DF: SIL, 1977.

_____. A estrutura verbal Waurá. *Série Lingüística* 9(2): 192-218. Brasília, DF: SIL, 1988.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

STEINEN, Karl Von den. *Entre os aborígenes do Brasil Central*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1886[1940].

DISCURSO, MÍDIA E REFERENCIAÇÃO

Astrid Nilsson SGARBIERI – PUC-Campinas

ABSTRACT: *This article analyses some processes of reference in the representation of women in politics in the media. The results point to a close relationship between discourse and social identity as well as that reference is a contextualized activity related to socially constructed ideologies*

KEYWORDS: Women; Politics; Media.

RESUMO: *Este artigo analisa alguns processos de referenciação, socialmente construídos, nas representações da mulher no cenário político brasileiro. A análise dos dados aponta para uma relação entre discurso, ideologia e preconceito.*

PALAVRAS-CHAVE: Mulher; Política; Mídia.

A linguagem é o maior empreendimento conjunto do ser humano e não pode ser limitado, em seus estudos apenas a aspectos formais. Para estudar a linguagem é essencial um elevado grau de interdisciplinaridade que exige, do ponto de vista do discurso, o recurso a uma exterioridade constitutiva, deixando a língua de ser vista como um sistema ideológico neutro, mas como o lugar de confrontos ideológicos, portanto, entendida como atravessada na sua materialidade por posições subjetivas e sociais. O conceito de discurso tornou-se, desse modo, a chave para contemplar a articulação entre o fenômeno lingüístico formal e os processos ideológicos de construção semântica.

Na modernidade, as diferentes abordagens para analisarmos o discurso oferecem múltiplas opções para os estudos da linguagem. É impossível estudar qualquer evento discursivo sem definir a direção a ser tomada pelo trabalho analítico. Neste trabalho, portanto, a análise lingüística de representações, na mídia escrita, de aspectos da mulher profissional, especialmente no campo da política será feita à luz da Análise do Discurso Crítica. Vale lembrar que a mulher profissional inserida na sociedade brasileira ainda enfrenta preconceitos que são introjetados, compartilhados e legitimados nas sociedades modernas e altamente meritocráticas.

O centro de interesse de grande parte das tendências lingüísticas, nas últimas décadas, tem sido deslocado da descrição de aspectos formais da língua como sistemas para a descrição de como os indivíduos ou grupos fazem uso dessa mesma língua em situações concretas e variadas de uso. Dessa forma torna-se importante estudar como a língua é utilizada pelos membros de uma sociedade e como tal uso permite analisarmos valores, crenças e ideologias da sociedade que representam. Desde a última década tem havido uma preocupação acentuada com relação à linguagem-sociedade, sendo que as pesquisas têm enfatizado a importância de se levar em consideração as práticas sociais e as implicações da análise lingüística crítica nas mudanças sociais. Uma abordagem interdisciplinar e crítica do discurso segundo a proposta feita por Fairclough (1992) atualizada, revista e, posteriormente, re-pensada por Chouliaraki e Fairclough (1999) e por van Dijk (1990, 1993 a, b) tem como premissa a percepção do discurso (linguagem e outras formas de semioses, como a linguagem visual) como um elemento de práticas sociais que leva em consideração a relação - contexto sócio político e ideológico da sociedade onde os "textos" são produzidos. Torna-se importante, também, lembrarmos que há sempre uma determinação histórica que relaciona o mundo com a linguagem e é por meio dessa perspectiva que podemos observar a influência das coerções sociais na construção do sentido.

Para a Análise do Discurso Crítica a língua em uso, quer em sua forma oral ou escrita, deve ser vista como uma forma de prática social. A noção de “Crítica” está associada à Escola Filosófica de Frankfurt que, por sua vez, retoma os pensamentos de Marx (1929) e busca reexaminar a herança filosófica de onde surgiu (Kant, Hegel). Segundo essa proposta uma ciência crítica deve ser auto-reflexiva (refletindo os interesses que subjazem a ela) levando sempre em consideração o contexto histórico no qual o discurso se realiza.

A afirmação de que ao usarmos a língua estamos nos posicionando ideologicamente, remonta à Bakhtin (1929), para quem o discurso é o lugar onde a língua e as ideologias se encontram. Adotamos a posição de que a linguagem, cada vez mais, vem se firmando como importante componente da prática social moderna, em diferentes áreas, como por exemplo, a econômica e a política, para citar apenas duas. No caso da economia podemos citar a importância de indústria da semiótica na propaganda que está diretamente relacionada com a mídia. A política, importante área da sociedade moderna que está centrada na comunicação de massa, a mídia – fato que coloca o uso da linguagem em posição central aumentando consideravelmente a intervenção consciente para adequar os diferentes usos de elementos lingüísticos e semióticos das práticas sociais, sempre relacionados a objetivos econômicos e políticos. Inserida nesse contexto a abordagem do discurso em sua vertente crítica é um elemento social e politicamente importante na sociedade contemporânea e nos estudos da linguagem.

Não devemos, porém, tentar estabelecer uma relação direta entre as estruturas do discurso e as da sociedade, mas sim pensar que elas são mediadas pela cognição social que, segundo van Dijk (1990), deve ser vista como um sistema de estratégias e estruturas mentais que influenciam e permitem a compreensão do discurso. Vale ressaltar que tais processos ocorrem simultaneamente em nossa mente, tanto em nossa memória pessoal, quando pensamos em fatos ‘ad hoc’ que estão representados em modelos individuais; bem como nas representações sócio culturais, que são construídas e compartilhadas pelos membros de um grupo ou de uma sociedade – “scripts”- conhecimentos, atitudes, ideologias, normas e valores – uma forma de conhecimento coletivo e, portanto, social.

A revista Época de 13 de maio de 2000, em artigo sobre Roseana Sarney, refere-se a então candidata à presidência da República como:

“Sinhazinha redimida – a primeira governadora da história do Brasil e herdeira de um dos clãs mais poderosos do Nordeste é a carta da vez no baralho da sucessão presidencial...”
“... menina rica e deslumbrada que estão vendendo como estadista...”

Após a renúncia de Roseana em abril de 2002 a editora Casa Amarela publicou o livro de autoria de Palmério Dória, da série Caros Amigos – Histórias Inéditas com o título: *“A candidata que virou picolé – e de limão”*.

A ativação de nosso conhecimento individual “modelos” e do social “scripts” permitem fazer a ligação de valores, opiniões, atitudes e ideologia, isto é, dos aspectos cognitivos que os trechos citados nos permitem fazer – a sinhozinha redimida, herdeira de um dos clãs mais poderosos, menina rica e deslumbrada que vira picolé – e de limão. Sem um conhecimento prévio, socialmente construído, não teríamos condições de avaliar a importância da posição social ocupada por Roseana e a relação com a amargura de virar um picolé de limão.

Relevante, também, para este trabalho é a relação discurso e identidade social ao pensarmos esta como sendo formada ao longo do tempo e por meio de processos inconscientes em andamento, e que estão em constante evolução. A questão da identidade social está relacionada ao caráter da mudança na modernidade e, em particular, à globalização que exerce forte impacto sobre nossa identidade cultural. Entendendo que as sociedades modernas estão em constante e cada vez mais rápido processo de mudança, sendo que nesse contexto geral insere-se a sociedade brasileira e, em particular, as mudanças na representação da mulher na mídia, de um modo geral, que podem ser observadas e analisadas através da linguagem e que

o fenômeno lingüístico exige, do ponto de vista do discurso, o recurso a uma exterioridade que é constitutiva deixa, assim, a língua de ser vista como um sistema ideológico neutro, mas como o lugar de confrontos ideológicos e, portanto, entendida como atravessada na sua materialidade por posições subjetivas e sociais. O conceito de discurso torna-se, desse modo, a chave para contemplar a articulação entre o fenômeno lingüístico formal e os processos ideológicos de sua construção. Assim, esta pesquisa enfatiza a importância de levar-se em consideração não só a ideologia dos falantes ou de quem escreve/lê, mas também, o contexto de produção do discurso e os preconceitos que nele existem.

A revista *Veja* de 16 de junho de 2004 em artigo intitulado “*A audácia burguesa*” assinado por Tales Alvarenga, refere-se a então candidata a re-eleição a prefeitura de São Paulo como “*A Martaxa*”. Para compreender essa citação é necessário ter conhecimento da posição social da prefeita, bem como de seu trabalho frente a Prefeitura de São Paulo. O mesmo artigo faz o seguinte comentário sobre o casamento de Marta:

“... oficiou com pompa uma festa de segundas núpcias na qual conseguiu parecer elegante com um chapelão que no perímetro da aba lembra uma roda de Fusca e saiu na capa da Caras...”

Logo a seguir o jornalista comenta que após uma inundação na cidade de São Paulo: “Marta esteve na lama da periferia, bem vestida como se estivesse desembarcando de outro mundo...” O artigo termina com o seguinte conselho: “... Senhora prefeita, experimente o modelito “casei com Jesus” da senadora H.H...”

Podemos observar que, embora utilizando um tom irônico, ênfase é dada a posição social da prefeita que “conseguiu parecer elegante” contrastando com sua atitude e desempenho como administradora da maior cidade da América Latina “esteve na lama da periferia, bem vestida...”. Para finalizar observamos que o conselho dado à prefeita não coaduna com a citação feita sobre seu segundo casamento, no primeiro caso “votos de pobreza” e no segundo “ostentação”.

Outro aspecto fundamental que estabelece a relação entre discurso e sociedade é a ideologia, para a qual há uma vasta literatura na área, bem como diferentes abordagens para seu estudo. Segundo van Dijk (1998 e 2001), as ideologias são representações mentais que formam a base da cognição social, isto é, dos conhecimentos partilhados e das atitudes de um grupo. Além da função social de coordenação, as ideologias têm funções cognitivas de organização de crenças e valores.

Identificar aspectos ideológicos no discurso da imprensa é fundamental, pois a comunicação de massa tem impacto central na análise da ideologia. Para Thompson (1995, 1998), o que faz a sociedade contemporânea moderna é a presença da mídia que, juntamente com outras instituições – como o capitalismo industrial – tem sido responsável pela constituição do mundo como ele é hoje. Vivemos num mundo cada vez mais interligado economicamente e isso se deve, em grande parte, ao papel exercido pela indústria da mídia. Responsável pela veiculação de formas simbólicas cruciais para a cultura moderna, a imprensa, mais que reproduzir dados da realidade representa, por meio da linguagem, essa realidade, segundo escolhas específicas, utilizando-se de mecanismos que lhe são próprios e que podem, em determinados contextos, contribuir para a naturalização de crenças, papéis sociais ou interpretações da realidade ideologizadas, ou seja, a imprensa pode veicular matérias que contribuam para estabelecer ou sustentar, dentre outros, preconceito e relações de poder. Não obstante, por outro lado, as formas simbólicas por ela veiculadas podem servir para contestar posições de poder. O funcionamento da ideologia na linguagem tem como principal objetivo tornar naturalizado para os participantes o que, na verdade, é de interesse de um grupo social, ou seja, a ideologia leva para o terreno do senso comum, representações sobre o mundo que manifestam o interesse de um determinado grupo ou classe social, como se fosse neutro, universal ou de interesse de todos.

Thompson (1995) classifica ideologia em dois tipos: as críticas e as neutras. As concepções de neutras são aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia ou ideológicos sem considerá-los, necessariamente, enganadores ou ilusórios, ou de interesse de algum grupo em particular. A ideologia, segundo essas concepções neutras, tanto pode servir para sustentar a ação de grupos oprimidos que estejam em luta para sair dessa condição, quanto pode servir para dar sustentação à classe dominante em seu esforço de manter o poder. Em uma linha argumentativa Thompson (1995) considera as contribuições mais recentes sobre ideologia (incluindo a de Althusser) como “sistema de crenças, ou formas e práticas simbólicas”.

O trecho, a seguir, retirado de artigo da revista *Época* de 17 de maio de 2004 refere-se à senadora Heloisa Helena como:

“... Mudança de hábito: o discurso é o mesmo, mas o figurino... quanta diferença. Famosa pelo visual de sempre – camiseta branca e calça jeans – a senadora Heloisa Helena foi destaque da semana. Não, ela não gritou, esbravejou, nem chorou no meio do Plenário. Alagoana arretada, ela chamou a atenção pelo discreto conjunto de saia acima do joelho, blusa e sapatos – “farda” que usara num casamento horas antes, que conferiu muita elegância à senadora”.

Outro trecho retirado de artigo assinado por Tales Alvarenga na revista *Veja* de 16 de junho de 2004 refere-se à senadora:

“... H.H. se apresenta com seu “uniforme” de cabelão preso à nuca ... é uma espécie de anti-Marta Suplicy” ... “... o brasileiro não está muito interessado no cérebro e na ideologia da senadora H.H o que o brasileiro ama é o coração e a fibra da mulher...”

Podemos observar nos exemplos acima que a apresentação da senadora Heloisa Helena como militarizada e masculinizada, usando “farda” ou “uniforme” e a postura “anti-Marta Suplicy” deixa clara a ideologia a serviço da representação de papéis sociais distintos de duas mulheres, atuantes na vida política brasileira. Ao afirmar que o brasileiro não está interessado no cérebro (inteligência) e na ideologia da senadora Heloisa Helena, mas em seu coração e fibra de mulher podemos observar o preconceito ainda existente em nossa sociedade face à mulher, especialmente na área da política. Acredito, porém, que essa postura está em processo de mudança “on line” se observarmos o artigo da Revista *Veja* de 30 de junho de 2004 na seção de Economia e Negócios: “*Eles querem o emprego Delas*” que apresenta estatística comprovando que a cada dia aumenta o número de homens que assumem funções tradicionalmente femininas. Quanto às tarefas domésticas a participação subiu 58,3% entre 1992 e 1999.

Considero os discursos divulgados pela imprensa, devido ao seu caráter multiplicador, de fundamental importância para construção da identidade social, na medida em que, por um lado, instauram a possibilidade de novos discursos e, por outro, interferem na construção do nosso cotidiano e na forma como configuramos as relações sociais e a memória. Nesta perspectiva, os discursos divulgados em jornais e revistas de circulação nacional estabelecem novos sentidos e representações, instituindo assim as condições para formação de novas identidades. Para alguns autores, nos dias de hoje, a mídia é o *locus* principal onde é realizado o trabalho sobre as representações sociais, pois adquirem um status institucional que lhe autoriza a interpretar e produzir sentidos sobre o social que são aceitos consensualmente pela sociedade. Vale lembrar que os meios de comunicação não veiculam a memória pública inocentemente, na medida em que possuem um mecanismo ideológico próprio.

Neste trabalho parto da premissa que a mídia não só incorpora elementos da realidade, mas também, modula, re-dimensiona e re-cria essa mesma realidade podendo ou não reforçá-la. A notícia, portanto, não é apenas um fenômeno natural que emerge de fatos da vida real, mas é social e culturalmente determinada. Isto porque a notícia é produzida por pessoas que

fazem parte de uma rede de relações sociais revelando, portanto, não só as próprias ideologias, mas também as do grupo social a que pertencem.

Sabemos que para compreendermos tanto uma simples história infantil bem como detalhe de notícias veiculadas na mídia é necessário uma grande quantidade de conhecimento prévio. A teoria dos modelos mentais (representações mentais de eventos) tem mostrado como o conhecimento específico utilizado para o processamento do discurso pode estar relacionado ao conhecimento geral, o que irá fazer a ligação entre conhecimento e discurso. (Van Dijk, 1998, p.5)

Nesse sentido é bom lembrar que nosso conhecimento está intimamente ligado a crenças, valores, opiniões, atitudes e ideologias dentre outros (van Dijk, 1998). Até mesmo uma leitura rápida das manchetes num jornal ou numa revista irá ativar o que acabamos de mencionar, como podemos observar em trecho de artigo publicado na revista Época de 18 de março de 2000:

“A ex-sem-terra ousou exhibir hectares de pele desnuda e semeou um latifúndio de preconceitos curvas da discórdia ... suscitou um confronto de foices verbais ...”

Se não ativarmos nosso conhecimento prévio de mundo e, em específico da situação em que fato acima mencionado ocorreu, isto é, o contexto nacional e social que permitiu a produção do artigo, fazendo as relações e os elos cognitivos necessários não compreenderíamos o artigo do qual foi retirado o trecho acima, de maneira plena e tampouco fazer as diferentes leituras possíveis do mesmo.

CONCLUSÃO

Partindo da premissa que as imagens segundo as quais o leitor conduz seus julgamentos são, em grande parte, influenciados pelas revistas ou jornais que costuma ler, isto é, pela mídia, podemos afirmar que esta pode re-direcionar ou até alterar a visão de mundo do leitor, sendo que ambos refletem a ideologia e mudanças na cognição social de nossa sociedade.

Ao observarmos as referências, por vezes irônicas ou até mesmo agressivas, feitas a algumas das mulheres na área da política, citadas neste trabalho, podemos afirmar que, de um modo geral, são valorizados, dentre outros, os aspectos físicos, a elegância e a feminilidade sendo que pouca menção é feita à competência profissional dessas mulheres.

Para compreendermos e interpretarmos os exemplos apresentados é essencial ativarmos nosso conhecimento de situação, de política nacional e do mundo de um modo geral.

Para concluir gostaria de apontar alguns exemplos apresentados na mídia escrita que nos levam a afirmar que mudanças, num processo “on line”, vêm ocorrendo em nossa sociedade. O exemplo *abaixo* foi retirado da revista Isto É de 10 de março de 2004:

“... elas mandam. Formadoras de opinião, as mulheres decidem desde comida até os investimentos da família. Na profissão crescem. Vê-las em postos de comando e em carreiras tidas como masculinas já não causa espanto...” “... ao falar da construção da cidadania feminina – em síntese é a aceitação da nova mulher que surge na arena política nacional assumindo, com garra e paixão, múltiplos deveres e defendendo direitos, até então, válidos somente para os homens. Este é realmente o grande fenômeno de nossa época no mundo em nosso País...”

De um modo geral pudemos observar que as referências feitas às mulheres na área da política estão voltadas a características físicas, algumas vezes jocosas. No último exemplo, porém, observamos que nas referências feitas às mulheres profissionais há um reconhecimento de valores bem como ênfase é dada à capacidade e bom desempenho dessas profissionais

que são, cada vez mais, elogiadas e reconhecidas pela sociedade, o que significa um avanço no processo de referência utilizado pela mídia, o que nos leva a pensar em mudanças na sociedade brasileira face à mulher profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 5. ed. 1990.

CHOULIARAKI, L. e FAIRCLOUGH, N. *Discourse and late modernity: rethinking critical discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DÓRIA, P. A candidata que virou picolé. *Caros Amigos – série Histórias Inéditas*. São Paulo: Casa amarela, 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press. 1992.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

VAN DIJK, T. A. Social Cognition and Discourse. In: *Handbook of Language and Social Psychology*. Chichester: Wiley, 1990.

VAN DIJK, T. A. *Discourse and Elite Racism*. London: Sage, 1993 (a)

VAN DIJK, T. A. Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 4 (2) 1993(b), p. 249-283

VAN DIJK, T. A. *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. London: Sage, 1998.

VAN DIJK, T.A. *Knowledge and the News*. (mimeo) 2001.

Revistas:

Época 18 de março de 200.

Época 13 de maio de 2000.

Época 17 de maio de 2004.

Isto É 10 de março de 2004.

Veja 16 de junho de 2004.

Veja 30 de junho de 2004.

ESTUDO DAS MARCAS ENUNCIATIVAS NO GÊNERO REPORTAGEM

Beatriz GAYDECZKA (Universidade de Taubaté)

RESUMO: Com base em fundamentos da Análise do Discurso, foram estudadas marcas enunciativas no gênero discursivo reportagem com o objetivo de apresentar estratégias de leitura mais eficientes para esse gênero. Para isso, foram analisadas reportagens impressas veiculadas em uma revista de circulação nacional. Foi desenvolvida análise das marcas enunciativas, como: o vocabulário, destaques gráficos, o tom empregado por meio do uso dos verbos de dizer que o autor traz para o texto (passando responsabilidade ou até descompromisso pelo que foi dito), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: gênero discursivo, reportagem de revista, estratégia de leitura, análise do discurso.

ABSTRACT: *Based upon Discourse Analysis fundamentals, they were studied the enunciated marks in the genre discursive report with the objective of presenting more efficient reading strategies for that genre. To intend, reports transmitted magazines of national circulation were analyzed. Our study reached to a textual knowledge that implies in analyzing specific characteristics of the genre report: vocabulary, formality level, quotation marks, verbs, graphic prominences, the employed tone through the use of the verbs of saying that the author brings for the text (passing responsibility or even commitment lack for what was said), among others.*

KEYWORDS: *discourse genre, magazine report, lecture strategies, discourse analysis.*

INTRODUÇÃO

Sabemos que muitas propostas de trabalho pedagógico e pesquisas fundamentadas nos gêneros discursivos estão sendo desenvolvidas na atualidade. Para que a prática de leitura e produção de textos ocorra de maneira efetiva, o professor tem como trabalho trazer consigo para a escola o saber-fazer. Construindo em um trabalho planejado, organizado a utilização da teoria no dia-a-dia.

Este artigo se propõe a relatar um recorte de análise dos aspectos composicionais, temáticos e discursivos do gênero discursivo reportagem, que são de grande importância para o estabelecimento de estratégias de leitura mais eficientes para o gênero.

Atualmente, não se pode ignorar nas reportagens que o uso de *layouts* diferentes, de *designs* ousados, de *links* orientadores, privilegia a construção de sentidos, a compreensão de implícitos, a relação com o conhecimento de várias outras leituras, tornando-se mais valiosa e complementar a observação dessas características, do que se for dada importância apenas para o texto, utilizado para responder questionários e/ou pretexto para exercícios gramaticais. A mudança de perspectiva de leitura exige o desenvolvimento de projetos que absorvam esses mecanismos tecnológicos existentes na constituição textual. Esta questão leva-nos ao estabelecimento da compreensão das características específicas do gênero, pois ao se pensar no processo de leitura, o leitor deve conduzir ações que facilitem a leitura e torne mais eficiente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A busca por formas de garantir o uso eficaz da linguagem faz com que a noção de gênero discursivo seja o ponto de partida e o ponto de chegada no processo de ensino/aprendizagem de língua materna atualmente.

A análise do gênero ou do “encaixe” de gênero no texto desencadeia significações e novas interpretações, “um texto traz, portanto, em seu bojo, desde o momento inicial de sua concepção/produção, uma preocupação com o seu destinatário.” (BRANDÃO, 1997, p. 286) A autora¹ ainda enfatiza que, em certo sentido, todo texto “forma” seu leitor indicando modos como este pode ser lido e também “conforma”, na medida em que o autor escolhe estratégias adequadas para o texto atinja os seus objetivos comunicativos e na medida em que o leitor realiza a sua interpretação e significação a partir do diálogo estabelecido com o autor mediado pelo texto, nessa leitura deve ser considerada, mesmo que sutilmente, a concretização das intenções discursivas, composicionais e temáticas, que constituem a enunciação e a realidade social da língua.

Os gêneros discursivos são produtos de interações sociais vivas, ou seja, realizados em situações reais de uso social da língua, que está materializada nos e pelos gêneros discursivos, por essa razão, há a necessidade, do conhecimento efetivo das diferentes características, funções, temáticas desenvolvidas, organização e composição dos gêneros para melhor conhecer, compreender e usar a língua.

De acordo com Lopes-Rossi (2005) o trabalho com gênero discursivo desenvolvido por intermédio de projetos pedagógicos é ideal para melhor apropriação das características típicas dos gêneros. A autora classifica esses projetos pedagógicos em módulos didáticos de leitura, produção escrita e divulgação ao público. O módulo didático de leitura, que está apresentado neste artigo, tem a finalidade principal de caracterizar os gêneros, a fim de levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as propriedades discursivas, temáticas e composicionais gênero discursivo escolhido.

A concepção de um gênero pressupõe a observância de alguns modelos ou regras ritualizados, como por exemplo, uma missa, um contrato, ou uma procuração etc. Por isso, os gêneros tratam-se como atividades sociais submetidas a critérios de êxito que envolvem elementos de ordens diversas como: a) uma finalidade reconhecida; b) o estatuto de parceiros legítimos; c) o lugar e o momento legítimos; d) periodicidade; e) encantamento; f) continuidade; g) validade presumida; h) um suporte material; i) uma organização textual. (MAIN-GUENEAU, 2002) A seguir, verificaremos de que forma a reportagem é constituída por elementos textuais e extra textuais, de acordo com a conceituação dos critérios de êxito definidos por Maingueneau.

Em se tratando do gênero discursivo reportagem publicada no suporte material revista, esse gênero discursivo possui a finalidade de informar detalhadamente (por pesquisa e documentação) e visualmente (pela riqueza textual) assuntos que, em geral, não são compatíveis com a velocidade do jornalismo diário. (VILAS BOAS, 1996)

No que se refere ao estatuto de parceiros legítimos, as revistas são “*um contato que se estabelece, um fio invisível une que um grupo de pessoas e, nesse sentido, ajuda a construir identidades, ou seja, cria identificações.*” Scalzo (2003, p.12) Esse aspecto se refere ao fato de que há todo um universo de revistas para todos os gostos e idades, e nelas, conseqüentemente, o teor das reportagens possui estilo característico. Pelo estilo da revista pode se saber a que público esta revista é destinada, por exemplo, revistas científicas como Galileu, Superin-

¹ (id. 1997, p.287, grifo da autora)

teressante, Ciência Hoje, estarão voltadas para grupos de pessoas interessadas em conhecimentos científicos como estudantes, pesquisadores, pessoas que apreciam a cultura científica; revistas como Cláudia, Boa Forma, Manequim, Marie Claire são destinadas ao universo feminino adulto; revistas de fofoca como Tititi, Caras, Contigo, Minha Novela, interessam um público que é fiel espectador de televisão, em especial as novelas diárias, e a fim de saber sobre os acontecimentos dos episódios dos programas e sobre a vida íntima dos artistas; revistas infantis como Recreio, Nosso Amiguinho, Ciência Hoje para Crianças; e revistas para um público geral como Veja, Época, Istoé, mesmo nessas últimas revistas temos uma formatação que privilegia parte sobre política, negócios, moda, ciência, esportes, sociedade, saúde, educação, sobre a vida dos artistas, cultura, ou seja, o leitor em geral buscará ler primeiramente as reportagens que tratam de assuntos de seu interesse para em seguida ler as áreas diversificadas.

Quanto ao lugar e momento legítimo, no que compete a produção, reportagens podem ser publicadas semanalmente ou mensalmente, possuindo assim, uma periodicidade e uma validade presumida, mas isso não impede de um professor fazer uso, em sala de aula, de uma reportagem publicada meses ou anos antes de sua aula. Existem as reportagens chamadas “quentes” que tratam de assuntos recentes ocorridos na semana ou no dia de publicação e as reportagens “frias” que se referem aos textos que são realizados partindo de um assunto atual, sem que necessariamente seja recente ou tenha urgência. Em relação à leitura, pode-se ler uma reportagem de em uma revista em qualquer lugar, pois ela é itinerante e pode ficar disponível ao leitor por tempo indeterminado.

O reconhecimento da organização textual da reportagem é fator de muita relevância, pois através da observação de elementos como título, subtítulo, olho, fotos, legenda, pode-se fazer uma leitura prévia, global e sintética do que trata o texto, ou seja, a reportagem é um gênero que indica diferentes formas ou possibilidades de como pode ser lida.

Muitos gêneros são ensinados; outros são aprendidos por impregnação. Muitas vezes, a escolha do gênero condiciona a produção individual das pessoas por intermédio das vivências e da padronização dos estilos emergentes estabilizados na sociedade. As reportagens de grandes revistas são bons exemplos, pois jornais e revistas institucionais ou regionais de pequenas proporções, por não possuírem regras ou manuais de redação ou estilo, acabam absorvendo por impregnação os exemplos estilísticos das grandes reportagens.

É consenso que, quanto mais o leitor dominar as características específicas de cada gênero do discurso, mais e melhores habilidades de leitura ele terá para a construção de sentidos.

Observamos em Lopes-Rossi (2004) a proposição de quatro estratégias de leitura que tornam mais compreensíveis e viáveis, sob o aspecto pedagógico, o trabalho com os gêneros discursivos.

- ativação do conhecimento prévio antes da leitura – enfoque nas condições de produção e de circulação do gênero e no assunto específico daquele texto -, por meio da leitura global;
- estabelecimento de objetivo(s) de leitura em função do gênero discursivo a que pertence o texto a ser lido;
- leitura detalhada do texto verbal e não-verbal para consecução dos objetivos estabelecidos;
- reflexão crítica sobre o texto, considerando seu gênero discursivo. (LOPES-ROSSI, 2004:05)

A partir do estabelecimento dessas estratégias, apresentaremos comentários em relação à análise das marcas enunciativas e de organização textual do gênero discursivo reportagem, pois essas privilegiam determinadas significações entre o texto e o seu exterior – que estão

engajadas a um contexto social – e as relações entre o texto e o seu interior – engajadas a subjetividade do enunciador e à avaliação do leitor.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO REPORTAGEM

Para o desenvolvimento de estratégias de leitura é necessário levar em consideração elementos de textualização, conhecendo de maneira detalhada as marcas enunciativas, ou seja, elementos lingüísticos que se apresentam nos gêneros e possuem a função de focar pontos de vistas dos produtores de discurso, aspectos ideológicos, mobilizar saberes diversos, constituírem um contexto, exprimirem ordens, impedimentos, desejos, conselhos, informações, apresentarem relações interdiscursivas, entre outros.

Neste artigo serão observadas, de acordo com as estratégias anteriormente estabelecidas, as marcas enunciativas por meio do estudo dos verbos de dizer, de certas escolhas lexicais e da multimodalidade.

De acordo com a estratégia de **ativação do conhecimento prévio antes da leitura – enfoque nas condições de produção e de circulação do gênero e no assunto específico do texto -**, por meio da **leitura global**, é interessante conhecermos, estudarmos e analisarmos as características da materialização das reportagens, o espaço em que elas são publicadas. Sabemos que reportagens dificilmente são impressas em suportes como num *out-door*, *folder*, em um panfleto, ou, em embalagens, elas estão usualmente publicadas em meios de comunicação jornalística como jornais e revistas. A busca por uma conceituação desses dois meios fica complicada ao se pensar que dependerá do objetivo e da intenção que uma pessoa tem ao ler uma revista ou um jornal. Para uns, eles são formas de entretenimento, para outros meio de atualizar-se em relação às informações ou de procurar por negócios, empregos, e até mesmo, de conscientização.

De acordo com Lopes-Rossi (2003, p.145) questionamentos relativos à por que um repórter escreve determinada reportagem? Com que objetivo? Onde? Quando? Como? Como obteve as informações? A quem está destinada este texto? Que tipo de resposta dar a esse texto? Em que condições a reportagem pode circular em nossa sociedade? Levam o leitor a pensar sobre os aspectos discursivos que envolvem: contexto de produção, circulação, influências ideológicas, diálogo com diferentes interlocutores, com diferentes textos, enfim, prepara o leitor para ser analista do texto, aprofundando o grau de reflexão.

De acordo com a estratégia de **estabelecimento dos objetivos de leitura da reportagem**, é importante indicar a leitura com o objetivo de: a) identificar as unidades que compõem o texto; b) reconhecer quais informações são realmente importantes no texto; c) verificar os recursos de imagens que são mais apelativos ou chamativos no texto em questão; d) observar a linguagem empregada e se as terminologias estão adequadas a qual tipo de público; e) se há infográfico e se ele projeta um detalhamento técnico do fato em questão; f) verificar se as informações apresentam uma credibilidade, se há depoimentos entrevistas ou dados; g) observar o que está em menor destaque no texto; h) relacionar o verbal ou não-verbal no texto; i) verificar se há dificuldade de compreensão, reler a fim de encontrar ou esclarecer a questão em dúvida; entre outros objetivos a serem definidos de acordo com o trabalho.

De acordo com a estratégia de **leitura detalhada do texto verbal e do não-verbal para a consecução dos objetivos de ensino**, serão observadas as marcas enunciativas por meio do estudo dos verbos de dizer, certas escolhas lexicais e da multimodalidade.

Podem-se estimular os leitores a observarem nas reportagens: a tipografia do título o tamanho das letras, se as letras são grandes e gordas ou se são finas e a pensar o significado do que está dito, a questionarem sobre impressão de determinada palavra em formato específico, se estão em minúsculo ou em maiúsculo, se há palavras em destaque, as cores emprega-

das no título e as tarjas por trás das letras, as ilustrações, as fotos, a relação da foto, dos desenhos, gráficos ou infográficos com o título, e com o subtítulo, o tamanho desses elementos e do texto, o assunto – a parte em que se encontra o texto dentro da revista, o nome da revista em que se encontra a reportagem, o dia em que foi publicado o assunto, se refere a um fato recente que aconteceu no dia em que ou se trata de uma reportagem de pesquisa ou de estudo que levou vários meses, até anos para ser escrita. Nesse momento, é importante o professor tecer relações com outros assuntos estudados ou textos lidos.

Muitas vezes, em reportagens de revistas possuem figuras de linguagem nos títulos que os tornam mais enigmáticos, isso pode exercer alguma motivação para leitura, cabendo ao leitor a compreensão do assunto, do conteúdo por intermédio dos elementos mais evidentes. Por exemplo, em uma reportagem, era apresentada a seguinte estruturação: título; *A nova fronteira agrícola nacional*; fotos de um trator trabalhando, outra de um menino no meio de uma plantação de soja, campo de girassóis, caminhões carregados atolados, homens em meio a uma plantação; um infográfico. Se o leitor levar em consideração somente o título, poderia ficar em dúvida quanto a: qual fronteira agrícola está apresentada, pois como o Brasil é um país continental não se sabe a qual limite se refere? Porém, o elemento que mais dá pistas sobre a localização dessa nova fronteira é o infográfico contendo o título *Eldorado Brasileiro* e apresentando pequenos mapas, um mapa do Mundo voltado para o continente América Latina, sobre o qual aparece um pequeno quadro vermelho, que ganha dimensão maior em um mapa mostrando a fronteira da Bolívia. Em relação a essa questão observamos que:

O ato de comunicação multimodal ocorre especialmente na medida em que palavra e imagem mantêm cada vez mais uma relação integrada, coesa, isso é usualmente ressaltado por alguma forma de unidade estilística entre imagem, tipografia e *layout*. (van LEEUWEN, 2004, p. 7, tradução nossa)²

Cada vez mais é usada a combinação de aspectos visuais com a escrita. Há uma tendência na sociedade em projetar palavra e imagem como eficiente atrativo para a leitura desses gêneros. Ao verificar como as partes da composição do texto se relacionam, o leitor é direcionado a construir a informação no texto.

O mesmo acontece ao ler numa segunda reportagem selecionada para análise, o leitor encontra muitos elementos destacados. A atuação do *layout* nessa reportagem tenta representar o que acontece com o usuário de um medicamento que é o assunto do texto. A foto tirada com o ângulo de cima para baixo na qual o personagem está com um olhar arregalado e brilhante, muito sério, com roupas escuras, e com uma montagem gráfica de raios de fogo saindo de sua cabeça. Essa imagem descrita relaciona-se diretamente com o relato do jovem que aparece em destaque abaixo, sobre a foto a seguinte frase “*Via raios pelo ar e a aura das pessoas. Mas, quando a euforia passava, sentia medo de tudo*” FLÁVIO, *ex-usuário do remédio*. A reportagem procura mostrar realmente o que o jovem sentia no momento em que usava a droga, o texto confirma as imagens, as imagens validam o texto.

Ao parafrasear um fato ou reportar uma situação, a textualização das reportagens procura usar *verbos de dizer* ou "introdutores do discurso relatado" como diz Maingueneau (2002, p. 144).

² “Multimodal communicative acts, especially inasmuch as the cohesion between the verbal and the visual is usually enhanced by some form of stylistic unity between the image, the typography and layout.” (van LEEUWEN, 2004, p.7)

Gavazzi e Rodrigues (2003) relatam que muitas vezes o redator opta por fazer uso de um verbo de dizer em detrimento de outros e torna comum a transmutação de ações gestuais representando esses verbos. Vêm-se, freqüentemente, expressões como: "*bombardeou* o deputado", "*cutucou* o presidente", "*provoca* a ex-mulher". Nesses exemplos, observamos claramente que essas expressões são *palavras ações*. Dessa forma, os produtores de discurso (jornalistas e repórteres) engajam-se em um cenário em que são reveladas as intenções e ideologias, muitas vezes, subjacentes ao texto.

Nas duas reportagens analisadas, destacamos as seguintes ocorrências dos verbos de dizer:

- (1) "Isso aqui é fantástico, não existe em nenhum outro lugar do mundo assim", **festeja** o agricultor.
- (2) "Meus antecessores já partiram", **conta** Ricardo Cambuzi.
- (3) Dos 7 milhões de cabeças do rebanho boliviano, cerca de 6 milhões são gado nelore, criado de sêmen "produzido no Brasil", **informa** Ovídio C. de Brito, sócio da Ganadero Ob, empresa de criação de gado e de material genético.
- (4) "Durante um mês sofri de pontadas no fígado, dores no estômago e ficava com a boca roxa", **revela** ele (...)
- (5) "Mas depois de esgotar o estoque de dopamina, ele não tem mais aquelas sensações de euforia e prazer e fica cansado e sonolento", **descreve** Paulo Bertollucci, chefe do setor de neurologia do comportamento da Unifesp.

No exemplo (1), observamos que o repórter usa o verbo **festeja** ao invés de um sinônimo como disse ou fala com alegria o agricultor. A força discursiva da palavra festeja remete a idéia de euforia, contentamento, uma palavra expressa a forma com foi vista a afirmação. Situação contrária em (2) e (4) com os verbos conta e revela que, assim como, diz, explica, fala, responde, justifica, delimitam a marca entre o discurso citante e o discurso citado, não conferindo nenhuma expressividade ou força de convencimento do autor deixando por conta do leitor o julgamento mediante o relato dos enunciadores. Nos casos (3) e (5) há a utilização de recursos expressivos os quais utilizam os verbos de dizer de acordo com a posição social do entrevistado como em **informa... sócio da empresa de criação de...; descreve... chefe do setor de neurologia...**

Quanto às escolhas lexicais, na segunda reportagem, em um tom irônico, o repórter utiliza uma linguagem aproximada ao jeito irreverente dos jovens se expressarem, por exemplo, "que LSD que nada"; "baladas com um showzinho a parte"; "o tiro quase sempre sai pela culatra". Ao fazer a escolha em relatar *que LSD que nada* o repórter remete a idéia de que os jovens estão sempre inovando, querendo dizer que o LSD é considerado droga do passado, afirmando que a moda agora é o Benflogin, segue o texto fazendo uma apologia a droga "jovens, e em especial, adolescentes do país inteiro têm apostado em um medicamento barato, de tarja vermelha, que produz efeitos semelhantes ao do ácido lisérgico, para fazer viagens psicodélicas e animar as baladas (...) em seguida faz uso da palavra *showzinho* aí está o aspecto de pejoratividade empregado no enunciado, revelando que o *showzinho* trata-se, na verdade, dos fiascos feitos pelos jovens quando estão dopados. O uso dessas palavras acabam imprimindo imagens que o enunciador quer para de si, pela imagem que tem do leitor. É necessário aguçar a percepção dessas imagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a complexidade, sofisticação e organização dos gêneros, diferentes especificações são apresentadas ressaltando a modernização do estilo e conseqüentemente diferentes leituras são exigidas do leitor.

Sabemos que há muitas barreiras a serem transportadas pelo professor em sala de aula para se atingir um leitor ideal, isso é evidenciado cada vez mais pelos resultados avaliativos nos quais os alunos não satisfazem um mínimo exigido de conhecimento de estratégias de leitura que levam a constituição de sentidos e a um conhecimento textual específico. Para tal, é preciso conhecer a caracterização dos gêneros discursivos, levar em consideração a contextualização do gênero, a sua composição como um todo, já que assim é conferido sentido aos textos, e pensar o desenvolvimento da leitura.

Para que o aluno revele um domínio da situação discursiva, as contribuições da análise discursiva do gênero voltam-se para:

- a) A leitura deve ser trabalhada. Assim, a partir do estabelecimento das estratégias de leitura o aluno constrói uma consciência sobre gênero.
- b) A leitura, nessa perspectiva, contribui amplamente para o processo de instauração de sentidos.
- c) Há muitos e variados modos de leitura, especificamente a reportagem configura-se como um gênero que oferece muitas pistas para um encadeamento e direcionamento de leitura, pois todos os elementos da composição, de maior destaque, sintetizam as informações mais relevantes.

Desta forma, de acordo com Brandão (1997), em nossa sociedade letrada, a escrita é extremamente relevante, porque além de ela possuir um papel relevante de documentar a sociedade, é a instância instauradora de interações humanas nas várias dimensões espaciais e temporais. Sendo, portanto, a leitura da cultura escrita uma prática social porque constitui sujeitos capazes de inteligir o mundo e nela atuar, exercendo o seu papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 281-290.

GAVAZZI, Sigrid; RODRIGUES, Tânia M. Verbos dicendi na mídia impressa: categorização e papel social. In: PAULIUKONIS, Maria A.; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Texto e discurso: mídia literatura e ensino*. Ro de Janeiro: Lucerna 2003. p. 51-61.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Gêneros discursivos na leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 79-83.

_____. *A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos*. Comunicação apresentada no 14. InPLA – Intercâmbio de pesquisas em Linguística Aplicada – São Paulo, Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, 22, 23 e 24 de maio de 2004.

_____. Desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas dos gêneros discursivos. In: CASTRO, Solange T. R. de (Org.). *Pesquisas em linguística aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral, 2003. p. 139-162.

MAINGUENEAU, D. *Análise de texto e comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCALZO, Marília. *Jornalismo em revista*. São Paulo: Contexto, 2003.

VILAS BOAS, Sergio. *O estilo magazine: o texto em revista*. São Paulo: Summus, 1996.

MARCAS DE SOTAQUE DE ESTRANGEIRO EM APRENDIZES DE L2

Carlos da Silva SOBRAL (UFRJ)
Mônica Maria Rio NOBRE (UFRJ)
Myrian Azevedo de FREITAS (UFRJ)

INTRODUÇÃO

As semelhanças estruturais entre português e espanhol estão na origem da crença errônea de que aprender uma ou outra língua seria tarefa fácil. No entanto, a prática de ensino de português como língua estrangeira (PLE) a hispanofalantes demonstrou que durante o processo de ensino-aprendizagem a proximidade entre essas línguas torna-se um problema. O aluno fossiliza aspectos morfológicos, sintáticos e também fonético-fonológicos. Estes últimos são os que melhor o caracterizam como estrangeiro. Italiano e português, ambas línguas românicas, também apresentam semelhanças fônicas entre si. A observação de dados de italianos, aprendizes de português como LE, demonstra que, assim como no caso de hispanofalantes, as marcas de sotaque de estrangeiro em italo falantes também se manifestam em contextos previsíveis. Neste trabalho examinam-se algumas características do desempenho oral de hispanofalantes e de italianos aprendizes de PLE, que contribuem para identificá-los como estrangeiros.

O exame dos sistemas fônico e grafemático do espanhol, do italiano e do português permite avaliar as divergências entre as três línguas e a partir delas prever os contextos em que, no desempenho dos aprendizes, são esperados desvios em relação à língua-alvo. Optamos por direcionar nossa atenção neste trabalho apenas para os segmentos obstruintes alveolares e palatais que podem ocorrer em português na posição de ataque silábico, inclusive em virtude de processo de ressilabação em contexto de sândi externo diante de vogal.

OS SISTEMAS FÔNICOS DA LÍNGUA-ALVO E DA L1 DOS APRENDIZES DE PLE

Os quadros a seguir apresentam apenas os segmentos obstruintes alveolares e palatais dos três sistemas. Entre colchetes ([]) encontram-se as unidades não opositivas (ou alofones).

OS SISTEMAS FÔNICOS DO PORTUGUÊS, DO ESPANHOL E DO ITALIANO

QUADRO I – O SISTEMA SONORO DO PORTUGUÊS

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	p b			t d		k g
Fricativa		f v		s z	ʃ ʒ	
Africada					[tʃ] [dʒ]	

QUADRO II – O SISTEMA SONORO DO ESPANHOL

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	p b			t d		k g
Fricativa	[β]	f	θ [ð]	s		x [γ]
Africada					tʃ [dʒ]	

QUADRO III – O SISTEMA SONORO DO ITALIANO

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	p b			t d		k g
Fricativa		f v		s z	ʃ	
Africada				ts dz	tʃ dʒ	

Comparando-se os quadros, observamos o seguinte:

- há 12 fonemas no português contra 11 no espanhol e 15 no italiano; português e espanhol apresentam somente 08 fonemas em comum, já português e italiano têm 11 fonemas coincidentes.
- Há quatro fonemas no português / v z ʃ ʒ / que não ocorrem no espanhol, seja no nível fonológico, seja no fonético (como alofones); em contrapartida, no italiano, apenas o fonema / ʒ / não ocorre.
- O italiano conta com quatro fonemas africados; destes, apenas os palatais ocorrem no português, porém como alofones de / t / e / d /; o espanhol também apresenta as africadas palatais, mas apenas / tʃ / é fonema; [dʒ] é alofone possível do fonema aproximante palatal / j /.
- [β, ð, γ] são alofones dos fonemas oclusivos sonoros no espanhol [b d g] e não são segmentos presentes no sistema sonoro do português nem do italiano, seja no nível fonético, seja no fonológico (exceção feita a [γ], alofone possível da vibrante múltipla no português do Brasil);
- / θ / é fonema no castelhano e não está presente no português, nem no italiano, seja como fonema, seja como alofone;
- / x /, por sua vez, é fonema no espanhol, mas não está presente no sistema fônico do italiano. No português, manifesta-se apenas como alofone possível da vibrante / R /.

Os processos fonológicos mais frequentes no português pouco alteram o Quadro I descrito anteriormente.¹

Destaca-se somente a palatalização de / t / e / d /, realizados foneticamente em muitos dialetos como africadas palatais (ou pós-alveolares) [tʃ] e [dʒ] diante de vogal anterior alta [i].

¹ Exceto pelas as realizações fricativas da vibrante /R/ no português do Brasil que não examinaremos neste trabalho.

Quanto ao espanhol, a incidência dos processos fonológicos mais comuns também não altera significativamente o quadro dos fonemas obstruintes apresentados no Quadro II. Serão acrescentados quatro segmentos não opositivos; três deles [β ð γ] são resultado da lenização das oclusivas sonoras [b d g] entre soantes; por outro lado, o segmento sonoro [dʒ] do espanhol é alofone do fonema palatal / j /.

No que se refere aos segmentos obstruintes, os sistemas fonológico e fonético do italiano padrão são coincidentes. O processo conhecido como *raddoppiamento* manifesta-se com regularidade também na escrita da língua italiana e não representa problema para o italiano aprendiz de português e sim vice-versa. Note-se apenas que, diferentemente do português brasileiro, as oclusivas alveolares do italiano têm produção apical e não coronal.

CONVENÇÕES DE ESCRITA DO PORTUGUÊS, DO ESPANHOL E DO ITALIANO

No que se refere ao sistema grafemático das três línguas, também encontramos diferenças nas convenções de escrita. O quadro que apresentamos a seguir mostra as diferentes formas de representar as consoantes obstruintes no sistema ortográfico tradicional em início de sílaba e evidencia os aspectos que podem repercutir sobre o desempenho dos aprendizes de português como LE, revelando a sua procedência estrangeira.

QUADRO IV – RELAÇÃO GRAFEMA/FONE/FONEMA

PORTUGUÊS			ITALIANO			ESPANHOL		
FONEMA	GRAFEMA	FONE	FONEMA	GRAFEMA	FONE	FONEMA	GRAFEMA	FONE
/ s /	<s>, <ss>, <x> <c>_(<e>, <i>), <sc>, <xc>, <xs>	[s]	/ s /	<s>_<a,o,u> <ss>_<a,i,o>	[s]	/ s /	<s>_<a,o,u>	[s]
/ z /	<z>_V, <x> V<s>V	[z]	/ z /	V<s>V	[z]			
/ t /	<t>_<e,i> <t>_<a,o,u>	[tʃ] [t]	/ t /	<t>_V	[t]	/ t /	<t>_V	[t]
/ d /	<d>_<e,i> <d>_<a,o,u>	[dʒ] [d]	/ d /	<d>_V	[d]	/ d /	<d>_V	[d]
			/ tʃ /	<c>_<i,e>	[tʃ]	/ tʃ /	<ch>	[tʃ]
			/ dʒ /	<g>_<i,e>	[dʒ]			
/ ʃ /	<x>, <ch>	[ʃ]	/ ʃ /	<sc>_<i,e>	[ʃ]			
/ ʒ /	<g>_<e>, <i> <j>_<a,e,i,o,u>	[ʒ]						
			/ ts / / dz /	V<z>V, <zz> <z>_	[ts] [dz]			

DADOS PARA ANÁLISE

Elaboramos um *corpus* composto por dezesseis frases em que aparecessem os casos de maior probabilidade de ocorrência de desvios em relação à pronúncia do português. Este *corpus* foi submetido para leitura em voz alta a 03 alunos do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (PEPPE), da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FL/UFRJ) - Brasil, todos eles hispanofalantes, adultos, nascidos em Honduras e com o segundo grau completo. Os três informantes (um homem e duas mulheres) estavam às vésperas de prestar o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-Bras) e tinham frequentado o curso de Português para Estrangeiros com interesse voltado para o ingresso em uma Universidade no Brasil, por intermédio de Convênio. Os 03 (três) informantes italianos (um homem e duas mulheres) são também adultos, estudantes de língua portuguesa do Instituto de Cultura Ítalo-Brasileiro de Milão (IBRIT). Os dados dos hispanofalantes foram colhidos sob controle, em sessões individuais, no Laboratório de Fonética da FL/UFRJ e registrados em fita magnética para serem, posteriormente, analisados com o auxílio do PRAAT². Os dados dos italianos também foram gravados em fita magnética e, igualmente, analisados no PRAAT. As sentenças apresentadas para leitura estavam digitadas em caixa alta, sem pontuação e em fichas separadas. Foi concedido a cada informante tempo para leitura silenciosa antes da emissão das sentenças. Nosso objetivo era, a partir do oscilograma e do correspondente espectro sonoro, identificar com acuidade se o aprendiz fizera uma transferência total ou parcial do segmento-alvo considerando as características fonético-fonológicas da língua portuguesa descritas anteriormente.

O *corpus* foi idealizado com o objetivo de observar possíveis desvios na emissão fonética de segmentos com alta probabilidade de interferências da língua do informante sobre a língua-alvo, considerando as características fonético-fonológicas dos idiomas envolvidos. As frases estudadas foram:

QUADRO V – CORPUS

1. **Faz dez anos que Marcelo terminou o curso de geografia.**
2. **Encha o vaso com água e ponha dois cubos de gelo.**
3. **Por azar quase me engasgo com uma xícara de zinco.**
4. **Mês passado cavaram buracos para achar água.**
5. **Algo me diz que Zé Maria podia passar no exame.**
6. **A sócia majoritária já soube do desfalque.**
7. **Não existem aves que tenham vinte asas.**
8. **O sítio do meu avô fica sete quilômetros distante daqui.**
9. **José tirou nota dez no exame de biologia.**
10. **A sola do meu sapato ficou suja de graxa.**
11. **Cinco alunos da minha turma passaram no concurso aberto este ano.**
12. **O jogo foi interrompido por causa da chuva.**
13. **Cavalos e vacas são belos animais de fazenda.**
14. **Zezinho veio cedo visitar as belezas da zona sul do estado de Sergipe.**
15. **Preciso saber a hora exata de todos os vôos para Curitiba.**
16. **Sérgio jurou que jamais roubaria outra vez.**

² O programa PRAAT, da autoria dos Prof. Drs. Paul Boersma e David Weenink da Universidade de Amsterdã, pode ser gratuitamente obtido no *site* www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html.

A etapa seguinte à coleta foi a da aquisição das sentenças pelo PRAAT, envolvendo a audição dos enunciados, a seleção de cada sentença separadamente, bem como a verificação de cada segmento-alvo. Os recursos do programa nos permitiram observar no traçado de cada sinal: (a) o oscilograma; (b) o espectrograma correspondente; (c) a curva de frequência fundamental (F0) e (d) os formantes.

Os desvios registrados na emissão das sentenças pelos hispanofalantes e italo falantes envolveram, basicamente, os fones alveolares [s], [z] e os palatais [tʃ], [dʒ], [ʃ], [ʒ] em posição de ataque silábico.

Na análise acústica dos fones foram observados os seguintes fatores, responsáveis pela diferenciação e identificação destas consoantes:

- a) duração do segmento;
- b) presença ou ausência da “barra de voz” e curva de frequência fundamental (F0);
- c) ocorrência ou não da “barra de explosão”;
- d) configuração dos formantes.

Conforme pôde ser observado no Quadro IV, apresentado anteriormente, a correspondência entre os fonemas e os grafemas a eles associados foi o fator determinante na escolha destes fones.

ANÁLISE DOS DADOS

Examinaremos, em seguida, o comportamento dos informantes em relação a cada um dos segmentos-alvo, estabelecidos de acordo com o dialeto carioca do português brasileiro. Tal escolha justifica-se na medida em que a fala carioca é referência para os italo falantes e o Rio de Janeiro foi a área de imersão dos hispanofalantes. Será considerada, neste momento, apenas a posição inicial de sílaba.³

Segmento-alvo [s]

O fone [s] está presente no sistema sonoro tanto do espanhol, quanto do italiano e, em ambos os sistemas, manifesta-se como alofone de / s /. A expectativa de desvio em relação a este segmento, portanto, restringiu-se a situações em que a representação gráfica tradicional do português poderia ser interpretada pelos aprendizes de PLE de acordo com as convenções de escrita da L1. Assim, selecionamos e concentramos nossa atenção nas cinco palavras do *corpus* em que o som [s] estava grafado com <ce> ou <ci>. Apenas um italo falante desviou-se do alvo e produziu [' tʃ e d o] ao invés de [' s e d u].

Segmento-alvo [z]

O fone [z] não faz parte do inventário fonético-fonológico do espanhol. Atribuímos a este fato a maior incidência de desvios por parte dos hispanofalantes, que tenderam ao enurdecimento deste segmento, substituindo-o por [s].

³ A ocorrência dos segmentos fricativos [s], [z], [ʃ] e [ʒ] em posição implosiva na sílaba, representados na escrita do português por < s > ou < z > não será abordada neste trabalho.

Dentre os italo falantes o desempenho foi bem melhor. A língua italiana tem oposição entre / s / e / z /; além disto, apresenta outros paralelismos com o português brasileiro:

- (i) a letra < s > entre vogais pode ter o som de [z] e, por conseguinte, não constitui problema para os italianos aprendizes de PLE;
- (ii) em sândi externo, diante de vogal, porém, os italo falantes produziram sempre a fricativa alveolar surda [s], quando no português este mesmo segmento sofre ressilabação realizando-se como [z].

Os demais desvios operados pelos informantes italianos ocorreram em contextos em que a relação fone/fonema difere na língua portuguesa e na italiana. Assim é que o fone [z] representado pela letra < x > foi produzido como [gz] ou [ks], tendo em vista que o grafema < x > não está presente no italiano, exceto em empréstimos, tal como em <taxi> [' taksi] (palavra que compete com a forma nativizada [ta' si]). Quanto ao fone [z], representado pela letra < z >, em início de palavra ou entre vogais, registramos desvios da parte dos italo falantes no sentido de ensurdecer o segmento ou substituí-lo por uma africada alveolar. Note-se, quanto a este aspecto, que nas convenções de escrita do italiano padrão, o grafema < z > corresponde, nestes mesmos contextos, à africada alveolar surda [ts] (por vezes, substituída pela sonora [dz]). Observe-se, também, que a informante italiana em cuja fala foi registrado o maior número de ensurdecimentos é natural da Sicília, região que sofreu grande influência da cultura de Espanha. Como pode ser verificado no Quadro II, o sistema fônico do espanhol não contempla fonemas fricativos sonoros, o que justificaria o desempenho dessa informante.

Segmento-alvo [tʃ]

Este segmento é um alofone do fonema / t / que ocorre em vários dialetos do português do Brasil, dentre eles o carioca, em contextos correspondentes a uma grafia < ti > ou < te >. No italiano, assim como no espanhol, este mesmo segmento é fonema que se opõe ao / t / e que apresenta manifestações gráficas diferentes do que ocorre no português. Nas línguas dos aprendizes, < t > corresponde sempre ao fonema / t /, que tem como seu alofone apenas [t]. Todos os desvios registrados na produção oral de nossos informantes consistiram na substituição de [tʃ] por [t] – três vezes no grupo de italo falantes e em todos os dados produzidos pelo informante hondurenho ER, não por acaso, filho de italianos.

Segmento-alvo [dʒ]

No português brasileiro, o comportamento deste segmento é paralelo àquele descrito para o fone [tʃ]. Ou seja, [dʒ] é alofone diatópico do fonema / d /, representado na escrita por < de > ou < di >. No italiano, / dʒ / e / d / são fonemas distintos e correspondem a convenções diferentes de escrita. No espanhol, [dʒ] não tem *status* de fonema; é um mero alofone de / j /. Os italo falantes apresentaram um índice significativo de desvios com relação a este segmento-alvo, sempre em favor da plosiva sonora [d]. Já para os hispanofalantes, o fone [dʒ] foi o que apresentou o maior número de desvios (64) em relação ao total de possibilidades de realização (66). A escolha, neste caso, recaiu ou sobre a plosiva alveolar / d / ou sobre a africada surda [tʃ].

Segmento-alvo [ʃ]

O sistema sonoro do italiano apresenta o fonema / ʃ / . O inventário sonoro do espanhol, porém, não contém este segmento, seja como fonema, seja como alofone. Apesar disto, [ʃ] foi produzido sem maiores problemas por todos os informantes, sempre que representado na escrita pelo dígrafo < ch >. Os desvios só ocorreram quando sua representação gráfica era feita com a letra < x >, principalmente em contexto intervocálico, no qual foi substituído pelo fone [s]. Apesar da escassez de dados com a letra < x > em início de palavra, (< xícara >), vale registrar que, neste contexto, a preferência recaiu sobre o segmento [tʃ] sempre que houve desvio.

Segmento-alvo [ʒ]

Este segmento é fonema no português, mas não ocorre nos sistemas fônicos do italiano padrão e do espanhol. Foi em relação a este segmento que os italo falantes apresentaram o mais alto grau de desvio (69,5%). A preferência para substituição recaiu, neste grupo de informantes, quer sobre o fone surdo [ʒ] , quer sobre [dʒ], uma africada sonora, porém não contínua. Os hispanofalantes, por sua vez, optaram majoritariamente por substituir [ʒ] por [ʃ] (55,6%), muito embora a fricativa palatal surda também não faça parte do sistema fônico de sua L1. Os vocábulos < gelo > e < majoritária > constituem um caso a parte. Em < majoritária >, dois italo falantes produziram [j], provavelmente, em razão da forma escrita da palavra: a letra < j > no italiano só ocorre em empréstimos e corresponde ao *glide* [j]. Na palavra < gelo >, também por influência provável da escrita, dois hispanofalantes produziram a africada palatal sonora [dʒ] ao invés de [ʒ].

DESEMPENHO DOS INFORMANTES

Descrevemos na seção anterior os desvios na produção de segmentos obstruintes alveolares e palatais do português, tomando por base cada um dos segmentos-alvo. Apresentaremos agora mais três quadros que sintetizam os resultados da análise.

O Quadro VI abaixo apresenta os percentuais de acertos em relação aos segmentos-alvo por grupos de informantes (hispanofalantes e italo falantes) e o índice geral de todos os aprendizes:

**QUADRO VI – ATAQUE SILÁBICO
ÍNDICES DE ACERTOS EM RELAÇÃO AOS SEGMENTOS-ALVO**

SEGMENTOS-ALVO	[s]		[z]		[tʃ]		[dʒ]		[ʃ]		[ʒ]	
GRAFEMAS	< ce, ci >		< s, z, x >		< te, ti >		< de, di >		< ch, x >		< ge, gi, j >	
GRUPOS DE INFORMANTES	HF	IF	HF	IF	HF	IF	HF	IF	HF	IF	HF	IF
OCORRÊNCIAS	15	15	69	69	21	21	33	33	15	15	36	36
PERCENTUAL DE ACERTOS	100	93,3	23,1	56,5	66,6	71,4	6,0	36,3	86,6	73,3	44,4	30,5
TOTAL DE OCORRÊNCIAS (189 x 2 = 378)	30		138		42		66		30		72	
GERAL	96,6 %		39,8 %		69 %		21,1 %		79,9 %		37,4 %	

Os segmentos-alvo se manifestaram em 63 contextos do *corpus*. Multiplicando-se estes contextos pelo número de informantes (06) obtemos 378 possibilidades de desvios, metade delas (189) para cada grupo de 3 informantes (três hispanofalantes e três italo falantes).

QUADRO VII - MELHOR DESEMPENHO POR GRUPO DE INFORMANTES

	HISPANOFALANTES (3 informantes)	ITALOFALANTES (3 informantes)
POSSIBILIDADES DE DESVIOS	189 (100%)	189 (100%)
ACERTOS	78 (41,2%)	102 (53,9%)

Em 189 possibilidades de desvios, os hispanofalantes realizaram apenas 78 segmentos da forma esperada na língua-alvo (ou, seja 41,2%), ao passo que os italo falantes produziram 102 segmentos conforme previsto no português (correspondendo a um índice de 53,9%).

O Quadro VIII a seguir confirma o melhor resultado alcançado pelos italo falantes:

QUADRO VIII - MÉDIAS DE ACERTOS POR GRUPOS DE INFORMANTES

SEGMENTOS-ALVO	[s]	[z]	[tʃ]	[dʒ]	[ʃ]	[ʒ]	TOTAL / MÉDIA
POSSIBILIDADES DE DESVIOS	15	69	21	33	15	36	189
PERCENTUAL DE ACERTOS <i>HISPAFALANTES</i>	100	23,1	66,6	6,0	86,6	44,4	54,4
PERCENTUAL DE ACERTOS <i>ITALOFALANTES</i>	93,3	56,5	71,4	36,3	73,3	30,5	60,2

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo, na sua forma preliminar, corroboram a idéia de que não é totalmente funcional a utilização de métodos universalizados para o ensino de línguas. Há problemas específicos, especialmente no que diz respeito à pronúncia, que não têm recebido a devida atenção. Tais problemas envolvem as diferentes configurações dos repertórios sonoros e as diferentes relações entre grafema-fone-fonema tanto nas línguas-alvo quanto nas L1 dos aprendizes. A tarefa de ensinar a pronúncia de uma LE implica fazer uma análise dos objetivos do aluno para avaliar a variedade de língua a ser trabalhada, e até que ponto é desejável, ou mesmo necessário, buscar eliminar todas as marcas de sotaque de estrangeiro do aprendiz. Devem ser enfatizados os desvios que comprometam a identificação dos traços opositivos do fonema-alvo e que possam ter reflexos sobre o processo comunicativo. O tratamento dado aos métodos de ensino deveria, então, ser moldado de acordo com as peculiaridades concernentes aos sistemas lingüísticos que fossem objetos do ensino-aprendizagem.

Cabe a um professor de língua estrangeira, também, proceder a uma cuidadosa análise e diagnóstico dos aspectos em que a LE em questão se diferencie da L1 dos aprendizes e selecionar as características singulares de cada um dos sistemas lingüísticos em foco. São estes aspectos peculiares que precisam ser enfatizados durante a prática pedagógica. Estas marcas podem, eventualmente, criar conflitos no momento em que o indivíduo entra em contato com comunidades usuárias da língua-alvo de seu aprendizado, criando uma nota discrepante no que se refere ao padrão local e que pode fazer com que ele venha a ser discriminado como estrangeiro.

Não são viáveis os métodos globalizados de ensino de LE que se aplicam monoliticamente a todos os aprendizes, desconsiderando o *background* sócio-cultural do aprendiz, seus interesses e, sobretudo, sua L1.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Isabel. O estudo comparativo de padrões estruturais em português e em espanhol. *Luso-Brazilian Review*, 1964.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: *Português para estrangeiros – interface com o espanhol*. São Paulo: Pontes, 1995.

AZPIROZ, Valneide Luciane. O ensino do português como língua estrangeira: principais dificuldades enfrentadas pelos hispanofalantes rumo à língua-alvo. In: *Para Acabar de Vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

BABINI, Maurizio. *Fonética, fonologia e ortoépia da língua italiana*. São Paulo, Annablume, 2002.

BISOL, Leda (org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

CARVALHO, Ana Maria. Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa. In: *Hispania* 85.3 (2002): 597-608.

DÍAZ, Rafael Fernández. *Práctica de Fonética Española para Hablantes de Portugués*. Madrid, Arco Libros, 1999.

FERREIRA NETTO, Waldemar. *Introdução à fonologia de Língua Portuguesa*. São Paulo, Hedra, 2001.

MAIA, Eleonora da M. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo, Ática, 1986.

MARTINS, Maria Raquel D. *Ouvir falar: introdução à fonética do português*. Lisboa, Caminho, 1987.

NÚÑEZ CEDEÑO, Rafael A.; MORALES-FRONT, Alfonso. *Fonología generativa contemporánea de la lengua española*. Washington, Georgetown University Press, 1999.

TANQUEIRO, Helena. As frases feitas no ensino do português L.E. para hispanofalantes. In: *Para Acabar de Vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

HARMONIA VOCÁLICA COM DIMINUTIVOS: UM ESTUDO DE CASO

Carmen Maria FAGGION – UCS

ABSTRACT – Italian descendants of rural areas have a typical pronunciation for Portuguese words ending in –inho and –zinho, disregarding the peculiar status of these two morphic elements. The aim of this paper is to analyse the utterances of one of those speakers.

Palavras-chave: Dialectologia; Sociolingüística; Fonologia.

INTRODUÇÃO

Os descendentes de italianos das comunidades rurais da Serra Gaúcha elevam a pretônica diante de –inho e –zinho, num procedimento que os singulariza diante de todos os outros falantes do português brasileiro (e também do português europeu). Pronúncias como *suzinho*, *saculinha* e *fistinha* (em lugar de *sozinho*, *sacolinha* e *festinha*) são não somente observáveis como também muito comuns, se bem que não exclusivas, em falantes de pelo menos duas faixas etárias pesquisadas.

Tais pronúncias, ao que tudo indica, decorrem do uso sistemático da harmonização vocálica, sem levar em conta o caráter peculiar que –inho e –zinho assumem em nossa língua, o que os distingue de todo e qualquer sufixo, à exceção de *–mente* e *–íssimo* (se considerarmos sufixos os dois últimos). A singularidade de –inho e –zinho já foi assinalada por vários autores. No português corrente ou padrão (uso este último termo no sentido de usual, habitual, majoritário), *–zinho* e *–inho* não modificam o timbre das vogais tônicas das palavras a que são acrescentados, o que normalmente ocorre com sufixos, à exceção de *–mente* e *–íssimo*. O comportamento diferente de *–inho*, *–zinho* e outros já fora assinalado por Câmara (1970), Leite (1974), Moreno (1977), Bisol (1981), Lee (1995) e Schwindt (2002), entre outros autores.

Nosso objetivo, no presente trabalho, é analisar as pronúncias de um de nossos sujeitos de pesquisa, estabelecendo comparações com os outros falantes, escolhidos segundo critérios, em sua origem, sociolingüísticos.

O ESTUDO

Harmonia Vocálica

Bisol (1981) define a harmonia vocálica como a elevação da vogal média alta [e] ou [o], em posição pretônica, por influência da vogal alta na sílaba subsequente. Entre os contextos favoráveis mencionados pela autora, para que isso aconteça, encontra-se o da contigüidade: o processo é desencadeado por uma vogal tônica contígua.

A autora compara amostras da fala de descendentes dos três principais povos colonizadores do Rio Grande do Sul - açorianos, alemães e italianos - para verificar a regra de harmonização vocálica no português. Os italianos estão em segundo lugar no uso da harmonização vocálica, situando-se logo após a região metropolitana. Interessante, para os fins de nosso trabalho, é retomar uma das conclusões da autora: diacronicamente, a elevação de *e>i* é bastante geral no italiano, o que leva Leda Bisol a inferir que os bilíngües italianos, por estarem familiarizados com a presença de uma vogal alta na pauta pretônica, estão mais motivados a usar a regra de harmonização vocálica do que os alemães e os fronteiriços (cf. Bisol 1984: 91).

Ainda sobre harmonização vocálica, uma interessante revisão do assunto é apresentada por Schwindt (2002: 161 – 182). Partindo da noção de harmonização vocálica como regra variável, Schwindt revê a análise de Bisol de 1981, confere a presença do processo nos dados do VARSUL, distingue as variáveis lingüísticas e extralingüísticas verificáveis no *corpus* e formula tabulações dos resultados, apresentando os números de ocorrências, a percentagem e o peso relativo. O autor conclui que houve crescimento da regra nas duas últimas décadas, no português gaúcho, e que os principais condicionamentos são de ordem lingüística.

Segundo Roca e Johnson (1999), podemos dizer que harmonia vocálica é um fenômeno que leva todas as vogais de um dado domínio (por exemplo, a palavra) a compartilharem um mesmo valor para determinado traço ou traços. Por exemplo, pode ser que todas as vogais de uma palavra sejam arredondadas, ou altas. A harmonia que opera no turco é transparente, mas no moderno alemão e no inglês só ocorrem efeitos residuais da harmonia que existiu em formas antigas das línguas. Em português, como assinala Bisol (1981), a harmonia vocálica é contígua e atinge as vogais pretônicas.

Matzenauer e Miranda (2003: 92 s.) analisam a harmonia vocálica (e também a metáfora) com base em restrições. Retomam a análise de Bisol (apresentada inicialmente em 1981) e examinam a harmonia vocálica à luz da Economia Representacional de Traços proposta por Clements (v. p. 104 s.). Concluem que a Harmonia Vocálica integra o funcionamento da fonologia do Português e é vista como o espraiamento regressivo do nó de abertura de uma vogal alta (p. 108). Esse espraiamento não ultrapassaria uma sílaba – confirmando assim o caráter de contigüidade apontado inicialmente por Bisol (1981), retomado em Bisol (1984: 89-90).

O caso de *-inho* e *-zinho*

Estes dois elementos já mereceram muitas observações por sua peculiaridade.

Câmara (1970) aponta características muito específicas dos dois segmentos (e também de *-mente*), numa análise que se tornou clássica.

Moreno (1977) analisa os diminutivos em *-inho* e *-zinho* em relação à delimitação do vocábulo nominal em português. O autor retoma as análises para construir uma argumentação coerente sobre a presença dos diminutivos *-inho* e *-zinho*, pois ele conclui, sim, que estamos diante de dois elementos diferentes, sendo *-zinho* autônomo, com valor de adjetivo (havendo dois acentos tônicos na palavra de que faz parte) e *-inho* uma forma que entra em aglutinações (perdendo o elemento à esquerda o acento, e mantendo *-inho* o seu). A presença do timbre aberto da vogal é um dos argumentos desta conclusão.

Câmara (1953) apresenta um quadro de vogais para o português que não admite as vogais médias abertas em posição átona. Assim, os casos de acréscimo de *-inho* ou *-zinho* tornam-se compostos de dois vocábulos fonológicos. Moreno (1977: 77) apresenta a análise de Leite, segundo a qual *-zinho* pode ser considerado um vocábulo independente, mas *-inho* não. Uma das evidências é que, em fronteira de vocábulo, a líquida lateral se velariza, no portu-

guês brasileiro, o que não ocorre com palavras como *bolinha* e *selinha*. Além disso, - *inho* não se acrescenta a formas flexionadas.

Outros autores chamam nossa atenção para a similaridade entre os dois elementos.

Cagliari (2002: 83) ilustra sua afirmação de que um processo morfofonológico pode estar relacionado com fenômenos prosódicos, como o acento, justamente com -*zinho*. Sem mencionar as características peculiares deste segmento, Cagliari mostra que, na palavra *cafezinho*, ocorre acento secundário e mantém-se a vogal aberta.

Lee (*apud* Cagliari, 2002: 124 s.) propõe um modelo de relações entre sistema sonoro e sistema lexical para o português (isto é, propõe um modelo de Fonologia Lexical). Esse modelo apresenta dois grandes níveis: lexical e pós-lexical. No primeiro, em que as regras são cíclicas, ocorrem dois estratos: num deles são definidas as formas básicas, a derivação, um tipo de composição, flexões irregulares, no segundo estrato formações produtivas e flexões regulares. Aqui se incluem as formações com -(z)inho, - mente, - íssimo. No nível pós-lexical, igualmente dividido em estratos, não há mais regras cíclicas. As regras são governadas por princípios e condições que garantem padrões gramaticais.

Basilio (2004: 70 s.) chama atenção para o fato de que -inho se integra totalmente à fonologia do elemento base, enquanto -zinho mantém a acentuação tônica da palavra base e também suas flexões (e.g. *indiazinha*, *balõezinhos*). A autora conclui (Basilio, 2004: 72) que, na formação dos diminutivos, temos dois elementos formadores, - inho e -zinho, parcialmente complementares, mas com estatuto morfológico diferente.

Costa (1993: 139 s.) comenta que, no *corpus* do NURC, a tendência de ampliação do uso de -*zinho* é pequena. Propõe -inho como forma básica, acrescentando que um processo morfofonológico insere /z/ quando o sufixo se junta a bases terminadas em vogal tônica, ditongo ou consoante.

D'Andrade (1994: 113) chama nossa atenção para dois casos em que o sufixo, na formação de uma nova palavra, não se liga ao antigo Radical Derivacional, mas à própria palavra. Tal é o caso de -mente e dos sufixos, diminutivos e aumentativos, que apresentam um -z. Esta é a posição de um autor que analisa, basicamente, o português europeu, o que mostra que a peculiaridade desses elementos não é exclusiva do português brasileiro.

OS RESULTADOS DA PESQUISA E SUA ANÁLISE PARCIAL

No segundo semestre de 2003, realizamos uma pesquisa em Pinto Bandeira, atualmente distrito de Bento Gonçalves, na Serra Gaúcha. Pinto Bandeira constitui uma comunidade de menos de três mil habitantes, dedicada principalmente à cultura de frutas (uvas, pêssegos, figos), com excelentes índices de escolarização (esta ministrada sempre em língua portuguesa). O centro urbano de Pinto Bandeira abrange, ao redor da praça, a igreja (bela construção do início do século XX que guarda em sua história todo o esforço da comunidade para erigir-la), boas casas, um hotel, mercado, cemitério, loja, uma escola de Ensino Fundamental completo. A comunidade rural, sempre constituída em torno da pequena propriedade, ostenta plantações de frutas, capelas compondo centros comunitários, escolas de Ensino Fundamental até a quinta série, pousadas para turistas, cantinas de vinho. A cidade não dispõe de estabelecimentos de Ensino Médio, nem hospital. Assim, os que quiserem seguir seus estudos (a maioria) deverão cursar escolas em Bento Gonçalves (a vinte e oito quilômetros) ou Farroupilha.

Nossa pesquisa, por contingências de ordem organizacional, contemplou falantes de mais de sessenta anos e de menos de vinte. Com isso, ficou fora toda a classe produtiva, que não foi entrevistada porque seria fundamental dividir a população em redes, e para operacionalizar tal procedimento não dispúnhamos nem de pessoal nem de tempo. Assim, entrevistamos doze pessoas de mais de sessenta anos, seis de zona urbana e seis de zona rural, três ho-

mens e três mulheres de cada. Entrevistamos também doze pessoas de menos de vinte anos, com igual divisão. Vale assinalar que esse procedimento acabou revelando a fala dos que não deixam o lugar com frequência. Na população mais antiga, dificilmente há pessoas que tenham freqüentado Ensino Médio ou grau equivalente (o que teria exigido sair do local) e a população mais jovem entrevistada ainda se encontra no Ensino Fundamental. Isso atende, ao que tudo indica, a um critério dos estudos dialetológicos.

Além disso, é possível que o intervalo de uma geração aponte para uma possibilidade de mudança no comportamento dos falantes.

De qualquer maneira, nossos resultados permitem vislumbrar o seguinte quadro geral.

Os homens de mais de 60 anos, de zona urbana ou rural, quase sempre realizam elevação da pretônica, tanto diante de -inho quanto diante de -zinho.

As mulheres de mais de 60 anos mostram uma tendência de elevar diante de -zinho, com elevação ligeiramente mais baixa diante de -inho (57,5% na zona rural e 64,7% na zona urbana). Entre as mulheres de menos de 20 anos, da zona urbana, a elevação diante de -zinho foi de 11%, diante de -inho foi 44%. Na zona rural, as meninas de menos de vinte anos realizaram 50% de elevações diante de -zinho e 55% diante de -inho.

Os homens de menos de vinte anos elevaram diante de -zinho: 50% os da cidade, 60% os do campo. Elevaram muito menos diante de -inho: 25%, tanto na cidade como no campo.

Isso nos leva à constatação de que o português da região assume feição peculiar, e a conserva, mesmo depois de desaparecida (ou quase) a língua que influenciou tal feição. Nota-se que as gerações mais novas mantêm o traço de elevação vocálica diante de -inho e -zinho, mostrando obediência à regra de harmonia vocálica, mesmo estando diante desses elementos em que todos os outros falantes do português mantêm vogais baixas. A elevação vocálica diante de -inho e -zinho parece ter ao menos uma variável sociolinguística que suscita seu aparecimento: a localização do falante em pequena comunidade da RCI.

UM ESTUDO DE CASO

Chamaremos de Dona Diletta uma senhora de inacreditáveis sessenta anos, ativa, simpática, moradora de zona urbana num município de menos de três mil habitantes. Dona Diletta respondeu à entrevista, de início, atendo-se às perguntas feitas, mas depois entusiasmou-se com os assuntos – as histórias antigas dos imigrantes, as comidas da região, as recordações de infância – e discorreu fluentemente sobre eles.

Verificando as realizações de Dona Diletta quanto à Harmonia Vocálica em geral, vemos que suas elevações se processam nos mesmos ambientes fonológicos em que se verificam harmonizações vocálicas (cf. Bisol, 1981): diante de /s/ ou /z/, depois de /k/, diante de nasal. Assim, Dona Diletta tem pronúncias como *cumida*, *durmi*, *custume*, *ixistia*, *quiria*, *isprimia*, *dumingo*, *vistido*, *subrinho*, *cuzinha*, e nisso sua pronúncia não se distingue da de falantes do português brasileiro de outras regiões. Dona Diletta também eleva as vogais médias em vários contextos reconhecidamente propícios a tal alçamento, sem configurar harmonia vocálica. Assim, há pronúncias como *isfregando*, *coberta* (alternando com *coberta*), *custurava*, *istrela*, *inxerga*, *piquena* (alternando com *pequena*), *ispecífica*, *pulenta* (alternando com *polenta*), *istrutura*, *isconder*. Nesses casos, também, sua pronúncia em nada se distingue das que estamos acostumados a ouvir na fala de outras regiões.

Dona Diletta realizou também algumas harmonias vocálicas peculiares, uma delas (ao menos) idiossincrática: [mio'dia] para *meio-dia*, [se'si] para *Saci*, [akI'sia] para *aquecia*.

Diante de -inho, Dona Diletta só realizou a pronúncia corrente em uma palavra, *loirinha*. Suas outras realizações de diminutivo tiveram harmonia vocálica: *misinha*, *morininha*, *isculinha*, *cuisinha*, *puquinho*.

Diante de *-zinho*, todas as realizações sofreram harmonização vocálica: *menorzinha* (pronunciada com [o] fechado, como em *avô*), *xortizinho* (pequeno ‘shorts’), esta última realizada com a vogal posterior aberta, como na palavra de origem, com elevação apenas na vogal átona epentética (ou epitética?), e *suzinha*, em que o timbre aberto da vogal fechou-se a ponto de tornar-se vogal alta.

Reverendo as realizações com *-inho*, percebe-se que o caráter de contigüidade, estudado inicialmente por Bisol (1981) e retomado por vários estudos posteriores (como os já mencionados de Matzenauer e Miranda, 2003, e o de Schwindt, 2002) permanece como confirmado: nas pronúncias que Dona Diletta realizou para *moreninha*, apenas a vogal mais próxima da alta foi elevada. A primeira vogal da palavra se mantém. A Harmonia Vocálica, portanto, não é iterativa. Em sua pronúncia da palavra *escolinha*, em que todas as vogais foram elevadas, temos a presença de um elemento subsequente alveolar, apontado por Bisol (1981) e por Schwindt (2002), entre outros, como favorecedor de elevação vocálica: não se trata, portanto, de Harmonia Vocálica, mas de alçamento de vogal átona (o mesmo que Dona Diletta realizou em *esfregando* e *estrela*).

Ainda com relação à harmonia com *-inho*, nota-se a presença de uma pronúncia muito peculiar para a palavra *coisinha*, em que a vogal posterior que faz parte do ditongo foi pronunciada como vogal posterior alta. Tal elevação não ocorreu na sua pronúncia da palavra *loirinha*. Não se trata, ao que tudo indica, de harmonização vocálica, e sim de um processo assimilatório condicionado pela consoante obstruinte velar, traço favorecedor de alçamento já registrado por Bisol (1981) e Schwindt (2002), entre outros. O mesmo alçamento da vogal posterior ocorre, na Região de Colonização Italiana da Serra Gaúcha, com a palavra *coitada*, pronunciada *cuitada*, conforme já ouvi muitas vezes. (Assinalo que esta última palavra não aparece nos dados da pesquisa, decorre de observação direta.)

Diante de *-zinho*, percebemos que a condição da contigüidade se mantém: em *menorzinha* e em *xortezinho*, apenas a vogal contígua à vogal alta foi elevada. Nas duas palavras, as vogais iniciais não sofreram qualquer modificação.

CONCLUSÃO

Percebe-se na fala de Dona Diletta a presença de Harmonia Vocálica em palavras que também seriam realizadas por falantes de outras regiões. O que distingue a fala de Dona Diletta é que ela realiza tais harmonizações também diante de *-inho* e *-zinho*, sem se deixar levar pela peculiaridade que esses dois elementos mórficos detêm, no léxico português. Nisso, Dona Diletta é representante de uma grande faixa de falantes bilíngües da Região de Colonização Italiana, que realizam tais pronúncias correntemente. Confirmando o que se diz em estudos sociolingüísticos, as pequenas comunidades ainda guardam a singularidade de tais pronúncias, que já foram assimiladas pelas formas prestigiadas, nos centros maiores.

À luz da Fonologia Lexical, poder-se-ia dizer que, enquanto o português padrão acrescenta *-inho* e *-zinho* a uma palavra no nível pós-lexical, quando os elementos individuais da composição (ou da locução, no caso de *-zinho*, conforme Moreno, 1977) já haviam recebido seu acento e suas peculiaridades, com estes falantes da RCI os elementos *-inho* e *-zinho* são sufixos, em tudo semelhantes aos outros sufixos, e fazem parte da palavra no nível lexical, passando a ser acentuados como palavra inteira, uma só vez, e as vogais dos acentos secundários passam pelos mesmos processos sofridos pelas vogais de quaisquer outros sufixos.

O mais interessante é que esse procedimento é idêntico ao da outra língua desses falantes, o italiano, ou a *coiné* de predominância vêneta em uso na RCI (cf. Frosi e Mioranza, 1983), pois nesta outra língua os sufixos diminutivos não apresentam qualquer diferença em relação aos demais sufixos (conforme se pode verificar, por exemplo, em Babini, 2002). Po-

de-se verificar aqui um interessante caso de transferência intersistêmica de regras, ou de ausência de restrições, pois uma restrição que existe em português, e que assinala o comportamento específico de *-inho* e *-zinho*, não existe em italiano. É essa ausência de restrição que é transferida para o português.

Tudo isso mostra uma faceta interessante do chamado sotaque e, em última análise, do que ocorre com línguas em contato: as interferências se dão não só pela presença de elementos de uma língua em outra, mas também pela ausência. No caso, ausência de uma restrição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ernesto d'. *Temas de fonologia*. Lisboa: Colibri, 1994.

BABINI, Maurizio. *Fonética, fonologia e ortoépia da língua italiana*. São Paulo: Annablume, 2002.

BARBOSA, Jorge Morais. *Introdução ao estudo da Fonologia e Morfologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

BASILIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

BISOL, Leda. Harmonização vocálica, uma regra variável. In: LOBATO, Lúcia et alii. *Sociolinguística e ensino do vernáculo*. Tempo Brasileiro 78/79 – julho-dezembro de 1984.

BISOL, Leda; VEIT, Maria H. Degani. Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita. In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino. *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986.

BISOL, Leda (Org.). *Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro*. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BISOL, Leda e BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise fonológica*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

CAMARA, Jr., Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

CAMARA, Jr., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

COSTA, Iara B. Processos morfofonológicos na morfologia derivacional. In: ILARI, Rodolfo. *Gramática do português falado, v. II: níveis de análise lingüística*. Campinas: UNICAMP, 1993.

FROSI, Vitalina M.; MIORANZA, Ciro. *Dialetos italianos*. Caxias do Sul: EDUCS, 1983.

FROSI, Vitalina Maria. Interrelazioni fra il dialetto veneto e la lingua portoghese-brasiliana. In: ZILIO, Meo (Org.). *Presenza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo*. Venezia: Giunta Regionale Regione Veneto, 1987 (a).

FROSI, Vitalina Maria. I dialetti italiani nel Rio Grande do Sul e il loro sviluppo nel contesto socioculturale ed economico: prevalenza del dialetto veneto. In: LOCASCHIO, Vincenzo (Org.). *L'italiano in America Latina*. Firenze: Felice Le Monnie, 1987 (b).

LEITE, Yonne de Freitas. *Portuguese stress and related rules*. Austin: Univ. of Texas, 1974. (PhD Dissertation)

MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto e MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Uma análise da harmonia vocálica e da metafoia nominal com base em restrições. HORA, Demerval da e COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). *Teoria lingüística: fonologia e outros temas*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.

MORENO, Cláudio. *Os diminutivos em -inho e -zinho e a delimitação do vocábulo nominal em português*. Porto Alegre: UFRGS, 1997 (Dissertação de Mestrado)

ROCA, Iggy, JOHNSON, Wyn. *A course in Phonology*. Oxford: Blackwell, 1999.

SCHWINDT, Luiz Carlos. A regra variável de harmonização vocálica no Rio Grande do Sul. In: BISOL, Leda e BRESCANCINI, Cláudia. *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre, PUCRS, 2002.

ANOTAÇÕES DE QUEVEDO À RETÓRICA DE ARISTÓTELES

Cássio BORGES
(IEL/UNICAMP)

Em 1994, quando a professora Luisa López Grigera, conceituada hispanista, que há mais de meio século tem-se dedicado ao estudo das preceptivas espanholas do Século de Ouro, assim como, à obra de Francisco de Quevedo, vasculhava os arquivos da Biblioteca Menéndez y Pelayo em busca de edições antigas da *Retórica* aristotélica, por um feliz acaso, foi encontrada uma tradução latina desta obra, feita por Ermolao Barbaro, que continha oitenta e nove observações autógrafas de Quevedo. Estas anotações, efetuadas às margens do volume, em quase todas as passagens que se referem à poesia e a poetas, despertaram imediatamente o interesse da professora da Universidade de Michigan.

Ao contrário do que casualmente poderia parecer, tal empreendimento não atente apenas à mera curiosidade de bibliófilos; trata-se de um achado que atesta a relevância da oratória na composição da alta literatura seiscentista. Conservam-se hoje diversas obras com anotações de humanistas que haviam sido catedráticos desta disciplina durante o renascimento, no entanto, esta é a única retórica, de que se tem notícia até o presente momento, anotada por um grande autor da época áurea da literatura ibérica. Ademais, Quevedo examina justamente a *Retórica* aristotélica, cuja influência na literatura do século XVII tem sido, cada vez mais, ratificada, seja pela presença ordinária de seus princípios em inúmeras preceptivas do período, seja por meio de documentos como este, que aos poucos vão sendo redescobertos.

Dada a importância deste volume para as reflexões no âmbito da teoria literária, ele foi apresentado à direção da biblioteca Menéndez y Pelayo, concebendo-se um projeto de sua edição fac-similar, a qual acompanharia um estudo da professora Grigera. No entanto, devido aos atrasos na conclusão deste fac-símile, o estudo foi publicado à parte, pela Universidade de Salamanca, com recursos de uma bolsa de pesquisa concedida pela Universidade de Michigan. Esta particularidade, que levou à confecção de um número reduzido de exemplares, contribuiu para a raridade desta obra, que, apesar de sua relevância, aguarda ainda por edições que a tornem mais acessível.

Este estudo introdutório divide-se em quatro capítulos: Quevedo leitor; A *Retórica* de Aristóteles no Renascimento e no Barroco; Quevedo e a *Retórica* e As '*jácaras*' de Quevedo. No primeiro deles abordam-se alguns aspectos biográficos relativos à formação de Quevedo durante sua infância e juventude, além de um retrato pitoresco da sua vida "monástica" na Torre de Juan Abade, já na maturidade. A primeira parte deste capítulo tem o intuito de demover a opinião equivocada, difundida a partir do romantismo, a propósito de uma infância delinqüente do autor. Neste sentido, os documentos revelados pela hispanista francesa, Josette Riandière la Roche, são conclusivos, demonstrando que, apesar da morte de seu pai, a família havia-lhe proporcionado uma esmerada educação, tendo, inclusive, obtido, junto à coroa, uma pensão anual de cento e cinquenta ducados, com a finalidade de garantir a comodidade nos estudos do jovem Quevedo. Posteriormente, quando ele se afasta da vida na corte, isolando-se na torre de Juan Abade a fim de dedicar-se apenas a seus estudos e aos cuidados de seu jardim, a excentricidade das leituras de dom Francisco revela-se em algumas passagens de suas correspondências: "Temperava a comida, geralmente muito moderada, com aplicação longa e

custosa; para este fim tinha uma estante com dois tornos, ao modo de um atril, e em cada um cabiam quatro livros, que punha abertos e, sem mais dificuldade que a de manejar o torno, aproximava o livro que queria, alimentando, a um só tempo, o entendimento e o corpo, imitando o filósofo espanhol Anneo Séneca, que costumava ter sua mesa coroada de livros.”¹

O segundo capítulo apresenta um roteiro dos paradigmas oratórios que exerceram maior influência durante o renascimento espanhol, destacando a presença da retórica bizantina e, particularmente, da *Retórica* aristotélica neste período. Ademais, situa o papel de Ermolao Barbaro, o tradutor da edição manejada por Quevedo, neste conjunto. Um levantamento, em fins do XVI, dos acervos de uma livraria em Medina del Campo, cidade que abrigava um dos principais colégios jesuíticos, revela a superioridade numérica das obras aristotélicas entre os livros inventariados: trinta e dois volumes, quantia bastante significativa, já que a mesma livraria contava com apenas doze exemplares da *Retórica* de Nebrija, onze das *Instituições* de Quintiliano e somente um de Cícero.

O terceiro capítulo, ao tratar, detalhadamente, os aspectos relacionados à formação retórica de Quevedo, acaba proporcionando um panorama das práticas pedagógicas vigentes, entre as elites, em fins do século XVI. Estas práticas implicavam, a princípio, no acompanhamento deaios em casa, quando eram ministrados os preceitos da língua materna, assim como, uma introdução ao estudo das línguas clássicas. Posteriormente, nos colégios jesuíticos, os jovens eram submetidos a uma rigorosa rotina que incluía cursos de gramática, de humanidades e de retórica: “o que distinguia o ensino dos jesuítas era seu internato, programa administrado para os poucos estudantes ricos que ficavam alojados no colégio. Estes alunos, minoria em todos os colégios, viviam segundo uma rotina estritamente pedagógica, que durava vinte e quatro horas por dia, durante quase onze meses por ano [...] O latim era a única língua em que se permitia falar; liam-se somente os autores clássicos (em versão original) [...] Para assegurar, ainda mais, este ambiente pedagógico, as férias eram curtas e as visitas dos pais restritas.”² Em fim, depois concluída esta *ratio studiorum*, os jovens seguiam para as grandes Universidades, onde a tradição greco-latina das sete artes liberais conduzia os *studia humanitatis*, baseando-se nos compêndios oriundos do riquíssimo labor filológico efetuado durante o humanismo italiano.

No último capítulo, Grigera apresenta um estudo a propósito de um sub-gênero do romance criado por Quevedo: a *jácara*. Trata-se de uma modalidade burlesca, que tem como tema os infortúnios e adversidades contínuas que caracterizam a vida dos rufiões. Em conexão, por um lado, com o gênero epistolar, por outro, com a picaresca, as *jácaras* foram, usualmente, compostas em primeira pessoa; assim, o próprio vulgo torna-se o relator de suas vilezas, recorrendo às perífrases e às metáforas dignificantes para eludir os seus vícios. A impropriedade na aplicação destes recursos constitui-se como a fonte primordial das situações risíveis que caracterizam o gênero. Segundo um recurso que ficou conhecido como sátira menipéica, o vilão, ao tentar atenuar suas deformidades, físicas ou morais, acaba relevando, por meio do auto-elogio, um exacerbado amor próprio e, portanto, a cegueira em relação à vileza de sua condição: “*Honestar o mau com boas palavras*. Os ladrões amparam-se na translação, denominando-se coletores, assim eu o disse, literalmente, em meu romance “Añasco el de Talavera”, para não o chamar de ladrão, chamei de “descobridor do guardado”, e para não o chamar de salteador, disse “que nos caminhos, à noite, / demanda para si mesmo”.³ Entretanto, a observação mais curiosa é que os preceitos gregos são aplicados, ou melhor, apropriados, justamente, neste gênero, ambientado nos prostíbulos e nas galés. Para compor os seus vilões,

¹ Francisco de Quevedo, *Epistolario Completo*, pp. 12b-13a.

² Richard L. Kagan, *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madri: Tecnos, 1981, p. 96.

³ Nota 67, pp. 159-160.

Quevedo emprega recursos repudiados pela tradição oratória, concebidos como causas da frieza nos discursos.

Depois deste amplo estudo introdutório, são apresentadas duas versões do texto das anotações de Quevedo, uma paleográfica, que contém as passagens da tradução de Ermolao Barbaro examinadas pelo autor do *Buscón*, e outra, em grafia modernizada, profusamente anotada por Grigera. Na edição paleográfica, o leitor poderá contemplar diversas particularidades ortográficas presentes nos textos do XVII, frutos de uma normatização que ainda não havia chegado a seu termo, como, por exemplo, as alternâncias entre as formas ‘e’ e ‘i’; entre ‘v’ e ‘b’; a utilização de formas latinizantes e etc. Além disso, poderá observar algumas erratas de Quevedo, como problemas de concordância ou a supressão de letras, afinal, segundo os comentadores renascentistas, até mesmo Homero havia cometido seus deslizos. Já na edição modernizada, encontram-se, em notas de rodapé, profusas observações a propósito das passagens aristotélicas comentadas, fornecendo uma análise minuciosa dos assuntos que despertaram o interesse de Quevedo.

Em uma epístola de Lope de Vega, incluída em *La Circe*, há uma pista importante para o sentido destas anotações. Nela é mencionado um discurso que estaria sendo preparado por Quevedo com a finalidade de discutir as relações intrínsecas entre a retórica e a poética, sobretudo, no que se refere aos exemplos utilizados pelos retores. Lamentavelmente, este trabalho não foi levado termo, restando, contudo, estas anotações preliminares. Entretanto, a grande relevância deste achado situa-se na contestação das linhagens críticas de cunho iluminista, que haviam pressuposto a ignorância da técnica como princípio fundamental para a qualidade das obras de arte; segundo este ponto de vista, as composições poéticas deveriam manifestar a espontaneidade do gênio criador, revelando suas vivências pessoais ou refletindo uma “realidade” externa ao texto, alternando, assim, o viés psicológico e o sociológico como aparato analítico que poderia garantir a cientificidade dos juízos críticos, tida como condição imprescindível para a verossimilhança destas apreciações.

Deste modo, estas anotações, por meio de sua contribuição para o estudo da história da retórica e das implicações que ela teve nas práticas letradas de composição vigentes durante o antigo regime, asseguram sua relevância ao colaborar com a derrocada de boa parte dos fundamentos da crítica literária pós-kantiana; nas palavras de Luisa López Grigera: “o achado de um exemplar de retórica clássica, anotada no primeiro terço do século XVII, não por um professor de retórica, mas por um escritor de uma língua vernácula e não por um escritor medíocre, mas por um daqueles que a crítica denominou “genial”, é de capital importância para o estudo das teorias literárias desse período e, sobretudo, para a metodologia de análise da literatura. Se Quevedo, o escritor genial, recorre ao texto da *Retórica* de Aristóteles, sublinhando e anotando os textos que se referem à poesia e aos poetas e, além disso, produz reflexões, aceitando as afirmações do estagirita, rechaçando-as, ou ainda, matizando-as e refere-se a como as havia aplicado, a ponto de utilizar em uma *jácara* a mesma metáfora referida por Aristóteles, parece não restar dúvida a respeito do papel que a retórica teve na produção da grande literatura européia.”⁴

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURTIUS, Ernest R. *Literatura europea y edad media latina*, trad. castelhana de Antonio Alatorre e Marguit Frenk Alatorre, México: FCE, 1955,

⁴ *Anotaciones*, p. 64.

DI CAMILLO, Ottavio. *El humanismo castellano del siglo XV*, València, 1976.

GRIGERA, Luisa López. *Anotaciones de Quevedo a la Retórica de Aristóteles*, Universidad de Salamanca, 1998.

_____. *La Retórica en la España del Siglo de Oro*, Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Salamanca, 1994.

KENNEDY, George. *Classical Rhetoric and its Christian and Secular Tradition from Ancient to Modern Times*, Chapel Hill: New Carolina Press, 1980

QUEVEDO, Francisco de. *Epistolario Completo*, edición de Luis Astrana Marín, Madrid, Reus, 1946.

_____. *Obras Completas. Prosa*, edición de Luis Astrana Marín, Madrid: Aguilar, 1932.

_____. *Obra Poética*, edición de José Manuel Blecua, Madrid: Castalia, 1981.

RIANDIERE LA ROCHE, Josette. *Nouveaux documents quévédiens. Une famille à Madrid au temps de Philippe II*, Paris: Publications de la Sorbonne, 1992

SCHMITT, Charles B. and SKINNER, Quentin. *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988,

VEGA, Lope de. *Obras Poéticas*, ed. de José Manuel Blecua, Barcelona: Planeta, 1969.

A TRANSITIVIDADE DO VERBO FAZER: UMA ANÁLISE FUNCIONAL DE SUAS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS

Célia Maria Medeiros Barbosa da SILVA
(Universidade Potiguar – UnP e
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN)

INTRODUÇÃO

Na visão da Gramática Tradicional, o estudo da língua é independente do estudo da situação comunicativa, pois não se leva em consideração o contexto discursivo, ou seja, as condições de uso das formas lingüísticas. Essas observações podem ser verificadas, por exemplo, quando se vai procurar na Gramática Tradicional (GT) informações sobre **transitividade verbal**.

Para a GT, o verbo constitui o elemento principal do predicado verbal, podendo ser classificado em **intransitivo**, quando não precisa de complemento para integrar o seu sentido, como em (1):

- (1) ... e eu fiquei tão ... é a ... ficou tão cheio de escoriações nas pernas principalmente ... que eu pensava que num ia **andar** mais ... num tinha quebrado nada ...mas tinha medo de **andar** ... aí fiquei quase esse tempo todinho que passei no hospital numa cadeira de roda ... (D&G, língua falada, p. 23)

E **transitivo**, quando necessita de complemento que integre sua predicação, como em (2)

- (2) ...o professor quando chegou viu que tinha sido eu que **tinha feito o serviço** ...aí ele disse que tinha sido ele fazendo uma experiência ... “quem foi ... quem não ... quem não foi” ... e terminou ficando o professor com a culpa ... e depois toda a turma ... o colégio inteiro ... **fez uma coleta** ... todo mundo colaborou pra repor o material do laboratório... (D&G, língua falada, p. 50)

Verifica-se, então, que a GT faz referência à **transitividade verbal** em termos de um complemento de que o verbo precisa para integrar o seu sentido. A classificação do verbo em transitivo ou intransitivo é, portanto, dicotômica, tendo como critério único a presença *versus* a ausência de um sintagma nominal (SN) que complete o significado do processo verbal.

Considerando, pois, a visão de **transitividade** trabalhada pela GT, esta pesquisa teve por objetivo realizar um estudo acerca desse tema sob o enfoque da abordagem funcionalista norte-americana. Especificamente, propusemo-nos:

- a) Analisar a **transitividade** do verbo **fazer**, em dados de textos reais (oral e escrito), extraídos do **Corpus Discurso & Gramática** – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998);

- b) Comparar, com relação à **transitividade**, o desencontro existente entre o conceito puramente teórico, trabalhado pela Gramática Tradicional, e aquele que reflete um ato discursivo/comunicativo do falante.

Interessa-nos analisar as manifestações discursivas do verbo **fazer**, em uma escala de transitividade, tendo como ponto de partida seu significado prototípico. Para isso, estruturamos o nosso estudo considerando os aspectos semântico e sintático das ocorrências com **fazer**.

Vale salientar que o foco no verbo **fazer** deu-se por este servir de modelo para os verbos classificados categoricamente pela GT como transitivos diretos, como **colocar**, **dar** e **encontrar**, que, no entanto, no funcionamento discursivo, freqüentemente têm seu objeto suprimido, o que resulta numa configuração intransitiva.

Este trabalho insere-se numa linha de pesquisa de orientação funcionalista. Isso significa uma preocupação com a utilização da língua em situação comunicativa, priorizando o componente pragmático, ao qual estariam ligados os componentes sintático e semântico.

Na tentativa de explicar a forma da língua através do uso que se faz dela, a **transitividade** foi vista a partir de um estudo sintático-semântico, no qual esse conceito é caracterizado em termos de grau, ou seja, a partir de parâmetros os quais contribuem para que a cláusula seja mais ou menos transitiva. A classificação das cláusulas não ocorre em termos binários, isto é, categóricos, em que estas são **transitivas** quando apresentam um objeto como complemento do verbo, e **intransitivas** quando não têm objeto, como propõe a Gramática Tradicional.

Tomamos como ponto de partida os parâmetros de transitividade formulados por Hopper & Thompson (1980) e Thompson & Hopper (2001), bem como a abordagem acerca do tema desenvolvida por Givón (1984), num estudo de âmbito extra-sentencial em que haja interface entre discurso, sintaxe e semântica, na linha de Givón (1979).

Do ponto de vista metodológico, o estudo sobre **transitividade** que se pretendeu desenvolver nesta pesquisa foi expresso a partir de dois aspectos: o teórico e o empírico.

Com relação ao aspecto teórico, consistiu, primeiro, em uma retrospectiva acerca da transitividade verbal feita pelos gramáticos Said Ali (1964,1966) e Cunha & Cintra (1985), pelos autores de gramáticas escolares Faraco & Moura (2000) e Infante (2001), e pelos lingüistas Perini (2000) e Dias (1999). Em seguida, abordamos o fenômeno da transitividade sob a ótica de estudos desenvolvidos por Givón (1979,1984), Hopper & Thompson (1980), Thompson & Hopper (2001) e Furtado da Cunha (1989, 1996, 2001). Fizemos uso, ainda, dos postulados funcionalistas como a prototipicalidade, entendida como a representação exemplar de uma categoria, e os processos de metonímia, que se refere à contigüidade sintática dos elementos na cláusula, e de metáfora, que está relacionado ao valor semântico dos componentes lingüísticos na cláusula, os quais serviram de apoio a este estudo.

No que concerne ao aspecto empírico, procuramos investigar a concepção de transitividade como uma noção contínua, em que as cláusulas com o verbo **fazer** pudessem ser classificadas a partir de parâmetros independentes. Para isso, fizemos um levantamento das ocorrências com **fazer** em textos retirados do **Corpus Discurso & Gramática** – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998). Esses textos foram produzidos por 4 (quatro) alunos do último ano do terceiro grau, de universidades públicas e particulares, compreendendo as modalidades oral e escrita, num total de 115 (cento e quinze) ocorrências com o verbo **fazer**, distribuídas nos seguintes tipos de textos: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada e relato de procedimento. Vale salientar que a opção por estudantes do terceiro grau deu-se por entendermos que estes já passaram pelos três níveis de escolaridade, nos quais a noção dicotômica de transitividade costuma ser bastante trabalhada.

ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos nossa análise a partir da idéia de que o significado de base do verbo **fazer** é “produzir através de determinada ação” e passamos a distribuir as ocorrências de **fazer** em uma escala de transitividade, tendo como ponto de partida seu significado prototípico. Organizamos, assim, o nosso estudo considerando os aspectos semânticos e sintáticos desse verbo.

Aspectos semânticos

Do ponto de vista semântico, dividimos as cláusulas com **fazer** em três tipos: **fazer + OD produzido**, **fazer + OD (lexicalização)** e **fazer (curinga) + OD**. Para isso, levamos em consideração a definição de cláusula transitiva prototípica de Slobin (1982): aquela que apresenta um agente animado e intencional que provoca uma mudança física e perceptível de estado ou de lugar em um paciente por meio do contato corporal direto. Essa definição corresponde às duas propriedades que Givón (1984) atribui aos verbos transitivos prototípicos: um sujeito **agente** e um objeto **paciente**.

Fazer + OD produzido apresenta as seguintes características:

a) Cláusula transitiva [+ prototípica] (Sujeito/agente + Fazer (prototípico – “produzir através de determinada ação”) + objeto/paciente)

- (3) E: as cores...inclusive da montanha são pelo menos aproximadas a da fotografia?
I: são...eu ... eu procurei ao máximo ... inclusive eu tive um ... um ... eu tive um pouco de dificuldade **pra fazer esse mar aí** porque marinha tem sido ... tem ... tem sido um dos ... um dos primeiros trabalhos sozinho assim ...(D&G, língua falada, p. 135)

A cláusula caracteriza-se como transitiva prototípica, na medida em que apresenta um sujeito/agente “**eu**” que produz, através da ação de desenhar, “**esse mar**” – objeto/paciente totalmente afetado, pois ganha existência a partir dessa ação.

b) Cláusula transitiva [- prototípica] (Sujeito/beneficiário + Fazer (prototípico – “produzir através de determinada ação”) + objeto/paciente)

- (4)... aí eu sei que eu fiquei esses dias todinho lá ... sem dormir direito ... coçava muito né ... aquele negócio sarando né ... aquelas ferida cicatrizando ... aí **eu fiz uma plástica** ... tive que fazer uma plástica aqui e aqui né ... (D&G, língua falada, p. 22)

Embora não possa ser caracterizada como transitiva prototípica, já que não tem sujeito agente, essa cláusula é sintaticamente codificada como tal por um processo de extensão metafórica. Como o OD é um produto criado, que ganha existência a partir da ação de um agente, e o beneficiário é tópico central do fragmento textual, o falante estrutura a cláusula como transitiva, eliminando o sujeito e substituindo-o pelo beneficiário. Note-se que, aqui, **fazer** mantém o seu sentido de base: “produzir através de determinada ação”.

Fazer + OD (lexicalização) = cláusula transitiva [- prototípica] - valor semântico de Fazer (processo metonímico e metafórico)

Thompson & Hopper (2001, p. 33) usam o termo “compostos V-O” para se referir às combinações de verbo + substantivo que exibem um ou mais dos seguintes traços: 1 a combinação é altamente lexicalizada; 2 o Objeto é não-referencial; 3 o Verbo é ‘leve’ ou ‘baixo em conteúdo’. Assim, estamos considerando **Fazer + OD (lexicalização)** como construções que apresentam comportamento igual aos compostos V-O. Segundo T&H (2001), estamos contando **Fazer + OD (lexicalização)** como cláusulas com dois participantes.

Examinaremos, em primeiro lugar, as ocorrências em que Fazer + OD pode ser substituído por um verbo pleno:

- (5) I: sim ... e ... educação artística seria ... não sei se seria um ... a ... a a desenvolver a atividade profissional ...
E: eu acho até que há uma coisa natural a acontecer ... **você faz plano** de se tornar um profissional nessa atividade de pintura? ou você já se sente assim ... (D&G, língua falada, p. 144)

Na cláusula destacada, apesar de o sujeito ser o agente da ação, na medida em que “**fazer plano**” envolve intencionalidade, não se pode afirmar com certeza se o objeto é afetado por essa ação, tendo em vista que é não-individuado e não-referencial. Essa combinação parece ser uma lexicalização, o que resulta num afastamento do sentido prototípico de **fazer**, esvaziado de conteúdo e “contaminado” pelo sentido do OD. Consideramos que o OD não é afetado, pois tal combinação implica um valor semântico global: “**faz + plano**” = “**planeja**”. A cláusula, então, afasta-se da transitiva prototípica, na medida em que há um sujeito agente, mas um objeto não-paciente.

Devido à contigüidade sintática dos elementos V-OD, por um processo de extensão metonímica, **fazer** adquire o novo valor semântico do seu objeto. A interpretação que atribuímos ao bloco **fazer + OD** de algum modo amplia o sentido do verbo, num processo de extensão metafórica. Assim, a partir de uma transferência de sentido de natureza metonímica, chega-se a uma extensão metafórica de sentido.

Passemos, agora, à análise das combinações V+O para as quais a língua não possui um item verbal semântica e morfologicamente correspondente:

- (6) E: endereço...
I: rua Pedro Afonso 44...Quadra B...
(...)
E:... rua Pedro Afonso número 44 ... Quadra B ... oh ... **fiz besteira** ...
I: tem problema você repete ... (D&G, língua falada, p. 128)

Deparamo-nos com uma cláusula em que, embora o sujeito seja o agente da ação, não podemos garantir ser o objeto afetado por essa ação, já que é não-individuado. Existe um valor semântico global oriundo da combinação de “**fiz + besteira**” = “**errei**”. Dessa forma, a cláusula se afasta da transitiva prototípica, na medida em que o sujeito é agente, mas o objeto não é paciente.

Nesse caso, o contexto comunicativo nos dá as pistas para interpretar a expressão “fiz besteira”. Como o informante estava preenchendo um formulário, podemos entender que a cláusula em destaque se refere a “erros gráficos” produzidos à medida que ia escrevendo.

Fazer (curinga) + OD = cláusula transitiva [-prototípica] (Sujeito/agente + atribuição do valor semântico de Fazer por meio dos processos da metonímia e da metáfora)

A denominação **fazer (curinga) + OD** deve-se ao fato de termos verificado em nossos dados ocorrências do verbo **fazer** que podem ser substituídas por outros verbos que não têm relação morfológica (ou semântica) com o OD. Nesses casos, o significado do OD é fundamental para a atribuição de valor semântico a **fazer**:

- (7) ...quando eu vou preparar um jantar de peixe ... eu tenho que ver que tipo de peixe que eu vou usar ... quais são os complementos ... né ... então normalmente **eu faço esse peixe** e tenho que me preparar pra ver o que eu vou ... cozinhar ... (D&G, língua falada, p. 59)

À primeira vista, a cláusula acima se caracteriza como transitiva prototípica, na medida em que possui sujeito/agente, animado e intencional, “**eu**”, e objeto/paciente, “**esse peixe**”, que sofre mudança de estado. Entretanto, nesse exemplo o verbo **fazer** não está sendo empregado no seu sentido de base — “produzir através de determinada ação” —, mas com outro sentido: “preparar”, já que o peixe referido pré-existe à ação do agente, não sendo por ele criado. A proximidade sintática dos componentes — “**faço + esse peixe**” — leva-nos, por metonímia, a fazer uma reanálise do significado de base de **fazer**, estendendo-o metaforicamente. Do ponto de vista sintático, a cláusula é codificada como transitiva prototípica.

Examinando as cláusulas (3), (4), (5), (6) e (7) com base nos dez traços de transitividade, temos, no quadro 1, o seguinte resultado:

	Transitividade alta					Transitividade baixa				
	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Participantes	1	1	1	1	1					
Cinese	1	1	1	1	1					
Aspecto do verbo		1		1		1		1		1
Punctualidade do verbo		1		1		1		1		1
Intencionalidade do sujeito	1		1		1		1		1	
Polaridade da cláusula	1	1	1	1	1					
Modalidade da cláusula	1	1	1	1	1					
Agentividade do sujeito	1		1	1	1		1			
Afetamento do objeto	1	1			1			1	1	
Individuação do objeto	1	1			1			1	1	
Total de pontos	08	08	06	07	08					

Quadro 1: resultado dos traços de transitividade das cláusulas: aspectos semânticos.

A pontuação alta obtida em (3) está correlaciona à sua apresentação no plano da figura discursiva. O mesmo ocorre com (4), na medida em que a informação nela contida é central no evento que está sendo narrado. Já em (5), a cláusula apresenta grau de transitividade 6 (seis), devido ao preenchimento negativo dos traços **aspecto**, **punctualidade**, **afetamento** e **individuação**. Ainda assim, a cláusula parece se situar no plano da figura, visto que serve como gatilho para que o informante exponha seus planos para o futuro. A marcação positiva de 7 (sete) traços, em (6), não garante que a cláusula pertença ao plano da figura, tendo em vista que representa um comentário a respeito do tema do trecho: o preenchimento dos dados

solicitados. Isso significa dizer que essa cláusula se encontra no plano de fundo do texto. Por fim, em (7), a cláusula exibe um alto grau de transitividade e se situa no plano da figura, representando, nesse fragmento de um relato de procedimento, uma informação central.

Aspectos sintáticos

Do ponto de vista sintático, nosso estudo analisou as cláusulas em que o verbo **fazer** apresenta-se **sem OD expresso**, separando-as em dois tipos:

Objeto recuperável do contexto

(8) ... então é ... o doutor Carrilho que tava comprando todo o material lá né ... pra mansão dele disse ...

E: por que ()

I: é ... o cara foi super grosso aí ... aí Jorge já tremeu nas bases que ... percebeu que ia acontecer alguma coisa muito ... muito séria né (...)

E: mas em relação à compra do material ... **fizeram** na mesma loja?

I: sim ... aí ele com eles ... parece que o doutor Carrilho no outro dia ... no mesmo dia ele conseguiu falar com o gerente principal e:: teve um negócio desagradável como ... puxar arma ... um negócio assim sabe? ... (D&G, língua falada, p. 110-113)

Temos, aqui, uma cláusula que, sintaticamente, afasta-se do caso transitivo prototípico. Por meio da morfologia verbal (3ª pessoa do plural), identifica-se o sujeito/agente anafórico (“**Jorge e doutor Carrilho**”). Quanto ao objeto, embora ele não seja lexicalmente explicitado, pode ser recuperado na mesma cláusula, em que aparece topicalizado (“**a compra do material**”).

Percebemos, então, que, do ponto de vista semântico, a cláusula é transitiva, na medida em que a ação se transfere do agente para o paciente, do mesmo modo que em uma cláusula com OD expresso. O objeto, assim recuperado, é produto da ação do agente. Note-se que a combinação “**fazer a compra**” equivale a “**comprar**”, ou seja, o OD de **fazer** é uma nominalização. Nesse sentido, a cláusula se enquadra no tipo que denominamos **fazer + OD (lexicalização)**.

(9) I: eu vou...lhe ensinar a fazer uma pizza...((riso))

(...)

E: tem é ... diferença?

I: é tem ... a com a ... com a água ele tem a tendência a ... a endurecer mais rápido né ... ((barulho de carro)) a se perder mais rápido né? fica logo dura a massa aí ... num ... num presta não ... mas se for pra ser consumido logo no mesmo dia num tem problema não ... é até melhor **fazer** com a água porque ... gasta menos né?... (D&G, língua falada, p. 39-40)

Sintaticamente, (9) se afasta do caso prototípico, pois o **sujeito** e o **objeto** não se encontram codificados na cláusula, apesar de serem recuperados do contexto. Essa recuperação torna-se possível na fala do próprio informante que diz ao seu interlocutor que “vai lhe ensinar a fazer uma pizza.”

Considerando a recuperação do OD anafórico, ao analisar as cláusulas em (8) e (9) pelo complexo de transitividade, o quadro 2 nos fornece o seguinte resultado:

	Transitividade alta		Transitividade baixa	
	(8)	(9)	(8)	(9)
Participantes	1	1		
Chinês	1	1		
Aspecto do verbo	1			1
Punctualidade do verbo	1			1
Intencionalidade do sujeito	1	1		
Polaridade da cláusula	1	1		
Modalidade da cláusula	1	1		
Agentividade do sujeito	1	1		
Afetamento do objeto	1	1		
Individuação do objeto	1			1
Total de pontos	10	07		

Quadro 2: resultado dos traços de transitividade das cláusulas: aspectos sintáticos.

Note-se que a pontuação máxima obtida em (8) resulta da decisão analítica de tratar o OD anafórico recuperável como um participante. Fosse outro o procedimento, os traços correspondentes ao OD seriam marcados negativamente e, conseqüentemente, o grau de transitividade da cláusula seria mais baixo. Com relação ao plano discursivo, essa cláusula contrariamente à expectativa, já que é altamente transitiva, encontra-se no plano de fundo, representando um pedido de esclarecimento feito pelo entrevistador. Já a cláusula em (9) se situa no plano de fundo desse relato de procedimento, tendo em vista que representa uma explicação, um detalhamento do preparo da pizza.

Objeto não-recuperável do contexto

Embora não tenhamos encontrado esse tipo de ocorrência, em nosso *corpus*, com falantes do ensino superior, estes são comuns no português, como se vê em:

- (10) Quem sabe **faz** ao vivo.
(Fausto Silva, apresentador de TV)
- (11) Quem quer **faz**, quem não quer manda.
(Ditado popular)

Essas cláusulas apresentam sujeito e objeto genéricos e como modalidade irrealis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange à análise das cláusulas com **fazer**, verificamos que há possibilidades diversificadas de manifestação discursiva. Essas cláusulas apresentam variação tanto na configuração sintática, como na função semântica dos participantes sujeito e objeto, quanto na função pragmática da cláusula com relação à relevância discursiva. Isso nos leva a concluir que a transitividade, como afirma Givón (1984), é muito mais uma questão de gradação do que de regras prontas ou fórmulas fixas, o que pode ser ratificado pelo **quadro 3** abaixo:

Tipos de cláusulas	Língua falada	Língua escrita	Total por tipos de cláusulas
Fazer + OD produzido	43 (84%)	8 (16%)	51 (44%)
Sujeito/beneficiário + Fazer + OD paciente	3 (60%)	2 (40%)	5 (4%)
Fazer + OD (lexicalização)	39 (87%)	6 (13%)	45 (40%)
Fazer (curinga) + OD	6 (100%)	-	6 (5%)
Fazer sem OD expreso: objeto recuperável do contexto	8 (100%)	-	8 (7%)
Fazer sem OD expreso: objeto não recuperável do contexto	-	-	-
Total geral	99 (86%)	16 (14%)	

Quadro 3: Distribuição dos tipos de **fazer** em 115 (cento e quinze) ocorrências.

Alguns verbos, como é o caso de **fazer**, são categoricamente classificados como transitivos diretos pela GT. Verificou-se, contudo, que no funcionamento discursivo o objeto muitas vezes é suprimido pelo falante, e mesmo assim a cláusula não deixa de ser transitiva, haja vista apresentar traços que a caracterizam como transitiva. Por isso, a transitividade deve ser tratada observando a variação que existe no funcionamento discursivo do verbo, partindo do inter-relacionamento que há entre os componentes sintático, semântico e pragmático.

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para a fala como meio que fornece a variação e a criatividade, e prepara o caminho para a mudança lingüística. A ausência, na escrita, das cláusulas com **fazer** menos transitivas corrobora para essa expectativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. Nova gramática do português contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIAS, L. F. Fatos sintáticos e propriedades enunciativas: uma visão semântica da transitividade verbal. In: _____; HORA, D. da; CHRISTIANO, E. (Orgs.). Estudos Lingüísticos: realidade brasileira. João Pessoa: Idéia, 1999.

FARACO, E. C.; MOURA, F. M. Gramática. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FURTADO DA CUNHA, M. A. A passiva no discurso. Tese (Doutorado) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989.

_____. Transitividade e passiva. In: _____. Revista de Estudos da Linguagem, n. 4, p. 43-66, 1996, v. 1.

_____. (Org.). Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFERN, 1998.

_____. Transitividade: uma abordagem funcionalista. Pau dos Ferros, s/l, 2001

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. Nova York: Academic Press, 1979.

_____. *Syntax – a functional-typological introduction*. V.1. Nova York: Academic Press, 1984.

HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, v. 56, n. 2, p. 251-299, 1980.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

INFANTE, U. *Curso de gramática aplicada aos textos*. 6. ed. (revista e ampliada). São Paulo: Scipione, 2001.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SAID ALI, M. *Gramática secundária*. 3. ed. (revista e atualizada). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1964.

_____. *Gramática histórica*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

SLOBIN, D. I. *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional/USP, 1980.

TAYLOR, J. R. *Linguistic categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. GB: Larendon Paperbacks, 1992.

THOMPSON, S. A.; HOPPER P. J. Transitivity, clause structure, and argument structure. In: _____. BYBEE, J.; HOPPER P. J. (Eds.). *Frequency and emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001

DO RECIFE AOS PAMPAS: UM EXPERIMENTO PROSÓDICO

Cláudia de Souza CUNHA (UFRJ)
Manuela Colamarco Cruz PEREIRA (UFRJ/ CNPq-PIBIC)

SITUANDO O FENÔMENO

A busca dos traços que identificam prosodicamente um falar suscitam, de imediato, três questões: O que eleger como características observáveis? Como descrevê-las? Onde buscá-las?

A 1ª questão, ainda que requeira a definição de procedimentos secundários, parte de uma premissa geral: deve-se selecionar para análise o que, de outiva, é, consensualmente, característico do(s) falar(es) em foco.

A 2ª questão, em princípio, parece oferecer uma só resposta como opção: observar o comportamento dos parâmetros acústicos Duração, Intensidade e Frequência Fundamental (F0) no limite da sílaba. A convivência com os dados – como toda e qualquer convivência – acaba revelando algumas complexidades. A F0 de uma vogal, por exemplo, apresenta, mais raramente, um comportamento invariável (ou de variação irrelevante), resultando num tom monocórdio. Porém, via de regra, a F0 descreve, ao longo da sílaba, variações tonais que podem ir de configurações simples, resultantes de acréscimos e/ou decréscimos de valores constantes até configurações complexas, onde a variação em Hertz descreve parábolas de formatos variados resultando em tons de contorno (conforme acontece – e a informação que adiantamos aqui é breve para que os resultados seguintes preservem seu quê de surpresa – com as vogais tônicas gaúchas). Diante de tamanha variedade, outras decisões acabam se impondo: em que ponto da sílaba a medida da F0 deve ser tomada? Num único ponto? Em quantos mais?

A 3ª questão se relaciona intimamente com a anterior: bastaria observar/descrever o comportamento acústico daquelas sílabas que soaram pernambucanas ou gaúchas aos ouvidos dos juízes (estes amigos lingüistas sempre a postos quando convocados para auxiliar na constituição e testagem dos nossos *corpora*)? Se o júri e as próprias pesquisadoras ora se atêm a uma sílaba, ora destacam um vocábulo e ora apontam como marcadamente regional toda uma frase, em que unidade centrar a pesquisa? Onde, para garantia de pertinência metodológica e comparabilidade dos resultados, realizar as medições?

Este artigo visa aprofundar alguns aspectos da descrição presente em Cunha 2000 (*Entoação Regional no Português do Brasil*) por meio da testagem experimental dos resultados obtidos para três das cinco capitais analisadas (excluíram-se deste trabalho São Paulo e Salvador) e da formulação de hipóteses e procedimentos metodológicos complementares.

O QUE JÁ SABEMOS

Retomaremos brevemente os resultados que a pesquisa de 2000 revelou.

Para a descrição apresentada na tese, analisaram-se dados provenientes de cinco capitais brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), recolhidos de outiva (sendo o critério de recolha haver marca perceptual de sotaque), e colhidos em 10 gravações –

5 do Projeto NURC (sendo uma de cada cidade) e 5 de um mesmo texto, lido por uma informante de cada cidade. Todos os dados que compuseram esta parte do *corpus* provêm de informantes do sexo feminino, pois foi dentre elas que encontramos elocuições mais “típicas”, de cada cidade, no acervo do NURC. Por isso também, neste experimento, as informantes são mulheres.

Com relação a Recife, Rio de Janeiro e Porto Alegre, observou-se que os vocábulos portadores do índice de regionalidade se diferenciam nos três parâmetros.

No parâmetro duração, como mostra a figura 1:

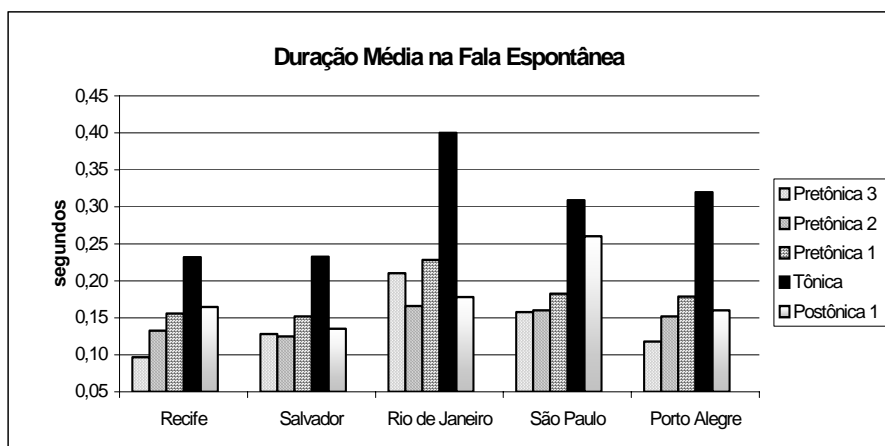


Figura (1): Gráfico da Duração média na fala espontânea das cinco cidades do Projeto NURC.

- As sílabas pretônicas de Recife são em média 44,4% mais breves que a tônica;
- As sílabas pretônicas do Rio são em média 50,3% mais breves que a tônica;
- As sílabas pretônicas de Porto Alegre são em média 54% mais breves que a tônica;
- As sílabas postônicas de Recife correspondem em média a 71,1% da duração da tônica;
- As sílabas postônicas do Rio correspondem em média a 44,5% da duração da tônica;
- As sílabas postônicas de Porto Alegre correspondem em média a 50% da duração da tônica.

Embora o parâmetro duração não tenha papel muito representativo para o fenômeno, chama a atenção o fato de as tônicas gaúchas serem as mais longas.

No parâmetro frequência fundamental, como mostra a figura 2, a relação entre pretônicas e tônicas é bastante relevante:

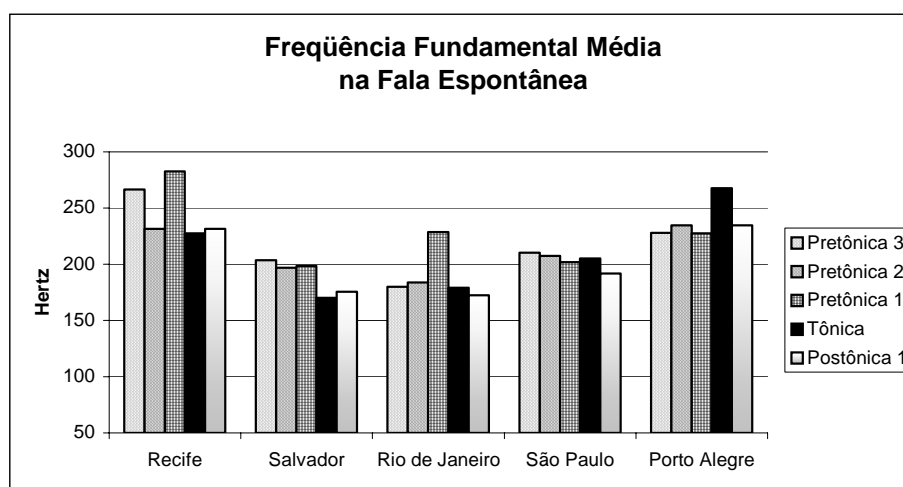


Figura (2): Gráfico do comportamento da Frequência Fundamental média na fala espontânea das cinco cidades do Projeto NURC.

- As sílabas pretônicas de Recife decaem cerca de 30Hz em direção à tônica;
- As sílabas pretônicas do Rio decaem cerca de 20Hz em direção à tônica;
- As sílabas pretônicas de Porto Alegre, ao contrário, se elevam cerca de 40Hz, em média, em direção à tônica.

No parâmetro intensidade, como mostra a figura 3, vê-se que:

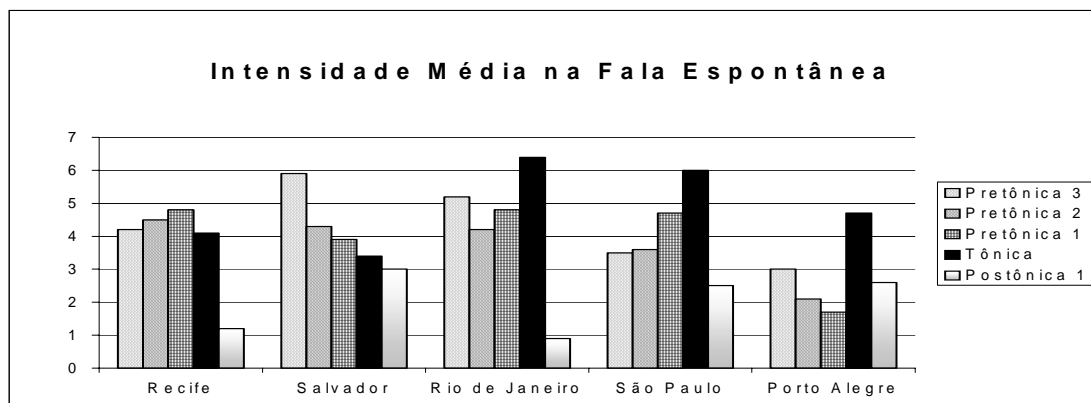


Figura (3): Gráfico da Variação média da intensidade na fala espontânea das cinco cidades do Projeto NURC.

- A posição pretônica se destaca nas cidades do nordeste;
- A posição tônica é a mais relevante no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Porto Alegre;
- A posição postônica é sempre a de maior atonicidade. Em Porto Alegre, a intensidade da postônica é maior que a das pretônicas 1 e 2, mas a pretônica 3 (com 3dB) supera em tonicidade a postônica (2,6 dB).

Concluiu-se, no estudo realizado em 2000, que os padrões melódicos dos falares observados se definem pelas relações que se estabelecem entre a sílaba tônica e as sílabas átonas adjacentes. A relação entre a tônica e as pretônicas (considerando a sua relevância fônica no português do Brasil) mostrou-se primordial para a caracterização dos cinco falares. Seguramente, pode-se afirmar que: 1) as falas de Recife e Salvador se opõem às outras por darem mais destaque às sílabas pretônicas, que são marcadas por maior intensidade, maior frequência fundamental e duração pouco inferior a da sílaba tônica (principalmente na fala de Salvador); 2) a fala de Porto Alegre se caracteriza pela elevação da F0 na sílaba tônica, a qual recebe também a maior intensidade e a maior duração (bastante expressiva, chegando a quase o dobro das demais sílabas); 3) as falas do Rio de Janeiro e de São Paulo apresentam características das outras cidades, ora se assemelhando às cidades do nordeste, ora se assemelhando a Porto Alegre.

Tais oscilações podem-se resumir no quadro:

		Proeminência nas sílabas pretônicas	Proeminência na sílaba tônica
Fator determinante da proeminência:	Duração	RE / SSA	RJ / SP / POA
	Frequência Fundamental	RE / SSA / RJ / SP	POA
	Intensidade	RE / SSA	RJ / SP / POA

O EXPERIMENTO

Uma vez que se haviam descrito as relações entre os parâmetros e mensurado a variação em Hertz, decibéis e segundos, era possível tentar fazer “o caminho de volta”, isto é, transformar, por meio da síntese, um dialeto em outro, usando o programa CSL. Para tanto, percebemos, logo de saída, que as variações numéricas médias, quando aplicadas aos dados, produziam pouca ou nenhuma diferença perceptiva. Decidimos então “recriar” não o sotaque revelado pela média dos 1200 dados descritos anteriormente, mas sim escolher dados prototípicos, que representassem de forma cabal os falares em questão.

Assim, elegeram-se dois dados do *corpus* NURC (um de Recife e um de Porto Alegre) e manteve-se na análise a fala carioca como um parâmetro de contraste para a descrição, com a seguinte proposição: os dados escolhidos no *corpus* NURC constituem o ponto de chegada, o resultado que se quer alcançar por meio da síntese, e a fala carioca, acrescida de manipulação acústica, constitui a forma de viabilizar a reconstrução dos dois falares. Para isso uma das pesquisadoras gravou, com seu falar carioca, a frase dita pela informante de Recife e a frase dita pela informante de Porto Alegre e estas duas gravações foram manipuladas de modo a que sua realização se aproximasse dos enunciados do NURC.

Outra providência, de cunho metodológico, foi ampliar o leque de medições da frequência fundamental, pois percebeu-se que seu valor, quando tomado no pico da intensidade ou no meio da vogal, não era o suficiente para descrever variações intrassilábicas, como ponderamos logo no início deste trabalho. Desta forma os quatro dados que serviram de referência para a primeira tentativa de síntese (os dois dados retirados do *corpus* NURC e os dois gravados em laboratório) foram analisados no programa WINCECIL de modo a se obter:

- A duração de cada sílaba;
- O valor máximo da intensidade em cada sílaba;

E quanto à Frequência Fundamental:

Para controle da variação intrafrasal:

- A frequência fundamental no ponto de intensidade máxima da sílaba;
- A frequência fundamental máxima ou mínima em cada sílaba (se ascendente ou descendente);

Para controle da variação intrassilábica:

- A frequência fundamental medida em três pontos da sílaba, conservando entre eles o mesmo intervalo de tempo;
- A frequência fundamental medida em todos os pontos da sílaba em que houvesse mudança de direção da linha melódica.

Recife

No dado da capital do Estado de Pernambuco (dado NURC – Recife/ 22, cuja gravação tem por tema “animais e rebanhos”), a informante realiza a frase: “Pois é, o veado é muito interessante”. Este dado foi escolhido como prototípico pelo fato de, especialmente sobre o último vocábulo, incidir uma forte marca de regionalidade. A figura (4) mostra o comportamento da intensidade em toda a frase, a figura (5) destaca a variação em decibéis entre as sílabas do último vocábulo (*interessante*) e a figura (6) apresenta o comportamento da F0 com destaque para a queda tonal no fim da unidade entoacional:

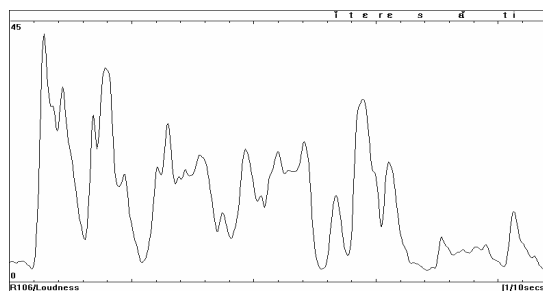


Figura (4): Traçado do dado NURC – Recife/22: Comportamento da Intensidade

Varição da Intensidade intrafrasal na cidade de Recife

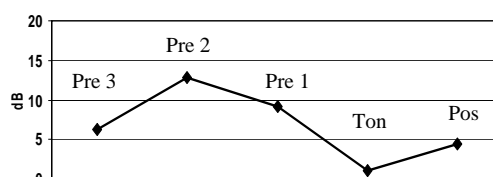


Figura (5): Traçado do dado NURC – Recife/22: Comportamento da Intensidade

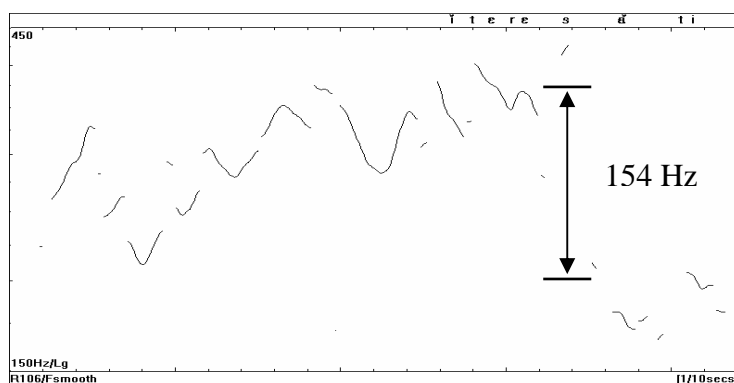


Figura (6): Traçado do dado NURC – Recife/22: Comportamento da Frequência Fundamental

Conforme a descrição de Cunha 2000, acham-se aqui valores de Intensidade e Frequência Fundamental (F0) conferindo proeminência às sílabas pretônicas de “interessante”, que contrastam fortemente com a sílaba tônica, ao passo que, na fala carioca, apresentam comportamento distinto.

A figura (7) mostra o comportamento da intensidade em toda a frase, quando lida por uma carioca; a figura (8) destaca a variação em decibéis entre as sílabas do último vocábulo (*interessante*) e a figura (9) apresenta o comportamento da F0 com destaque para a queda tonal no fim da unidade entoacional:

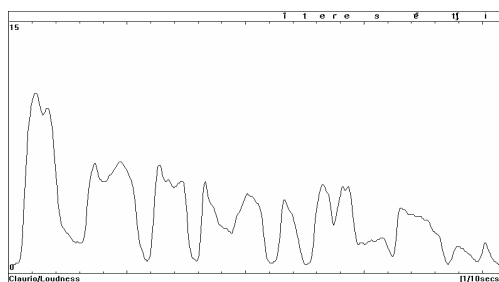


Figura (7): Traçado do dado experimental

Rio – Recife: comportamento da Intensidade

Varição da Intensidade infrafasal na cidade do Rio de Janeiro

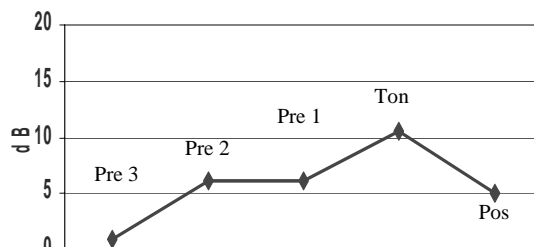


Figura (8): Traçado do dado experimental Rio – Recife: comportamento da Intensidade

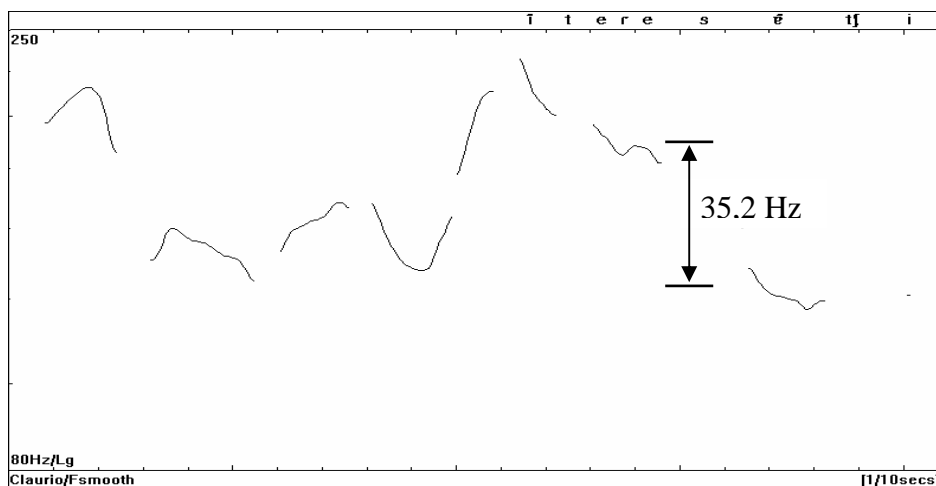


Figura (9): Traçado do dado experimental Rio – Recife: Comportamento da Frequência Fundamental.

Com base nas medições, estimamos que, para a síntese, seria necessário manipular o último vocábulo do grupo entoacional da frase lida em laboratório alterando-lhe:

- A frequência fundamental, acentuando a queda tonal da pretônica 1 para a tônica em 150Hz;
- A Intensidade, de forma que a pretônica se tornasse 2 vezes mais intensa que a tônica;
- A Duração, de forma a tornar a pretônica imediatamente anterior à tônica 3 vezes mais longa que ela.

Inicialmente manipulamos cada parâmetro por vez, ouvindo e avaliando o resultado da síntese. Em seguida, alteramos os três parâmetros em conjunto. O resultado excessivamente metálico da pretônica 1 fez com que tentássemos melhorá-la, aumentando sua F0 em apenas 100Hz. Como o resultado ainda não foi satisfatório, aventamos a hipótese de os segmentos estarem interferindo e gravamos uma frase trocando o vocábulo “interessante”, por “extravagante”, que tem como pretônica 1 uma vogal de frequência intrínseca mais baixa. Além disso, fizeram-se algumas correções nos valores estimados anteriormente. Os traçados seguintes enfocam o vocábulo que encerra o grupo prosódico na frase gravada em laboratório após a síntese:

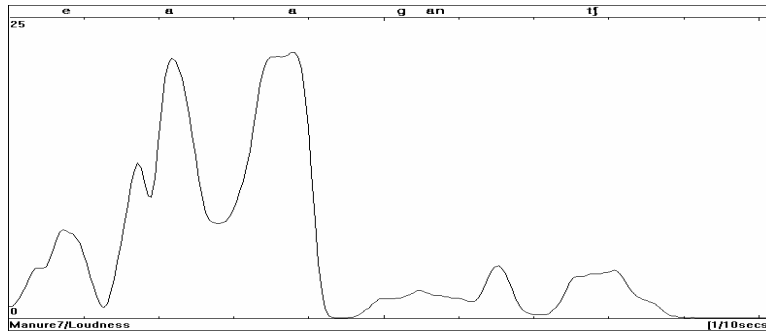


Figura (10): Traçado da Síntese de Recife: Comportamento da Intensidade

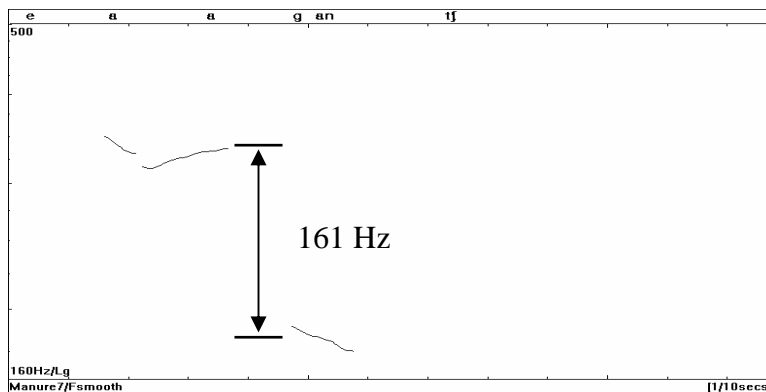


Figura (11): Traçado da Síntese de Recife: Comportamento da Frequência Fundamental

Porto Alegre

No dado NURC – Porto Alegre/ 04, a informante realiza a frase: “Eu acho assim tão de-selegante”. Como na escolha do dado de Recife, a seleção deste enunciado como prototípico se deve ao fato de, especialmente sobre o último vocábulo, incidir uma forte marca de regionalidade, observável no traçado:

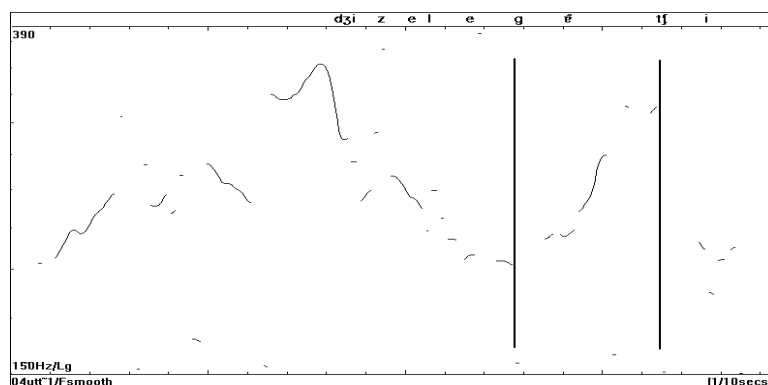


Figura (12): Traçado do dado NURC - Porto Alegre/ 04:
Comportamento da Frequência Fundamental com destaque da última tônica

O comportamento da F0 é bastante peculiar na fala de Porto Alegre. A sílaba tônica dos vocábulos marcados apresenta uma grande variação intrassilábica, de contorno ascendente. No dado analisado esta variação é de 103Hz na sílaba “gan”, ao passo que nas demais tônicas a variação oscila entre 15 e 35Hz. Na fala carioca nenhuma sílaba se notabiliza por uma pro-

eminência tonal desta ordem. No dado analisado, a variação silábica das tônicas manteve-se entre 16 e 56Hz, como resume o gráfico:

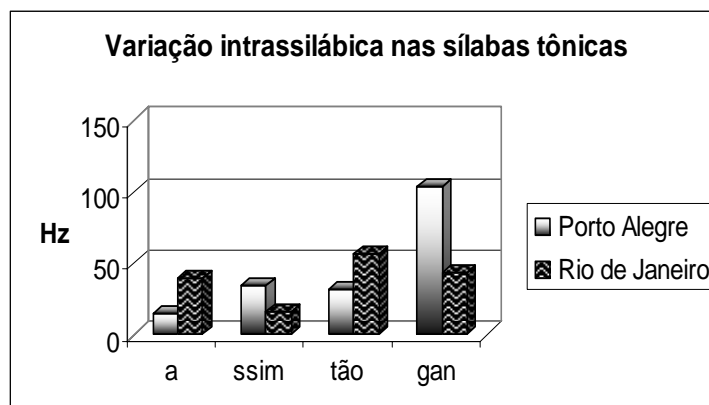


Figura (13): Gráfico da Variação Intrassilábica Porto Alegre x Rio de Janeiro

Com base nas medições feitas nos dados de Porto Alegre e Rio, estimamos que seria necessário manipular a frase gravada em laboratório – para que ela se aproximasse do falar gaúcho – alterando-lhe:

- A F0: a) acentuando a variação intrafrasal, diminuindo 30Hz da frequência da pretônica 1; b) acentuando a variação intrassilábica na tônica, aumentando 100Hz, gradativamente. A tônica é 10 vezes mais aguda que no Rio, porém esse aumento é gradativo e se acentua do meio para o fim da sílaba; c) acentuando a variação intrafrasal, com acréscimo de 60 Hz na postônica (10x o valor da variação no Rio);
- A Intensidade, de forma que a tônica se tornasse 2 vezes mais intensa que a tônica e a postônica ficasse 25% menos intensa.

A duração foi mantida com os mesmos valores no dado gravado e na síntese, uma vez que ao manipular os dois primeiros parâmetros alcançamos de imediato, resultado satisfatório. O traçados seguintes enfocam o vocábulo que encerra o grupo prosódico no dado tomado ao corpus

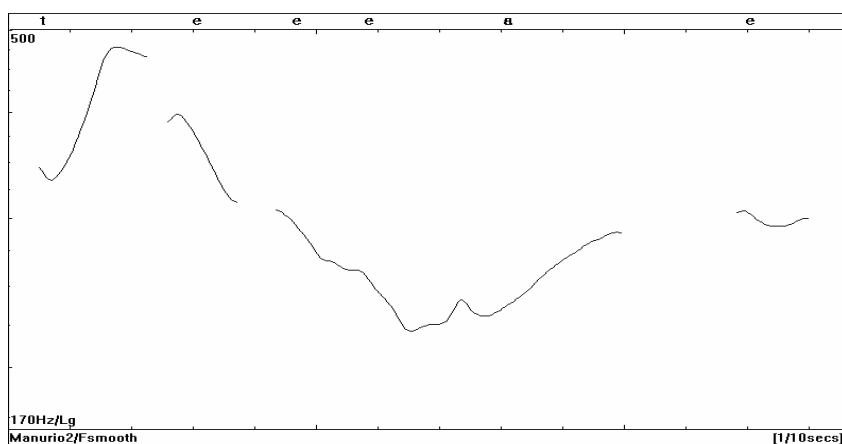


Figura (14): Traçado do dado NURC - Porto Alegre/ 04: Comportamento da Frequência Fundamental no vocábulo “deselegante”

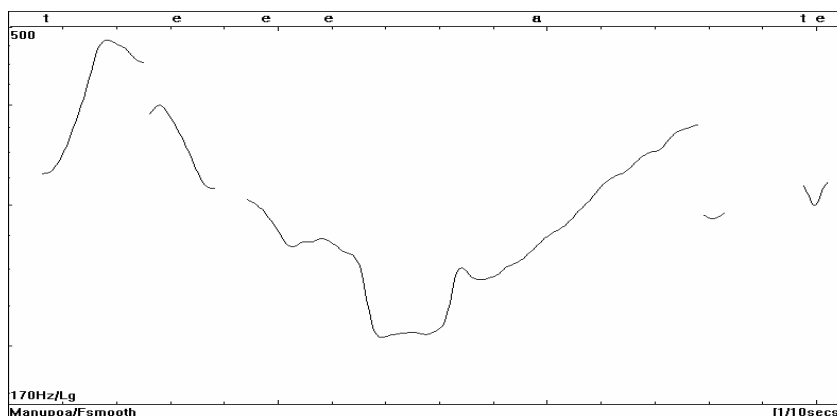


Figura (15): Traçado gravado em laboratório: Comportamento da Frequência Fundamental no vocábulo “deselegante”

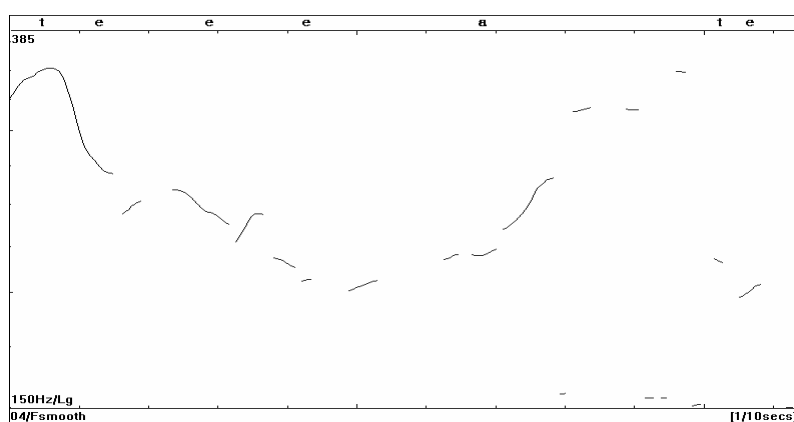


Figura (16): Traçado do dado sintetizado: Comportamento da Frequência Fundamental no vocábulo “deselegante”

CONCLUSÃO

Para que os dados sintetizados se assemelhem mais aos dados de fala espontânea, muitos experimentos ainda há por fazer. Uma das questões que se levantam é: será que só a manipulação do vocábulo que encerra o grupo prosódico é suficiente para a caracterização da fala gaúcha e da fala pernambucana? Observando o *corpus* analisado em 2000 – sem recorrer à estatística – percebe-se que tais marcas, apesar de poderem estar no início, no meio ou no fim de uma unidade entoacional, tendem a se localizar na posição final, ou seja, na fronteira da unidade, às vezes marcada, dentre outros fatores, por pausa e/ou por mudança de direção da linha melódica. Uma distribuição semelhante, confirmada estatisticamente, foi encontrada por León (1983).

No entanto, os traçados da F0 que abarcam a unidade prosódica como um todo, mostram, claramente, que não raro a linha melódica ou a feição prosódica própria de um falar se delinea antes mesmo do vocábulo final, configurando-se como um fenômeno global. Um refinamento da análise, em termos qualitativos, engloba necessariamente reflexões e novas testagens sobre os aspectos enfocados nas duas últimas questões que iniciam este texto.

Para a análise da fala pernambucana, por exemplo, julgamos importante refletir sobre a localização do fenômeno, para aprimorar a síntese.

Poder-se-iam propor três hipóteses sobre a localização do fenômeno:

Hipótese 1: O âmbito da prosódia regional é o estrato métrico. A diferenciação entre os falares é um fenômeno local, determinado pela relação que se estabelece no grupo rítmico entre a sílaba forte (acentuada lexicalmente) e as átonas adjacentes. A proeminência poderia recair tanto sobre o grupo rítmico da última sílaba acentuada quanto sobre outro grupo que, no âmbito da frase, se desenvolvesse também em torno de um acento.

Hipótese 2: O âmbito da prosódia regional é o grupo tonal. A diferenciação entre os falares é um fenômeno global, extrapolando o nível/ o estrato métrico. Sua ocorrência se daria num nível hierarquicamente superior e se caracterizaria pela forma como se comportam as sílabas portadoras de acento lexical e as átonas intervenientes/ circundantes. Todo o grupo melódico (ou parte dele) estaria envolvido na indexação regional, de forma que, de uma região para outra, se encontrariam diferenças comportamentais entre o tonema e o pretonema.

Hipótese 3: A entoação regional pode se manifestar tanto no âmbito do nível métrico quanto no âmbito do nível tonal. Mas, independente da extensão do fenômeno (ou “marca”, “índice de regionalidade”), a sua configuração melódica deve manter-se constante, seja concentrada numa só sílaba ou segmento, seja espriada por um grupo melódico, da mesma forma que a entoação modal. P. ex.: a linha melódica de uma questão total é a mesma tanto para uma frase “Você acha que vai sair?” quanto para um só vocábulo: “Vai?”

Reavaliando os dados e o resultado das sínteses, parece que a prosódia regional se define por uma combinação de possibilidades aventadas nas três hipóteses, o que se pode perceber a partir de um segundo experimento que realizamos tomando como base a fala pernambucana. Refizemos em laboratório duas gravações do enunciado “Pois é, o veado é muito interessante”: primeiro uma das pesquisadoras realizou a frase com seu falar carioca e, em seguida, realizou-a com intenção de imitar o mais fielmente possível a prosódia de Recife. Veja-se o resultado no gráfico, no qual se vê a variação da F0 ao longo do enunciado (variação intrafrasal) em três situações – o 1º contorno (que chamamos de Linha 1) é referente ao dado do falante nativo de Recife, o 2º (Linha 2) mostra um falante carioca imitando o falar de Recife e o 3º (Linha 3), mostra a enunciação do falante carioca com sua prosódia natural:

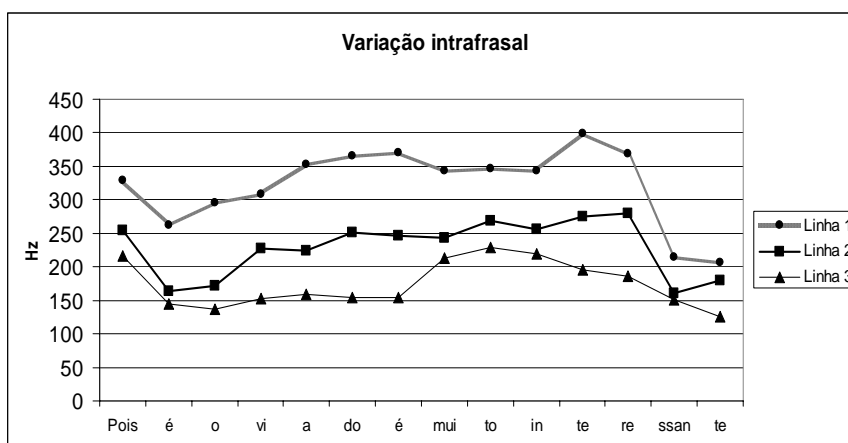


Figura (17): Gráfico da Variação Intrafrasal da F0 Rio x Recife em três situações de enunciação

A comparação entre as linhas 1 e 2 revela dados interessantes. A pesquisadora, ao enunciar a frase “Pois é, o veado é muito interessante”, com a intenção de imitar a fala de Pernambuco, eleva de forma geral a F0 de todas as sílabas do enunciado. A variação da F0 entre o falar carioca e a imitação da fala de Recife variou de um mínimo de 20Hz a um máximo de 97 Hz, sempre mantendo a direção da linha melódica. Isso aponta para a validação da hipótese de que a prosódia regional é um fenômeno global, se estendendo ao grupo prosódico como um todo.

Por outro lado, no vocábulo “interessante”, que encerra o grupo melódico, inverte-se, da fala carioca para a pernambucana, o comportamento das pretônicas: em Recife elas têm um

movimento ascendente, ao passo que no Rio elas descrevem uma curva descendente, o que aponta para uma diferenciação local entre os dois falares. Combinados os dois comportamentos, tem-se um padrão regional de configuração mais complexa, cuja síntese demandará uma variedade maior de procedimentos.

Mas estas são questões que terão lugar no laboratório de fonética e sobre as quais esperamos, brevemente, dar notícias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAFE, Wallace (1992). "Intonation units and prominences in English natural discourse." In: *Proceedings of the IRCS workshop on prosody in natural speech*, 41-52. IRCS report nº 2-37. Philadelphia: Institute for Research in Cognitive Science, University of Pennsylvania.

COUPER-KUHLEN, Elizabete (1986). "Functions of intonation". In: *An Introduction to English Prosody*. Tübing, Max Niemeyer Verlag.

CUNHA, Cláudia de Souza (2000). "Entoação regional no português do Brasil". Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ.

FÓNAGY, I (1993). "As funções modais da entoação". In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 25. Campinas, UNICAMP. p. 25-65.

LÉON, Pierre, CARTON, Fernand; ROSSI, Mario; AUTESSERRE, Denis (1983). *Les accents des Français* (collection dirigée par Pierre Léon). Paris, Hachette.

SOSA, Juan Manuel (1999). *La entonación del español*. Tese de Doutorado. Madrid, Catedra.

POSIÇÃO DOS SUJEITOS PRÉ-VERBAIS E MOVIMENTO DO VERBO NA SINTAXE DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO PORTUGUÊS EUROPEU: CONTRA-EVIDÊNCIAS À EXISTÊNCIA DO PARÂMETRO EPP

Cláudia Roberta Tavares SILVA¹
(Universidade Federal de Alagoas)

INTRODUÇÃO

Analisando o comportamento dos sujeitos em línguas germânicas (inglês e islandês), românicas (espanhol) e no grego, Alexiadou e Anagnostopoulou (1998), tomando por base a proposta de Chomsky (1995), observam que o EPP pode ser checado sob duas maneiras: a) *Move/Merge* de um XP e b) *Move/Merge* de um X^0 , o que as leva a propor uma parametrização entre as línguas acima, dependendo da maneira como o EPP é checado, nomeadamente, o parâmetro EPP.

Antes de rediscutir a proposta das referidas autoras, cumpre destacar algumas das assimetrias constatadas entre línguas não-pro-drop, como o inglês e o islandês, e línguas pro-drop, como o espanhol e o grego.² Nas duas primeiras, duas ordens são possíveis: SV(O) e EXPL VS(O) (cf. (1)), ao passo que, nas segundas, embora SVO seja também encontrada, a ordem VSO não possui um expletivo (EXPL) (cf. (2)):

- (1)a. There arrived a man. (*inglês*)
“EXPL chegou um homem.”
a’. A man arrived.
“Um homem chegou.”
b. Það lasu einhverjir stúdentar bókina. (*islandês*)
“EXPL leram alguns estudantes o livro”
b’. Einhverjir stúdentar lasu bókina.
“Alguns estudantes leram o livro.”
- (2)a. Juan leyo el libro. (*espanhol*)
“O João leu o livro.
a’. leyo Juan el libro.
“Leu o João o livro.”
b. O Petros pandreftike tin Ilektra (*grego*)
O Pedro casou Ilektra
“O Pedro casou-se com Ilektra.”
b’. pandreftike o Petros tin Ilektra.
Casou o Pedro Ilektra
“Casou-se o Pedro com Ilektra.”

¹ Pesquisadora do Programa de Estudos Linguísticos (PRELIN) da Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Esta pesquisa foi financiada por uma bolsa CAPES durante a realização do doutorado nessa universidade e do doutorado sanduíche na Universidade Nova de Lisboa.

² Todos os exemplos do inglês, do islandês, do espanhol e do grego citados nesta seção são extraídos de Alexiadou e Anagnostopoulou (1998).

Com base nas frases acima, as autoras assumem que, embora os sujeitos pós-verbais ocupem uma posição-A em todas as línguas, os sujeitos pré-verbais ocupam posições distintas na ordem SVO. No inglês e no islandês, eles ocupam a posição-A, Spec, IP,³ diferentemente do espanhol e do grego, em que ocupam uma posição-A'. Mais especificamente sobre o grego, as autoras elencam as seguintes propriedades:

A. SVO e VOS ocorrem em frases raízes e encaixadas:

- (3) i idisi oti (o Petros) episkeftike (o Petros) tin Ilektra.
a notícia que (o Pedro) visitou (o Pedro) Ilektra
“A notícia que (o Pedro) visitou (o Pedro) Ilektra.”

Em (3), verifico que há um comportamento similar no que concerne aos sujeitos pós-verbais no português europeu (PE). Costa (2000, p. 5) defende que a inversão sujeito-verbo não é um fenômeno raiz (ex.: O Pedro disse que leu o Paulo o livro.). Portanto, ampliando a discussão desse autor para o grego, é plausível argumentar que os sujeitos pós-verbais nesses contextos encaixados servem de contra-evidência à análise de Ambar (1992) para o movimento obrigatório de V-para-C em todos os contextos de inversão sujeito-verbo. Por questões de ordem sintática, esse movimento está bloqueado: o núcleo C se encontra lexicalizado pelo complementador, impedindo, dessa forma o alicamento do verbo.

B. Sujeitos pós-verbais ocorrem com todos os tipos de verbos:

- (4)a. efige o Petros. (inacusativo)
“Saiu o Pedro.”
b. epekse o Petros. (intransitivo)
“Brincou o Pedro.”
c. ektise i Maria to spiti. (transitivo)
construiu Maria casa
“Construiu a Maria a casa.”

Ao contrário do português brasileiro (PB) e do inglês, em que a inversão sujeito-verbo encontra-se restrita aos contextos inacusativos (Cf. BERLINCK, 1988, 2000; KATO, 1999; COELHO, 2000; SPANÓ, 2002; SILVA, 2004), o grego assemelha-se, mais uma vez, ao PE que possui inversão sujeito-verbo, independentemente do tipo de predicador verbal, conforme ilustram os seguintes exemplos:

- (5)a. Chegaram os alunos. (inacusativo) (FIÉIS, 2003, p. 156)
b. Telefonou o Manuel/ um amigo. (intransitivo) (BRITO, DUARTE, MATOS, 2003, p. 447)
c. Comeu o Paulo a sopa. (transitivo) (COSTA, 1998, p. 2)

C. DPs pós-verbais na ordem VS não estão submetidos ao Efeito de Definitude (*Definiteness Effect* (DE)):

- (6) irthe to kathe pedi
chegou a cada criança
“Chegou cada uma das crianças.”

³ Quando necessário, a categoria funcional IP será cindida em AgrSP e TP.

Conforme ocorre no grego, o PB e o PE permitem que DPs universalmente quantificados apareçam em posição pós-verbal em construções inacusativas (Cf. AMBAR, 1992; COELHO, 2000; SILVA, 2004), o que implica considerar que o DE proposto por Belletti (1988) não é atuante nessas línguas, ao contrário de línguas como o inglês e o francês. Disso, sou levada a assumir com Alexiadou e Anagnostopoulou (1998) a não-universalidade do DE.

D. Na ordem VSO, o sujeito está interno ao VP, sendo uma das evidências a possibilidade de ele estar precedido por advérbios como *bem*, que marcam a periferia à esquerda do VP, bem como por formas participiais que antecedem esses advérbios e que ocupam uma posição externa ao VP (cf. (7a)), sendo agramaticais as frases quando o sujeito encontra-se fora do VP (cf. (7b)):

- (7)a. an ehi idhi diavasi_j [_{VP} kala [_{VP} o Petros t_j to mathima]].
 se tem já lido bem o Pedro a lição
 “Se já leu bem o Pedro a lição.”
 b.* an ehi idhi o Petros_i diavasi_j [_{VP} kala [_{VP} t_i t_j to mathima]].

Ao contrário do grego, no islandês, é possível que o sujeito ocupe uma posição intermediária entre o verbo auxiliar e o verbo principal e preceda os advérbios nas chamadas construções expletivas transitivas (*Transitive Expletive Constructions (TECs)*). Nesses casos, o sujeito encontra-se fora do VP e ocupa a posição-A, Spec, TP, uma posição não disponível na gramática do inglês, conforme verificam Jonas e Bobaljik (1993) apud Alexiadou e Anagnostopoulou (1998, p. 497):

- (8) Það hefur sennilega einhver [_{VP} alveg [_{VP} lokið verkefninu]].
 EXPL tem provavelmente alguém completamente terminado a incumbência.
 “Provavelmente alguém terminou a incumbência completamente.”

Portanto, partindo das evidências acima apresentadas, Alexiadou e Anagnostopoulou, ao proporem o parâmetro EPP, assumem que o inglês e o islandês classificam-se como línguas EPP-fortes, tendo em vista o EPP ser checado através de *Merge/Move* de um XP. Nas frases em (1a) e (1b), há *Merge* dos expletivos *there* e *pađ*, respectivamente, ao passo que em (1a') e (1b') ocorre *Move* do DP *a man* e *Einhverjir stúdentar* na posição-A Spec, IP. Já para o espanhol e o grego, as autoras defendem, ao contrário de Rizzi (1982), que não há expletivo ocupando essa posição-A e, portanto, o traço-D de AgrSP (o traço-EPP) não é checado via *Move/Merge* de um XP. Nessa acepção, essas línguas são denominadas de EPP-fracas, tendo em vista que *Merge* ou *Move* de um X⁰ é a única alternativa que resta à checagem desse traço.

Em virtude de o espanhol e o grego serem línguas pro-drop, as autoras assumem que, por estar a posição Spec, IP vazia na ordem VSO e o sujeito pré-verbal apresentar propriedades-A', a posição Spec, AgrSP não pode hospedar esse sujeito que se encontra deslocado à esquerda. Segundo elas, tendo a morfologia de concordância o *status* de um elemento pronominal nessas línguas, o EPP é checado via movimento de V-para-Agr ou por *Merge* de um clítico na posição Spec, AgrSP como ocorre no trentino e no fiorentino, dois dialetos italianos. Em (9), a seguir, *tu* e *te* correspondem aos clíticos sujeitos, estando os pronomes *Te* e *Ti* deslocados à esquerda:

- (9)a. Te tu parli. (*fiorentino*)
 b. Ti te parli. (*trentino*)
 “Você você fala.”

Apesar de a análise de Alexiadou e Anagnostopoulou (1998) ser plausível para línguas como o grego, argumentarei, na próxima seção, que a generalização de os sujeitos pré-verbais estarem ocupando uma posição-A' em línguas pro-drop não é de todo satisfatória, o que me leva a não assumir a existência do parâmetro EPP: no PE, uma língua pro-drop prototípica, e no PB, uma língua semi-pro-drop (Cf. SILVA, 2004), evidências empíricas constataam que sujeitos pré-verbais ocupam a posição mais alta da frase, nomeadamente, Spec, AgrSP, e que o verbo move-se até T, não sendo possível, portanto, recorrer à checagem do EPP via *Move/Merge* de um X⁰ em ambas as línguas.

A ANÁLISE

Nesta seção, tenho como objetivo precípuo apresentar contra-evidências à existência do parâmetro EPP proposto por Alexiadou e Anagnostopoulou (1998), a partir da análise da posição dos sujeitos pré-verbais e do movimento do verbo na sintaxe do PB e do PE em frases declarativas finitas. Assim, argumentarei que o traço-EPP de AgrSP em ambas as línguas é checado por *Move* ou *Merge* de um XP e não de um X⁰, ao contrário do grego, do trentino e do fiorentino.

Para a realização do estudo, na subseção 2.1, deterei minha atenção na posição dos sujeitos pré-verbais, evidenciando que eles ocupam a posição-A mais alta da frase no PB e no PE, nomeadamente, Spec, AgrSP, e, na subseção 2.2, realizarei uma análise sobre o movimento do verbo na sintaxe, assumindo com Galves (2001), Costa (1998), Brito (2001) e Costa e Galves (2002) que esse movimento é curto em ambas as gramáticas, a saber: movimento de V-para-T.

Sobre a posição dos sujeitos pré-verbais no PB e no PE

Ao discorrer aqui sobre a posição dos sujeitos pré-verbais no PB e no PE, assumo com Ambar (1992), Costa (1998, 2000, 2003), Brito (2001) e Fiéis (2003) que esses sujeitos não estão deslocados à esquerda, como propõem Barbosa (1996) e Barbosa, Duarte e Kato (2001), mas ocupam a posição-A Spec, IP. Nessa acepção, os sujeitos não se encontram adjuntos a IP, o que implica dizer que não se trata de construções com Deslocamento à Esquerda Clítica (*Clitic Left Dislocation* (CLLD)). Contra-evidências a essa hipótese da adjunção são apresentadas a seguir:

A. Presença de ligação-A:

- (10)a. Todos os estudantes_i pensam que eles_i passarão. (PE)
 b. Todos os estudantes_i pensam que passarão eles_i. (PE)
 c. Todos os coelhos_i, durante a sua_i refeição, comeram uma cenoura. (PE)
 (COSTA, 1998, p. 111; 328)
- (11)a Minha amiga_i acha que ela_i encontrará um emprego. (PB)
 b. Cada criança_i, durante suas férias_i, gosta de viajar. (PB)
 (SILVA, 2004, p. 422)

Conforme observado, a ligação-A pode ser estabelecida, por um lado, entre o sujeito pré-verbal e um pronome co-referente na posição pré-verbal (cf. (10a) e (11a)) e pós-verbal⁴ (cf. (10b)). Por outro, ela também pode ocorrer entre o sujeito pré-verbal e uma anáfora contida num PP adjunto na posição pré-verbal. Nesse último caso, a idéia defendida por Barbosa (1996) de que o sujeito pré-verbal liga-se obrigatoriamente a uma categoria pronominal vazia em Spec, VP não é atestada.

B. Bloqueio de expressão quantificada topicalizada:

Segundo Brito (2001, p. 72), a expressão quantificada *Cada menino* seguida do PP adjunto em (12a) não está deslocada à esquerda no PE, tendo em vista que tal expressão não pode ser topicalizada (cf. (12b)), uma análise que pode ser estendida para o PB:

- (12)a. Cada criança_i, nos seus_i jogos, sempre aprende alguma coisa.
b. *Cada criança, eu vi.

C. Contexto marcado de topicalização múltipla:

- (13)a. Sobre o tempo, falei com o Pedro. (PE)
a'. ??? Sobre o tempo, com o Pedro, falei. (PE)

(COSTA, op. cit., p. 112)

- (14)a. Sobre a viagem, falei com meu esposo. (PB)
a'. ??? Sobre a viagem, com meu esposo, falei. (PB)

(SILVA, op. cit., p. 423)

Um fato a ressaltar é que, caso o DP *o Pedro* em (13a') fosse um argumento externo precedido por um constituinte topicalizado, a marginalidade da frase desapareceria:

- (15) Com a Maria, o Pedro falou.

No caso de o DP *o Pedro* em (15) vir seguido do constituinte topicalizado *Com a Maria*, a frase torna-se muito marginal (cf. (16a)), contudo, se for retomado por um DP interno à frase, esta se torna aceitável (cf. (16b)), o que caracteriza uma construção de deslocação à esquerda de tópico pendente, seguindo Brito, Duarte e Matos (2003, p. 493-494):

- (16)a. ??O Paulo, com a Maria, falou rapidamente.
b. ?O Paulo, com a Maria, esse sacana falou rapidamente.

D. SVO em contexto não-marcado:

Rediscutindo a análise de Barbosa (1995) para o PE, Costa e Galves (2002, p. 118) argumentam que tal análise não é confirmada. Se, de fato, a única posição-A para o sujeito fosse Spec, VP, o sujeito apareceria posposto ao verbo na resposta a uma pergunta com focalização de toda a frase. Contudo, a ordem VSO é bloqueada nesse contexto (cf. (17a')):

⁴ Estudos têm mostrado que a inversão sujeito-verbo no PB está restrita aos contextos inacusativos (Cf. Berlinck, 1988, 2000; FIGUEIREDO SILVA, 1996; KATO, 1999; COELHO, 2000; SPANÓ, 2002; SILVA, 2004) em virtude do processo de mudança por que está passando a gramática dessa língua no que concerne ao enfraquecimento de sua morfologia de flexão verbal.

- (17) A: O que é que aconteceu?
 B:a. O João partiu um copo. (OKPE OKPB)
 a'. Partiu o João um copo. (*PE *PB)

E. Ausência de acento focal sobre quantificadores indefinidos em posição pré-verbal:

Ao contrário do italiano, em que quantificadores indefinidos sofrem movimento-A' e ocupam Spec, CP, conforme defende Belletti (1990), Costa e Galves (2002, p. 109) apresentam um contraste do italiano com o PB e o PE. Naquela língua, “[...] N-words without focal stress cannot precede a sentence adverb.”⁵ (cf. (18a)), ao passo que, nestas, advérbios de sentença podem romper a adjacência entre o constituinte indefinido e o verbo sem que ao primeiro seja atribuído um acento focal obrigatoriamente (cf. (18b)):

- (18)a. *Nessuno probabilmente ha sbagliato.
 b. Ninguém provavelmente falhou

A partir das evidências acima que atestam que os sujeitos pré-verbais ocupam uma posição-A, surge o seguinte questionamento: adotando a hipótese do IP cindido (Cf. POLLOCK, 1989), em que categoria funcional esses sujeitos se encontram? De agora em diante, as evidências que se seguem mostram que, no PB e no PE, os sujeitos pré-verbais estão ocupando a posição-A Spec, AgrSP:

A. Advérbios com leitura orientada para o sujeito, por estarem adjungidos a TP, rompem a adjacência entre o sujeito pré-verbal e o verbo no PE (cf. (19a)) e no PB (cf. (20a)):

- (19)a. O João *estupidamente* entornou o café. (leitura orientada para o sujeito/ *leitura de modo)
 b. O João entornou *estupidamente* o café. (*leitura orientada para o sujeito/ leitura de modo)
 (COSTA, 2003, p. 39)
- (20)a. O João *atenciosamente* fez sua tarefa. (leitura orientada para o sujeito/ *leitura de modo)
 b. O João fez *atenciosamente* sua tarefa. (*leitura orientada para o sujeito/ leitura de modo)
 (SILVA, 2004, p. 427)

B. Advérbio *sempre*, quando adjungido a TP, rompe a adjacência entre o sujeito pré-verbal e o verbo no PE (cf. (21)) e no PB (cf. (22)):

- (21) O João *sempre* tinha feito o trabalho.
 (COSTA, 2003, p. 46)
- (22) O Paulo *sempre* compra os pães.
 (SILVA, loc.cit.)

C. Advérbios com leitura orientada para o sujeito não podem romper a adjacência entre o sujeito deslocado à esquerda e o pronome resumptivo em construções de tópicos marcados no PE (cf. (23b)) e no PB (cf. (24b)):

- (23)a. O João... ele *estupidamente* entornou o café.
 b. *O João... *estupidamente* ele entornou o café.
 (COSTA, op.cit., p. 39)
- (24)a. A Maria, tenho certeza de que ela *intencionalmente* derrubou o livro no chão.
 b. *?A Maria, tenho certeza de que *intencionalmente* ela derrubou o livro no chão.

⁵ [...] palavras negativas sem acento focal não podem preceder advérbios de sentença. – Tradução minha.

D. Advérbios com leitura orientada para o sujeito e o advérbio *sempre* não podem romper a adjacência entre o DP sujeito e o pronome resumptivo nas construções com duplicação do sujeito⁶ em PB:

- (25)a. O João ele *intencionalmente/sempre* beijou a Maria.⁷
b. *? O João *intencionalmente/ sempre* ele beijou a Maria.

Em síntese, sujeitos pré-verbais ocupam a posição-A mais alta da frase no PB e no PE. E ainda, ao contrário de Costa e Galves (2002), é plausível supor que o caráter defectivo de Agr na gramática do PB parece estar relacionado à morfologia flexional que tem se tornado inerte à identificação de sujeitos nulos referenciais (Cf. DUARTE, 2000), e não diretamente ao fato de essa categoria possuir o traço-D fraco, tendo em vista que *Move* ou *Merge* de um DP no Spec dessa categoria funcional é licenciado. No caso de *Merge*, há contextos inacusativos em que um expletivo é inserido na posição Spec, IP para satisfazer um requerimento de ordem sintática: a atribuição de Caso nominativo (ex.: *pro* chegou os meninos.). Nesses contextos, é estabelecida a Configuração Spec, Head, havendo concordância entre os traços-phi do expletivo (3ª p.sing.) e o núcleo flexional.

Sobre o movimento do verbo na sintaxe do PB e do PE

Analisando frases declarativas finitas do PB e do PE, Costa e Galves (2002, p. 111) verificam a existência do movimento do verbo na sintaxe, seguindo a análise proposta por Pollock (1989). À semelhança do francês (cf. (26)), advérbios de VP e quantificadores flutuantes podem ocorrer entre o verbo e o seu complemento no PB e no PE (cf. (27)), o que implica dizer que o verbo move-se para fora do VP:⁸

- (26)a. Jean embrasse souvent Marie.
“O João beija freqüentemente a Maria.”
b. Mes amis aiment tous Marie.

“Meus amigos amam todos a Maria.”

- (27)a. O João beija frequentemente a Maria.
b. As crianças beijam todas a Maria.

Não obstante a semelhança atestada entre o francês, o PB e o PE, estas duas últimas línguas permitem que o advérbio *freqüentemente* e o quantificador flutuante *todas* rompam a adjacência entre o sujeito e o verbo (cf. (28)), ao contrário do francês (cf. (29)):

- (28)a. O João frequentemente beija a Maria.
b. As crianças todas beijam a Maria.

- (29)a. *Jean souvent embrasse Marie.
b. *Mes amis tous aiment Marie.

⁶ Conforme verificam Costa e Galves (2002), construções com duplicação do sujeito é um contexto marcado em frases raízes e agramaticais em contextos encaixados no PE, ao contrário do PB.

⁷ Agradeço a alguns falantes nativos do PB, em específico, aos do dialeto maceioense, por me fornecerem seus julgamentos de gramaticalidade.

⁸ Todas as frases citadas nesta subseção foram extraídas de Costa e Galves (2002).

Com base na assimetria acima, poder-se-ia pensar, à primeira vista, que a possibilidade de o advérbio e o quantificador flutuante ora ocuparem a posição pré-verbal (cf. (28)), ora a posição pós-verbal (cf. (27)) seria evidência de que o movimento de V-para-I na gramática do PB e do PE é opcional. Partindo disso, Costa e Galves (op. cit.) apresentam argumentos convincentes à não-opcionalidade:

A. Posição de advérbios como *bem* e *atentamente* só são legitimados em posição pós-verbal.⁹

- (30)a. *O Pedro bem/atentamente leu o livro.
b. O Pedro leu bem/atentamente o livro.

B. Posição do verbo entre dois advérbios (cf. (31c)), ou entre um quantificador flutuante e um advérbio (cf. (31a) e (31b)):

- (31)a. Os meninos todos beijam frequentemente a Maria. (OKPE ??PB)
b. Os meninos frequentemente beijam todos a Maria. (OKPE *PB)
c. Os meninos ontem leram bem o livro. (OKPE OKPB)

C. Posição distinta para advérbios que são ambíguos entre uma leitura de modo e uma leitura orientada para o sujeito:

- (32)a. O Pedro atentamente leu o livro. (leitura orientada para o sujeito/ leitura de *modo)
b. O Pedro leu atentamente o livro. (*leitura orientada para o sujeito/ leitura de modo)

Partindo das frases que atestam o movimento obrigatório do verbo na sintaxe do PB e do PE, ergue-se a questão: para que núcleo funcional o verbo move-se, assumido a cisão da categoria IP? Para respondê-la, assumo com Costa e Galves (2002), Brito (2001) e Costa (2003) que o verbo pára em T, tomando por base as seguintes evidências:

A. Advérbios com leitura orientada para o sujeito estão adjungidos a TP e advérbios com leitura de modo estão adjungidos ao VP no PB e no PE (cf. (33)). No francês, havendo movimento de V-para-Agr, o advérbio que rompe a adjacência entre o verbo e o seu complemento possui os dois tipos de leitura (cf. (34)):

- (33)a. O Pedro inteligentemente leu o livro. (leitura orientada para o sujeito/*leitura de modo)
b. O Pedro leu inteligentemente o livro. (*leitura orientada para o sujeito/ leitura de modo)

- (34) Pierre lit *intelligement* le livre. (leitura orientada para o sujeito/ leitura de modo)

B. Quantificadores indefinidos são legítimos em posição pré-verbal independentemente de receber uma entoação especial, ao contrário do italiano (cf. (36)). E ainda, advérbios como *provavelmente* e *possivelmente* podem romper a adjacência entre esses constituintes e o verbo:

- (35)a. Ninguém provavelmente fica em casa o dia todo.
b. Alguém possivelmente terá achado a solução.

(GALVES, 2001, p. 109)

- (36) *Nessuno probabilmente ha sbagliato.
“Ninguém provavelmente falhou.”

(COSTA; GALVES, 2002, p. 111)

⁹ Conferir também Figueiredo Silva (1996) e Galves (2001).

Portanto, se o verbo pára em T, fica explicada a falta de adjacência entre o sujeito e o verbo em (35), bem como fica evidenciado, por um lado, que o traço-V de T é forte no PB e no PE. No francês, por outro lado, o traço-V de Agr é forte, havendo, por conseguinte, subida do verbo até esse núcleo funcional. Uma consequência crucial dessa análise é que não se pode recorrer à checagem do traço EPP via movimento do verbo para o núcleo funcional mais alto na gramática do PB e do PE.

CONCLUSÃO

A partir da análise desenvolvida, é possível concluir que o parâmetro EPP na Gramática Universal proposto por Alexiadou e Anagnostopoulou (1998) pode ser refutado. Observando que, no PE, uma língua pro-drop prototípica, e no PB, uma língua semi-pro-drop, a posição Spec, AgrSP está ocupada por um XP e que o movimento do verbo é curto, resta como alternativa à checagem do traço-EPP dessa categoria funcional *Move* ou *Merge* de um XP (cf. (37)), ao contrário do que propõem as autoras supracitadas:

$$(37) [_{AgrP} DP_i [_{TP} t_i [_{T'} V_k [_{VP} t_i [_{V'} t_k \dots]]]]]$$

Ademais, embora a análise das referidas autoras seja satisfatória para línguas como o grego, o trentino e o fiorentino, em que os sujeitos estão deslocados à esquerda, sendo o traço-EPP checado via *Move* ou *Merge* de um X^o, é plausível argumentar, a partir da análise aqui proposta para o PB e o PE, que a hipótese da adjunção dos sujeitos pré-verbais a IP não é confirmada. Em todo caso, é relevante ter em mente que o princípio EPP (*Extended Projection Principle*) continua sendo assegurado, sendo refutada apenas sua parametrização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E. Parametrizing AGR: Word Order, V-movement and EPP-checking. *Natural Language and Linguistic Theory*, n. 16, p. 491-539, 1998.

AMBAR, M. M. *Para uma Sintaxe da Inversão Sujeito-Verbo em Português*. 1992. Tese (Doutorado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.

BARBOSA, P. *Null Subjects*. Doctoral Dissertation, MIT, 1995.

BARBOSA, P. A New Look at the Null Subject Parameter. In: COSTA, J. et al (Eds.). *Proceedings of ConSOLE IV*, Leiden, Nov. 1996. p. 375-395.

BARBOSA, P., DUARTE, M. E. L.; KATO, M. A. A Distribuição do Sujeito Nulo no Português Europeu e no Português Brasileiro. In: CORREIA, C. N.; GONÇALVES, A.. *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística*. Lisboa : Colibri Artes Gráficas, 2001. p. 539-550.

BELLETTI, A. The case of unaccusatives. *Linguistic Inquiry*, v. 19, n. 1, p. 1-34, 1988.

BELLETTI, A. *Generalized Verb Movement*. Turin : Rosenberg e Sellier, 1990.

BERLINCK, R. A. *A Ordem VSN no Português do Brasil: Sincronia e Diacronia*. 1988. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BERLINCK, R. A. Brazilian Portuguese VS Order: A Diachronic Analysis. In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (Eds.). *Brazilian Portuguese and The Null Subject Parameter*. Madrid: Iberoamericana, 2000. p. 175-194.

BRITO, A. M. Clause Structure, Subject Positions and Verb Movement about the Positions of *sempre* in European Portuguese and Brazilian Portuguese. In: D'HULST, Y. et al. (Eds.). *Current Issues in Linguistic Theory*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2001. p. 63-85.

BRITO, A. M.; DUARTE, I.; MATOS, G. Estrutura da Frase Simples e Tipos de Frases. In: MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5. ed. rev. aum. Lisboa : Caminho, 2003, p. 433-506.

CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press, 1995.

COELHO, I. L. *A Ordem VDP em Construções Monoargumentais: Uma Restrição Sintático-Semântica*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COSTA, J. *Word Order Variation: A Constraint-Based Approach*. Holanda: Holland Academic Graphics, 1998.

COSTA, J. O Comportamento de Sujeitos e Complementos em Português Europeu. Maceió: UFAL, set. 2000.

COSTA, J. Null vs overt Spec, TP in European Portuguese. In: QUER J. et alii (Eds.). *Romance Languages and Linguistic Theory 2001: Selected papers from 'Going Romance'*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 33-49.

COSTA, J.; GALVES, C. External Subjects in Two Varieties of Portuguese Evidence for a Non-Unified Analysis. In: BEYSSADE, C. et al. *Romance Languages and Linguistic Theory 2000*, Utrecht, 30 November-2 December. v. 232. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 109-125.

DUARTE, M. E. L. The Loss of the 'Avoid Pronoun' Principle in Brazilian Portuguese. In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (Eds.). *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. Madrid: Iberoamericana, 2000, p. 17-36.

FIÉIS, M. A. *Ordem de Palavras, Transitividade e Inacusatividade: Reflexão Teórica e Análise do Português dos Séculos XIII a XVI*. 2003. Dissertação (Doutoramento em Linguística) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

FIGUEIREDO SILVA, M. C. *A Posição Sujeito no Português Brasileiro: Frases Finitas e Infinitivas*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

GALVES, C. *Ensaio Sobre as Gramáticas do Português*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

JONAS, D.; BOBALJIK, J. Specs for Subjects. *MIT Working Papers*, v. 18, p. 59-98. 1993.

KATO, M. A. A Restrição de Monoargumentalidade da Ordem VS no Português do Brasil. *Fórum Lingüístico*. Florianópolis, Pós-graduação em Lingüística, UFSC, 1999. p. 1-21. (no prelo).

POLLOCK, J. Verb Movement, Universal Grammar, and The Structure of IP. *Linguistic Inquiry*, 20: 3, p. 365-424, 1989.

RIZZI, L. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.

SILVA, C. R. T. As Implicações da Natureza de AGR para a Ordem VS: Um Estudo Comparativo Entre o Português Brasileiro e o Português Europeu. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SPANÓ, M. *A Ordem VSN em Construções Moargumentais na Fala Culta do Português Brasileiro e Europeu*. 2002. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

A INTRODUÇÃO NOS ARTIGOS ACADÊMICOS – ESTUDO DO PROCESSO E DO PRODUTO COMO GÊNERO DISCURSIVO

Cristina Maria de OLIVEIRA (FACOS/RS)
crismari@terra.com.br

RESUMO: Este estudo sobre o movimento e as especificidades das unidades lingüísticas constitutivas da *Introdução dos artigos acadêmicos*, produzidos na disciplina Seminário de Pesquisa no curso de Pedagogia, foi desenvolvido como parte da pesquisa *Discurso e Formação de Professores*. A partir do modelo de análise de Swales (1990), em que as unidades constitutivas se combinam para formar o movimento retórico convencionalizado a esse gênero discursivo, descrevem-se unidades de informação, com suas variações de elementos lingüísticos e de posição, que constituem marcas de um discurso convencionalizado ao mesmo tempo em que identificam a presença do sujeito enunciator (Bakhtin, 1986) e a liberdade de produção do autor, mesmo que limitada pelo gênero e pela comunidade de circulação do produto. Com os resultados deste estudo, orienta-se os acadêmicos para sua formação e integração como leitores e produtores desse gênero discursivo, através do estabelecimento de relações entre o processo de produção e o produto – a introdução do artigo.

PALAVRAS-CHAVE: gênero textual; movimento retórico; variação dos elementos lingüísticos; processo e produto textual; interatividade discursiva.

INTRODUÇÃO

O crescente número de estudos em Análise do Discurso – AD, especificamente Análise Crítica do Discurso - ACD, tem destacado uma preocupação dos pesquisadores e professores em compreender a variabilidade constitutiva do discurso em diferentes gêneros textuais socialmente convencionalizados. Um possível diálogo entre teorias de ACD (Fairclough, 1992; Van Dijk, 1999; e outros) e teorias de Análise do Gênero Textual (Bakhtin, 1986; Swales, 1990; Todorov, 1990; Motta-Roth, 2000; Araújo, 2000; Marcuschi, 2001; e outros) contribui à identificação de elementos lingüísticos do produto que, ao serem caracterizados como unidades de informação nas situações de estudo, concretizam os “movimentos” do discurso e os “passos” (Swales, 1990) em que esses movimentos se desenvolvem no processo de produção, particularizando situações discursivas, mesmo que o produto ou evento comunicativo (Beaugrande, 1997; van Dijk, 1999) é identificável numa classificação convencionalizada socialmente, e por isso dinâmica, porém mais genérica, em comunidades de práticas socializadas. O discurso que se constitui *no* e constitui *o* artigo acadêmico identifica a situação discursiva da *comunidade de prática* em que se revelam “maneiras de agir e de falar, crenças, valores, relações de poder [...] emergem no curso desse mútuo interesse [...] um constructo social [...]” (Lave; Wenger, 1999, apud Gomes, 2002, p. 124)

Em situações discursivas no Ensino Superior, durante as atividades de produção acadêmica, em específico, de artigos, pode-se observar e procurar compreender como se efetiva o movimento discursivo enquanto processo e sua comunicabilidade no produto. Essa relação pode-se ser estabelecida através de estudos em diferentes áreas do conhecimento, passando pela identificação e compreensão de processos cognitivos do acadêmico escritor que faz uso de seus conhecimentos lingüísticos, como também através da análise de marcadores lingüísticos na organização final de seu discurso no texto escrito. Devido a essa complexidade, é pre-

ciso delimitar o campo de estudo sem, no entanto, desvalorizar a contribuição das diferentes investigações disponíveis.

Neste documento, apresentam-se reflexões sobre o necessário reconhecimento de complementaridade de enfoques nas referidas teorias para a compreensão de *como se movimenta o discurso e através de que passos ‘se constitui na’ e ‘constitui a’ introdução dos artigos produzidos por acadêmicos*. Através dessas reflexões, objetiva-se contribuir para que o professor universitário, participante do processo de produção discursiva, possa inferir na organização textual deste fragmento de gênero acadêmico, auxiliando o escritor/acadêmico a conhecer-se como interlocutor e avaliar a comunicabilidade do seu próprio discurso na comunidade de prática a que se destina (Bakhtin, 1986). Desenvolve-se numa aproximação metodológica à etnografia, uma vez que se analisa o discurso de uma comunidade específica na qual se está inserido profissionalmente, e se procede à análise descritiva dos referidos enfoques, incluindo a análise de elementos lingüísticos – relação discursiva das expressões verbais, relevando a variabilidade da movimentação discursiva, reconhecendo-a num mesmo gênero textual. Destaca-se, ainda, no processo de produção do artigo, e como sugestão de ensino, a análise do gênero como garantia da interatividade (Oliveira, 1999) discursiva do acadêmico com o seu próprio discurso e com o discurso do professor e dos autores consultados, incluindo-se enfoques da Lingüística Aplicada (Bohn, 1988).

GÊNERO TEXTUAL – CONVENÇÃO SOCIAL

A produção do texto – artigo acadêmico – está submetida a uma convenção social – da comunidade acadêmica - de organização textual. Especifica-se o termo texto, para fins de estudo, como espaço físico em que se localizam determinadas construções e elementos lingüísticos, segundo as convenções sociais textuais atribuídas ao artigo.

Considerando uma concepção mais formal e até certo ponto estática do gênero *artigo acadêmico*, essas convenções devem garantir um certo nível de impessoalidade, expresso pela própria forma verbal, e uma organização mais canônica das orações no texto, sempre centradas na informação, com o mínimo de detalhes opinativos.

No entanto, não é propósito, deste estudo, dicotomizar texto e discurso, porque esses elementos ou construções não possuem uma autonomia de abstração formal, tampouco querer encontrar elementos lingüísticos de linguagem formal padronizada. Considera-se que é possível pontuar a localização físico temporal das informações, porém, terá que se considerar que sua seleção e organização é dinâmica, interativa e reveladora de todo um cenário psicocognitivo-social do escritor/produtor e das condições de produções, além de reconhecer que traduzem em si a ideologia do discurso vigente: ao ler os artigos e analisá-los, identifica-se que seus autores/ acadêmicos têm proposições educativas relativamente semelhantes armazenadas em sua memória social (van Dijk, 1999, p.193) construída no decorrer de seu curso de formação profissional. Esses e outros fatores implicativos às características de textualização discursiva determinaram a opção por analisar os *movimentos retóricos* da ‘introdução do artigo acadêmico’/ gênero do texto, a partir de uma adaptação do modelo apresentado por Swales (1992); buscou-se compreender esse contexto lingüístico como um evento comunicativo socialmente construído, interativamente mantido e limitado no tempo e espaço físico (Hymes, 1972; Todorov, 1981; Goodwin e Duranti, 1992).

No curso em estudo, existe liberdade e respeito à movimentação da linguagem observável na textualidade. O professor universitário e a comunidade acadêmica envolvida reconhecem as “diferentes situações” discursivas, os “diferentes falantes”, então escritores, e buscam um “equilíbrio entre a liberdade da linguagem do usuário da linguagem e as convenções da linguagem da comunidade” (Beaugrande, 1997, p. 12); resultam em variações lingüísticas

com relações discursivas. Considera-se que o chamado ‘rigor científico’ não se resume na estrutura do texto/ artigo e, sim, é identificável na constituição dialógica do discurso – texto – participantes, situação discursiva, etc. Valoriza-se a necessidade de se conciliar, cada vez mais, a integração das contribuições dos estudos de Linguística do Texto à Análise do Discurso (Beaugrande, 1997) e, por que não, a outras teorias lingüísticas e da linguagem. As introduções dos artigos analisados são textualizações discursivas que, de acordo com Fairclough (1992), se constituem de maneira convencional e criativa, e identificam uma prática social – o acadêmico do curso de Pedagogia, futuro professor, estudando uma situação de ensino/educação.

O acadêmico/ futuro professor desenvolve uma reflexão do seu próprio discurso, constituindo-se em “etnógrafo de sua própria prática” ao se engajar num “processo investigativo, permitindo-lhe compreender a situação-problema e buscar soluções para ela.” (Magalhães, 2001, p.246) ao produzir o seu artigo.

MOVIMENTOS E PASSOS DISCURSIVOS

Ao analisar o movimento do discurso no texto/ *introdução do artigo acadêmico*, pode-se identificar como o acadêmico-produtor percebe e acessa informações obtidas como leitor de outros textos sobre educação, e, também, seus conhecimentos construídos ao longo do seu curso de formação docente. Através do diálogo permanente entre acadêmico – artigo – professor – enfoques teóricos diversos, ou seja, na dinâmica do processo de produção constitui-se seu *modelo discursivo*. Destaca-se, nesse processo constituinte, a importância da ACD que possibilitará ao produtor assumir um papel de leitor de seu discurso e avaliar as expectativas deste leitor, como educador, sobre a comunicabilidade textual. Em outras palavras, *o processo de produção e o produto tornam-se indissociáveis ao estudo do movimento discursivo*; não se pode isolar os elementos lingüísticos e sua textualização do discurso.

[...]“processo e forma são vistos como elementos complementares, com escritores objetivando alcançar adequação no texto através de um processo de revisão/ reescritura para aproximar sua produção da representação do gênero socialmente construída entre os membros da disciplina.” (Motta-Roth, 2000, p. 177).

Considera-se importante registrar que, mesmo não se constituindo em objeto específico deste estudo, o diálogo entre acadêmico – autores lidos – professor, durante o processo de produção do artigo, torna-se gradativamente mais compreensível: as manifestações iniciais de tensão, com preocupação de não conseguir escrever, amenizam-se e desaparecem em curto prazo; são substituídas por expressões avaliativas e de admiração do acadêmico sobre o seu próprio discurso. Caberia detalhamento através de uma análise da conversação. Mesmo assim, salienta-se que esse processo reflexivo crítico, nesta etapa de estudo, contribui à formação docente do acadêmico. Na comunidade de prática investigada, torna-se observável no produto/artigo, que o estudante do curso de Pedagogia, enquanto constrói o seu discurso pedagógico, assume seu papel de educador.

[...] “é essencial olhar o texto como um evento comunicativo para onde convergem as ações lingüísticas, cognitivas e sociais e não somente como uma seqüência de palavras faladas ou escritas.” (Beaugrande, 1997, p. 10)

A materialização do texto contém, segundo o autor, um “sistema de conexões”: palavras, significados, participantes, etc., que gera(m) a construção de sentido(s) (Marcuschi, s/d) e que favorece a interação à comunidade de prática.

A produção acadêmica/ artigo constitui-se como um processo de textualização discursivo-reflexiva, ao qual se convencionou “cumprir requisitos de imparcialidade, de ‘desapaixonamento’, neutralidade e distância” (Calsamiglia e Tusón, 1999, p. 93) do produtor – texto. Extrapolando e alterando essa delimitação socialmente convencionada, procura-se orientar esse processo de textualização que passam a identificar características diversas, respeitando as identidades discursivas (v. Anexo 1); analisou-se a ‘palavra’ no entorno cultural. No modelo de análise da *introdução dos artigos*, adaptado a partir do modelo de Swales (1990), os *movimentos de organização retórica* e seus *passos* constituintes resultam em:

- Movimento 1:

Passo 1A – presença de título que substitui a palavra Introdução e/ou repetição do título geral do artigo no início do texto da Introdução;

Passo 1B – identificação da comunidade de prática discursiva / grande área de estudo;

Passo 1C – argumentação sobre a importância da exploração do tema do artigo.

- Movimento 2:

Passo 2 A – referência a outros autores;

Passo 2 B – referência a enfoques teóricos gerais e específicos do tema.

- Movimento 3:

Passo 3A - situação do estudo na comunidade de prática discursiva/ especificação empírica do estudo;

Passo 3B – delimitação da questão investigativa

- Movimento 4:

Passo 4 A – retomada da grande área temática

Passo 4 B - estabelecimento de relação entre o enfoque específico de estudo na grande área temática

No seu conjunto, esses ‘movimentos’ são responsáveis por proporcionar ao leitor/produtor e aos demais leitores a orientação necessária para compreender as informações, e comentários expostos; também permitem reconhecer, pontualmente ou de maneira mais abrangente, a questão investigada; esses movimentos contêm sinalização de um *tipo discursivo expositivo*, convencionado ao *gênero artigo*; apresentam e explicam o que já está parcialmente adiantado pelo título, delimitado no resumo e ratificado pelas palavras-chave.

Para desenvolver esse movimento retórico, que ora se identifica no processo de textualização, delimitou-se para fins de análise das introduções na relação processo/produto, etapas, não lineares, do processo de escritura, a partir das apresentadas nos estudos de Calsamiglia e Tusón (1999, p. 84):

- O produtor/acadêmico precisou determinar-se por uma ‘organização hierárquica’ das informações e opiniões pessoais e à sua disposição, dentro de uma certa limitação de linearidade imposta pelas seqüências textuais convencionadas ao segmento – introdução – do gênero – artigo acadêmico.
- Nesse processo, o produtor/ acadêmico também precisou ‘controlar a adequação dos elementos lingüísticos no âmbito global do texto’ – conectores; segmentação, estrutura e ordenação das orações e suas relações; controle ortográfico...
- E desempenhou a ação de ‘regular a inserção do texto nos parâmetros do contexto pessoal, cognitivo e intencional’, movimentando o discurso para uma impessoalidade que resultasse na aceitação deste texto, com o apropriado ao gênero o com propósito a que se destina.

Analisou-se especificamente no processo de textualização das introduções, na relação acadêmico – professor, e posteriormente para esta etapa do presente estudo investigativo, as expressões verbais, pronominais e adverbiais, responsáveis por garantir a continuidade discursivo-textual, a que se denominou de *relação discursiva*. Nesta *dimensão enunciativa*, as escolhas dos acadêmicos variam entre as *modalidades enunciativa apelativa* – uso do verbo e pronomes em primeira pessoa – e *delocutiva* – uso do verbo em terceira pessoa ou impessoal; no *modo de organização*, constituem-se em *discursos expositivos*, formados com segmentos informativos, descritivos e argumentativos (Calsamiglia e Tusón, 1999, p.65-66).

Atribui-se esse papel ao efeito desses elementos de organização lingüístico-discursiva, porque são eles que exigem que o leitor mantenha presente/ ativo o que estava escrito antes e procure descobrir o que vem depois, considerando a interdependência produtor/escritor – texto – leitor à construção de sentido (v. Anexo 2).

A partir do exposto anteriormente, considera-se que, para aprender a produzir a *introdução* de um artigo acadêmico é preciso que o acadêmico compreenda a relação entre *movimentos – passos – elementos lingüísticos*, como recursos discursivos.

INTERATIVIDADE DISCURSIVA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO

O processo de produção da introdução/ texto, mesmo que numa etapa inicial, cumpre o propósito de interatividade discursiva uma vez que “dissemina” a escolha do enfoque de estudo investigativo do artigo do acadêmico e “divulga” (Bueno, 1984, apud Gomes, 2002, p. 119) os pesquisadores e profissionais da área referidos neste estudo entre a comunidade acadêmica e os demais profissionais da educação.

[...]“se pode entender todo encontro interacional como um ato de co-construção de significado”(Moita Lopes, 1995, apud 2002, 247).

Reconhece-se que se ensina o acadêmico a produzir seu discurso inferindo reflexões sobre o seu processo discursivo. Na situação discursiva, *corpus* deste estudo, o professor participa diretamente na construção do discurso, sempre questionando sua comunicabilidade, sugerindo novos enfoques teóricos, etc., o que resulta em reescrita permanente de reconhecida dinamicidade. Esse processo de interatividade discursiva implica a formação do discurso do futuro professor sempre que ocorre um “enquadre interacional” (Tannen & Wallat, 1987, apud Moita Lopes, 2000) identificado entre o discurso do acadêmico, de seu professor e/ou do autor da referência selecionada.

Cabe relatar que, inicialmente, observa-se um certo ‘auto-desprestígio’ do acadêmico que se considera incapaz de produzir um artigo. No decorrer do processo de interatividade e favorecido pelo desafio à pesquisa, esse produtor-leitor passa a manifestar sua satisfação ao reconhecer-se ‘autor’ de sua produção, quando começa a desenvolver uma “consciência metalingüística”.

“Tal consciência metalingüística pode orientar a redação e a leitura de aprendizagens e ajudar na socialização de novos membros na comunidade acadêmica”[...] (Motta Roth, 2000, p. 176)

Não se está defendendo que é necessário desconhecer e alterar as convenções sociais atribuídas a esse gênero, mas, sim, se quer ratificar uma proposta metodológica que permita ao acadêmico aprendê-la. Opta-se, por isso, pela proposta de *desafio à pesquisa*, através da qual o acadêmico poderá aprofundar-se no conhecimento do tema investigado, envolver-se com responsabilidade e satisfação e encontrar resultados que superam o método formal de ensino e aprendizagem.

REFLEXÕES SOBRE INFERÊNCIAS METODOLÓGICAS NA PRODUÇÃO DO DISCURSO ACADÊMICO

Pode-se afirmar, já nesta etapa do estudo, que o Discurso Docente – DD é interativo pela natureza de sua constituição. Esta interatividade se estabelece na relação do DD como processo e produto, desenvolvida pelas inferências do professor no discurso do acadêmico, futuro professor, que ora se constitui em leitor de seu próprio discurso. Enquanto constitui o seu discurso e o textualiza, o acadêmico tem consciência de que seu produto – artigo acadêmico – tem um leitor alvo – ele próprio, os colegas e outros profissionais da área -. Segundo Bakhtin (1997), a dialogização do discurso está voltada para outros discursos – como processo constitutivo – e para o outro da interlocução – o destinatário. Além desta proposta dialógica contida em seu discurso, ao ser o leitor de seu próprio discurso, o acadêmico se auto-avalia; percebe-se a sua intencionalidade em *querer* organizar sempre melhor, em *conseguir dizer*, comunicar a *satisfação pessoal* por poder compartilhar a sua caminhada pedagógica, as descobertas, os resultados de seu estudo investigativo. Já na *introdução* dos artigos acadêmicos, comprova-se que os

“textos são eventos realizados em comunidades de práticas – conjunto de pessoas engajadas em torno de atividades que tenham objetivos em comum.” (Gomes, 2002, p. 139)

Ratifica-se, pois, que a proposta metodológica de ensinar a aprender a ler e produzir um discurso acadêmico, através do desafio à pesquisa como proposta de estudo, tem alcançado os objetivos a que se propôs – interatividade discursiva na formação do discurso docente. Nesse processo reflexivo, e como pesquisador, ocorre (auto)formação do professor via letramento, na instância pessoal, concomitantemente a que o exerce com seus alunos nas práticas de estágio (Kleiman; Magalhães, 2001). Através desta proposta de constituição e de estudo do artigo acadêmico, é possível “restaurar a conexão social do texto ao contexto e dos produtores e receptores do texto à sociedade” [...] (Beaugrande, 1997, p. 61).

Para desenvolver essa proposta, o professor e o acadêmico aproximam-se às teorias da Análise do Discurso, à Lingüística Textual e à Análise de Gênero.

No estudo da relação discurso – texto como *unidade discursiva em movimento*, observa-se que os acadêmicos vão interconectando segmentos de diferentes textos e constituindo assim o seu discurso, com domínio discursivo que enfoca educação e ensino. Percebe-se que a ‘palavra’ da *introdução dos artigos* “procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” e que “ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte” (Bakhtin, 1995, p. 112) acadêmico consigo mesmo, com seu professor, com seus pares profissionais e com os autores referidos. Falam de sua atuação como professores/pesquisadores e na atuação de seus alunos/pesquisadores, um desafio que contém a identidade discurso e atuação profissional.

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO E DOS PASSOS NA ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO – PARA FINALIZAR

Analisar os movimentos, os passos e a relação desses com os elementos lingüísticos permite ao pesquisador identificar como o produtor/acadêmico mostrou, situou sua questão investigativa e nela se situou como educador. A variação interior desses passos nesses movimentos, não seguindo uma rigidez convencional, sinaliza os avanços lexicais, a compreensão da importância da gramaticalidade à funcionalidade retórica; revela o que esses acadêmicos aprenderam, na *interatividade* e, sobretudo, na *leitura* constante do seu artigo e os de

outros autores - o processo de formação docente é um continuum e é permanente no decorrer da atuação profissional. Sabe-se que

[...] “uma variedade de estudos tem sido e continua sendo desenvolvida sobre os gêneros acadêmicos com o objetivo de ajudar os professores e estudantes a entenderem os padrões de organização textual, bem como esses padrões são expressos lingüisticamente.” (Araújo, 2000, p.190)

Destacam-se três pontos, como conclusivos desta etapa de investigação, resultantes sobretudo da relação professor-acadêmico no processo de produção dos artigos; o professor universitário precisa inferir informações no processo de produção do artigo e fazer questionamentos ao acadêmico para que ele

- se reconheça como interlocutor de seu produto;
- estabeleça relação entre os elementos lingüísticos como unidade de informação que concretizam os passos nos movimentos retóricos de seu discurso;
- e avalie a comunicabilidade de seu produto à comunidade de prática da qual é integrante e o insira no conjunto de produções da área.

A possível dinâmica na organização desse produto, em seus passos, movimentos e elementos lingüísticos, interrelacionada ao seu processo de produção, extrapola a rigidez formal convencional e evidencia variabilidade na maneira de falar, de agir, nas crenças do professor e nos valores que atribui à educação; ou seja, propõe-se que seja interativa e reveladora do cenário psico-cognitivo-social do acadêmico e o oriente a construir sentido na sua participação, através do evento comunicativo, na comunidade de prática de sua área profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, A. D. Análise de Gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. Em M. B.M. Fortkamp; L. M. B. Tomitch (Orgs.), **Aspectos da Lingüística Aplicada**. SC: Insular, 2000, p.185-202.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of Text and discourse**. Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BOHN H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H; TUSÓN VALLS, A. **Las cosas del decir – manual de análisis del discurso**. Barcelona: Ariel, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: polity Press, 1992.

GOMES, I. M. A. M. Em busca de uma tipologia de eventos de divulgação científica. Em D.E. G. Silva; J. A. Vieira (Orgs.), **Análise do Discurso – percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Ed. Plano, Ofic. Editorial, 2002, 119-142.

- GOODWIN, C.; DURANTI, A. **Rethinking context. Language as an interactive phenomenon.** Cambridge: Cambridge Un. Press, 1992.
- HYMES, D.H. **Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication.** NI: Basil Blackwell, 1972.
- KLEIMAN, A. **A Formação do Professor.** SP: Mercado de Letras, 2001,
- MAGALHÃES, L. M. Modelos da educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. Em A. Kleiman, **A Formação do Professor.** SP: Mercado de Letras, 2001, p. 239-260.
- MARCUSCHI, L. A. Aspectos Lingüísticos, Sociais e Cognitivos na Produção de Sentido. *Artigo.* Recife: UFP, s/d.
- MOITA LOPES, L.P. Co-construção do Discurso em Sala de Aula: Alinhamento a Contextos Mentais Gerados pela Professora. Em M. B.M. Fortkamp; L. M. B. Tomitch (Orgs.), **Aspectos da Lingüística Aplicada.** SC: Insular, 2000, p.247-272.
- MOTTA-ROTH, D. Gêneros Discursivos no Ensino de Línguas. Em M. B.M. Fortkamp; L. M. B. Tomitch (orgs.), **Aspectos da Lingüística Aplicada.** SC: Insular, 2000, p. 167-184.
- OLIVEIRA, C. M. La planificación del discurso escrito – un proceso de interatividad. Barcelona: Tese de Doutorado, UB, 1999.
- SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990.
- TODOROV, T. The origin of genres. **Genres in discourse.** Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990, p. 13-26.
- VAN DIJK, T. A. **Ideología – una aproximación multidisciplinaria.** Barcelona: Gedisa, 1999.

PARA UM PROGRAMA ESCOLAR DE ENSINO DE PORTUGUÊS-POR-ESCRITO A SURDOS¹

Daniele marcelle GRANNIER (UnB)

INTRODUÇÃO

A Lingüística Aplicada ao ensino de línguas consolidou e incorporou a seus princípios metodológicos a crença de que, para adquirir uma língua, é fundamental a exposição à língua-alvo em uso. Entende-se que essa exposição deve ser significativa, intensiva e extensiva, garantindo as condições básicas para que aconteça o processo de aquisição de uma língua. Adotando uma visão interacionista, pode-se dizer que “a aquisição de uma língua resulta da interação entre as habilidades mentais do aprendiz e o ambiente lingüístico em que ele se encontra”. Em outras palavras, a aquisição é o resultado da interação entre o que acontece “dentro do aprendiz” e o que acontece “fora do aprendiz”. (Ellis, 1994: 127, 129.)

A exposição à língua é suficiente para aprender línguas com perfeição na infância, pois a criança dispõe de uma capacidade cognitiva inata para a aquisição de línguas que é ativada naturalmente pelo contato com a língua falada ao seu redor (Chomsky, 1965: 47-59). Na fase adulta, embora essa capacidade se mantenha consideravelmente, a aprendizagem plena de uma língua nova requer, salvo raras exceções, um ensino e uma prática direcionados para questões específicas da língua-alvo.

O que acontece com a criança surda?² Por mais que ela esteja rodeada de falantes de uma língua, ela não está exposta a essa língua, devido a um impedimento na conexão entre o que acontece no seu ambiente lingüístico e o que acontece na sua mente. Por essa razão, por não poder ouvir, a criança surda (doravante, CS) não tem acesso ao input³ necessário para

¹ Agradeço aos alunos, professores ouvintes e surdos de crianças e adultos surdos, que participaram dos cursos de extensão sobre elaboração de materiais didáticos para o ensino de português a surdos que coordenei semestralmente na Universidade de Brasília nos anos de 2003 e 2004 e com os quais discuti as idéias que apresento neste trabalho. Sou grata também às colegas Lucinda Ferreira, Orlene de Sabóia Carvalho, Heloísa Salles, Adriana Chan Vianna, Regina Furquim Freire e Sandra Patrícia do Nascimento, que colaboraram na realização desses cursos e com as quais discuti diversas questões fundamentais do ensino de línguas a surdos. Agradeço em especial às professoras da Escola Classe 21 de Taguatinga, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que me proporcionaram a oportunidade de observar diretamente a situação de ensino de línguas a surdos e com as quais troquei idéias em inúmeras ocasiões. Por fim, sou grata às professoras Noriko Lúcia Sabanai e Janete Alves de Almeida, da escola Classe 15 de Ceilândia, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que aplicaram pela primeira vez a proposta metodológica que elaborei para a alfabetização de surdos e me proporcionaram um retorno decisivo para o amadurecimento das minhas hipóteses.

² Refiro-me, neste trabalho, predominantemente à criança surda, pois num programa escolar, a infância é o período mais favorável para o surdo ter acesso ao ensino de português. Nos casos em que o surdo chega à escola na adolescência ou na fase adulta, apenas parte dos procedimentos sugeridos aqui será plenamente aproveitada, havendo necessidade de adaptações e da adoção de metodologia própria para o ensino de segunda língua. Convém lembrar que, por outro lado, estou enfocando aqui os casos de surdez profunda, que são os que dependem de uma metodologia escrita.

³ *Input*: termo emprestado à linguagem da Informática e adotado no âmbito da aquisição de línguas para designar o conjunto de enunciados de uma língua que o aprendiz ouve e/ou lê. V. Krashen (1981: 100).

adquirir uma língua falada. Sua capacidade cognitiva inata para aprender línguas, entretanto, continua inteiramente disponível. Decorre daí a facilidade com que uma CS pode aprender uma língua de sinais, bastando para isso estar em condições de exposição à língua em uso, ou seja, basta conviver com pessoas que usem a língua de sinais de modo significativo, em situações naturais.

Por outro lado, uma CS também pode aprender qualquer outra língua falada, com metodologia adequada, se tiver possibilidade de receber um input visual dessa língua. A representação escrita de uma língua, seja ela alfabética ou não, constitui um veículo secundário viável para seu ensino e sua aprendizagem.

Com base nos princípios apresentados, proponho um programa escolar que proporcione as condições necessárias para a aquisição de LIBRAS e uma metodologia específica que permita a exposição da CS à língua portuguesa, para que o processo de aquisição da língua possa ocorrer.

A CRIANÇA SURDA E O ENSINO DE LÍNGUAS

A Sociolinguística e a Linguística Aplicada ao ensino de línguas, visando à integração das minorias linguísticas, têm proposto que, para as situações em que uma criança desconhece a língua utilizada na escola, sejam adotados programas de *educação bilíngüe*, a fim de possibilitar uma comunicação plena, desde o início, entre professor e aluno, na primeira língua⁴ da criança. Além disso, a criança deve ter garantido o seu acesso aos conteúdos escolares em sua primeira língua, sem o que ela está fadada ao fracasso.

Nos programas bilíngües, paralelamente à educação em língua materna, ensina-se a língua oficial do país com metodologia de ensino de segunda língua, adequada a cada faixa etária. A passagem para o ensino em língua oficial poderá ser desenvolvida apenas quando a criança tiver alcançado domínio satisfatório dessa língua.

Como no contexto brasileiro, muitas vezes, ao chegar à escola, a CS tem pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais, as escolas têm programado, acertadamente, ao lado do ensino de português, o ensino da LIBRAS. O ensino simultâneo das duas línguas, entretanto, superposto ainda à alfabetização e realizado por um mesmo professor, tem prejudicado, a meu ver, a obtenção de melhores resultados na aprendizagem do português e a obtenção de resultados mais satisfatórios na alfabetização. Sem a distinção necessária entre “português” e “português-por-escrito”⁵ e sem uma metodologia específica para o ensino desta modalidade de língua, ocorre, na maioria das vezes, o uso e o ensino do “português sinalizado”, que não veicula totalmente o sistema gramatical da língua portuguesa. Através do “português sinalizado” os aprendizes são expostos principalmente aos itens lexicais da língua portuguesa, com poucas marcas flexionais e poucos marcadores de relações sintáticas, tais como preposições, artigos, etc. Essa é a principal razão de os surdos terem muita dificuldade em superar a fase inicial de aquisição caracterizada pela simplificação do sistema linguístico da língua-alvo.⁶ Na realidade, enquanto o surdo depender do input em “português sinalizado” ele não terá a-

⁴ A primeira língua de uma criança também costuma ser denominada “língua materna”, porque, na grande maioria dos casos, é a língua que aprende na interação com sua mãe.

⁵ Introduzi a expressão “português-por-escrito” no artigo “Português-por-escrito para usuários de LIBRAS”, publicado na revista INTEGRAÇÃO, n.º. 24, 2002.

⁶ Todos os aprendizes de línguas, surdos ou não, ao aprenderem uma segunda língua, passam por uma fase de simplificação da língua-alvo.

cesso à *língua portuguesa plena*⁷. Devido a outras razões, mas com efeitos semelhantes, o input que os ouvintes fornecem aos surdos através do “português sinalizado” também é carente das sinalizações pragmáticas necessárias para uma boa comunicação em português.

Portanto, há necessidade de se contemplar, inicialmente, as diferentes naturezas dos objetivos a serem alcançados no ensino de línguas a surdos. Mesmo no caso de aprendizes ainda crianças, a tarefa é complexa e requer uma programação diferenciada em fases – caracterizadas pela utilização de determinados recursos – e períodos de atividades.

Além disso, é necessário adotar uma metodologia específica para cada tipo de objetivo. Por fim, como se examinará adiante, é desejável, principalmente para as crianças, que a exposição à língua-alvo seja proporcionada por professores usuários “nativos”, ou seja, que o professor de LIBRAS seja um surdo usuário de LIBRAS e o professor de português-por-escrito seja um ouvinte falante de português, ambos com formação para o ensino de segunda língua.

UM PROGRAMA LINGÜÍSTICO ESCOLAR PARA SURDOS

A prioridade lingüística máxima de uma CS é a aquisição de uma língua de sinais – a LIBRAS, no Brasil – para poder ter acesso a um sistema lingüístico pleno, com o qual ela possa se desenvolver cognitivamente e se comunicar satisfatoriamente com outras pessoas. Para ampliar o seu poder de comunicação, bem como para ocupar o seu lugar de direito na sociedade e na cultura que a rodeiam e ter acesso aos benefícios de uma educação formal, a criança usuária de LIBRAS precisa adquirir também a língua dominante em seu país, o português. Contudo, a única possibilidade de contato com a língua portuguesa, para o surdo, é através do português-por-escrito, já que ele não tem acesso à forma falada pelos falantes nativos. O português-por-escrito, por sua vez, requer o conhecimento do sistema adotado para sua representação visual, o que é proporcionado pela alfabetização.

São, portanto, três os desafios lingüísticos que se colocam para a CS: (1) a aquisição de LIBRAS, (2) a alfabetização e (3) a aquisição do português.

A situação de ensino e a abordagem adotada

A rigor, não se deveria falar em “ensino de línguas a crianças”. Antes, seria melhor salientar que a ação lingüística que se pode empreender no ambiente escolar deve ser orientada para proporcionar as condições externas necessárias para que a criança desenvolva uma interação com a língua-alvo e adquira naturalmente a língua. Conseqüentemente, tampouco se deveria considerar a pessoa responsável por fornecer o input lingüístico como um professor. Têm sido sugeridos diversos termos para designar esse papel, tais como “facilitador”, “animador” e, em inglês, “caretaker”. Como, entre nós, o termo “professor” abrange diversos usos, acredito que podemos manter esse nome, com a ressalva da necessidade de se redefinir, se necessário, a sua função.

Dadas essas premissas, conclui-se que as atividades desenvolvidas na escola devem enfatizar a prática da língua e o trabalho *com* a língua, reduzindo ao máximo o ensino *sobre* a língua.

⁷ Considero “língua portuguesa plena” a língua usada por seus falantes nativos com todas as suas propriedades morfosintáticas e pragmáticas.

A distribuição das atividades

Como são duas as línguas a serem adquiridas, convém que o uso de cada uma seja associado a pessoas diferentes. Torna-se complicado e artificial uma mesma pessoa usar ora uma língua, ora outra com o mesmo interlocutor. Por outro lado, são conhecidos numerosos casos em que, com uma mesma criança, o pai fala uma língua e a mãe outra, sem prejuízo de qualquer tipo para o relacionamento familiar.

Sugiro, portanto, que o aprendiz se habitue a usar cada língua com diferentes interlocutores, ou seja, que haja pelo menos dois professores de línguas para o surdo: o de LIBRAS e o de português-por-escrito.

Da mesma maneira, seria proveitoso caracterizar bem os diferentes momentos em que se usa uma língua ou outra. Como a prática de uma nova língua exige um número de horas elevado, seria interessante dedicar horários específicos ou, até mesmo, períodos distintos para as atividades escolares com uma e com outra língua.

Por outro lado, convém lembrar que os conteúdos referentes a outras matérias devem ser tratados em LIBRAS enquanto a criança não dominar o português-por-escrito, devendo para tal haver um horário distinto dos horários dedicados às línguas.

As fases e os recursos necessários para a aquisição de português

A ordem mais eficaz na aquisição das duas línguas é: (1) LIBRAS e (2) português-por-escrito e não o inverso, porque a aquisição de uma língua de sinais, para uma CS, é tão natural quanto a aquisição de uma língua falada para uma criança ouvinte. Por outro lado, a língua escrita requer uma iniciação e uma maturidade que atrasariam a integração e a organização de outros conhecimentos.

Devido à circularidade entre a alfabetização e a aquisição do português-por-escrito, organizei em 2003, uma proposta de diferenciação entre a aquisição do português-por-escrito propriamente dita e a aquisição de um pré-português, constituído de algumas estruturas básicas e de cerca de 300 palavras (ilustráveis, de preferência), selecionadas do universo do aprendiz, para fins de alfabetização. A metodologia adotada para a alfabetização em português, que descrevo adiante, foi aplicada e testada em uma escola do Distrito Federal – a Escola Classe 15 de Ceilândia por Noriko Lúcia Sabanai, Janete Alves de Almeida e Milton Shintaku, em 2004.⁸

Proponho três fases ao longo das quais o aprendiz passa da iniciação à alfabetização em pré-português, à aquisição do português-por-escrito. A passagem do foco na alfabetização ao foco na aquisição da língua propriamente dita é gradual e apresenta superposições, sobre as quais não vou me deter aqui. Em linhas gerais, na primeira fase usa-se apenas o pré-português (apoiado, se necessário, pela “tradução em LIBRAS”), na segunda fase introduz-se progressivamente o português-por-escrito e na terceira fase passa-se ao uso exclusivo do português-por-escrito na interação com falantes nativos de português. As fases podem ser caracterizadas, mais pragmaticamente, pela utilização de diferentes recursos básicos: (a) a combinação de tiras e figuras, (b) o desenho de letras e a escrita e (c) a digitação e a comunicação em bate-papo.

⁸ Os resultados dessa aplicação foram apresentados por Noriko Lúcia Sabanai, Janete Alves de Almeida e Milton Shintaku no IV Congresso Internacional da ABRALIN, realizado em Brasília, em fevereiro de 2005.

A alfabetização de ouvintes e a alfabetização de surdos

O termo “alfabetização” é pouco apropriado para designar o processo que leva o surdo a compreender a língua portuguesa escrita. O termo é derivado de uma base composta pelos nomes das duas primeiras letras do alfabeto grego, “alfa” e “beta”, sugerindo como cerne do processo o recurso inicial utilizado na alfabetização de ouvintes, a saber, a correspondência entre som e letra.

Para o surdo, entretanto, o recurso à correspondência entre som e letra não serve para nada e o seu processo de alfabetização deve se basear em outras unidades da língua, as unidades portadoras de significado. A unidade básica para a iniciação do surdo à escrita é a palavra inteira, pois nela, o aprendiz encontra um sentido e uma correspondência com algo que já conhece.

Uma diferença fundamental entre a “alfabetização” de surdos e a alfabetização de ouvintes é que esta última constitui, de fato, a aprendizagem de um *sistema de representação gráfica* de uma língua falada previamente, o que permite ao alfabetizado, em pouco tempo, representar palavras conhecidas da língua falada mesmo que nunca tenham sido vistas por escrito e, inversamente, lhe permite ler palavras que vê escritas pela primeira vez, conhecidas ou não.

A utilização do sistema alfabético para representar palavras já conhecidas mas nunca vistas antes é impossível para o surdo por dois motivos: primeiro, porque ele não dispõe do conhecimento de um português oral anterior ao contato com o português-por-escrito, ou seja, ver a palavra escrita em uso é, para o surdo, o primeiro passo no caminho do *conhecimento* dessa palavra em português e, segundo, porque ele não aprende em nenhum momento a usar o *sistema de representação alfabético*, isto é, o que ele aprende ao ser “alfabetizado” é a representação das palavras uma a uma, como acontece com a aprendizagem de uma escrita baseada em ideogramas. Embora o surdo possa chegar a identificar o desenho das letras e possa nomeá-las, como se verá adiante, a seleção de letras que constituem uma palavra e a ordem em que essas letras aparecem são totalmente imotivadas para ele, fazendo com que necessite ver a palavra em uso em diversas ocasiões para aprendê-la.

Conclui-se, portanto, que a “alfabetização do surdo” se confunde, na realidade, com a aquisição do português e que a aprendizagem da escrita das palavras corresponde à aquisição de vocabulário novo em português. Convém lembrar que a aquisição de vocabulário, tanto para ouvintes como para surdos, constitui um processo continuamente em desenvolvimento, de modo que para o surdo, muito mais do que para o ouvinte, a “alfabetização” é um processo sem fim.

A INICIAÇÃO DO SURDO À ESCRITA: O ESTALO E O DETALHAMENTO

Através do contato com as palavras escritas em português, o aprendiz vai descobrir que os desenhos das letras no papel representam um novo meio de comunicação. A descoberta se faz “num estalo” e proporciona muitas vezes, tanto a ouvintes como a surdos, um encantamento indescritível. O estalo corresponde ao momento em que o aprendiz estabelece a relação simbólica entre o significante e o significado, nos termos clássicos de Saussure.

Sempre com base na correspondência entre significante e significado, o processo de “alfabetização” do surdo pode ser refinado e pode levar à identificação de letras e outros sinais gráficos. Os procedimentos que proponho para a realização desse refinamento se situam na fase da combinação de tiras e figuras. Nas tiras encontram-se escritas as palavras, constituindo para o surdo a forma (ou o significante) do símbolo e as figuras representam o seu significado.

As atividades desenvolvidas com os aprendizes têm por objetivo levar o aprendiz a estabelecer a relação simbólica, combinando adequadamente cada significante com seu significado. Com um primeiro conjunto de oito a dez pares de tiras e figuras, o professor deve mostrar, inicialmente, as combinações de significantes e de significados existentes no conjunto, uma a uma. Não há necessidade nem de sinalizar a palavra em LIBRAS nem de dizê-la em português. A decisão de pronunciar ou não a palavra deve ser ponderada pelo professor pois ela tanto pode ser útil, na medida em que ela pode ser acompanhada de uma linguagem não-verbal, convencional entre os falantes da língua, que pode ser percebida e entendida pelo surdo, como pode ser inútil, já que o mais provável é que não seja percebida pelo aprendiz. Eventualmente, ela pode chegar a ser prejudicial, se o professor criar a expectativa de que o aprendiz, com esse recurso, está aprendendo a língua falada.⁹

Depois de praticar essas correspondências com os aprendizes, o professor embaralha os vários significantes, espalhando-os de um lado e embaralha os significados, espalhando-os de outro lado. Cada aprendiz passa a escolher as tiras e as figuras que formam pares, agrupando-os. O professor deve aprovar os pares bem formados e deve ajudar a corrigir aqueles que estão mal combinados, obtendo as combinações adequadas. A prática deve ser repetida até a total familiarização dos aprendizes com as tiras e as figuras correspondentes. A atividade pode ser apresentada com variações e pode adotar um caráter lúdico. Ao invés de figuras, também podem ser usados objetos reais. As tiras tanto podem ser associadas a figuras e objetos como podem ser aplicadas a partes do ambiente ou do corpo do aprendiz como, por exemplo, *porta, janela, mesa, cadeira* ou *árvore, pedra, flor, folha* ou *cabelo, pé, mão, nariz*. principalmente como reforço da aprendizagem.

A seleção de palavras para cada conjunto deve obedecer a diversos critérios: (1) pertencer ao universo do aprendiz, (2) ser facilmente ilustrada, (3) compor um conjunto de formas distintas adequadas para cada nível.

O critério da distinção das formas leva a selecionar conjuntos de palavras de acordo com um objetivo didático específico para cada nível. A análise prévia das formas das palavras deve levar em conta a sua saliência visual, baseada inicialmente em escrita com letras em caixa baixa, já que essas permitem individualizar melhor o contorno de cada palavra. O formato geral da palavra pode ser reforçado com a utilização de uma linha que a contorne completamente (cf. a técnica pedagógica das “máscaras”). Na distinção do formato das palavras, são relevantes o seu tamanho e a presença de letras que se projetam para o alto como o b, o d, o f, o l, o t, etc. ou de letras que se projetam para baixo da linha, como o p, o g, o j, etc. ou ainda de letras que não se projetam nem para o alto nem para baixo da linha como o a, o e, o u, o s, o c, o z, o m, etc. Outras características bastante salientes que devem ser observadas são os pingos das letras j e i, os acentos e o til.

⁹ Nesta fase, de foco na forma geral da palavra, não há necessidade de se salientar o vínculo entre a letra e a forma externa do aparelho fonador na pronúncia do som que lhe corresponde, pois o aprendiz ainda conhece muito pouco a língua portuguesa e esse tipo de informação ficaria solto, sem um contexto para se ancorar. A leitura labial fornece uma informação visual demasiadamente empobrecida para poder servir de base para a aquisição da língua. Depois de ultrapassada a fase da combinação de tiras e figuras (v. adiante) a relação entre letra e gesto fonador visualmente perceptível pode ser útil (note-se que em nenhum momento o som propriamente dito está sendo considerado na percepção do português pelo surdo), visto que ela constitui a única possibilidade de contato direto do aprendiz com a língua falada pelo nativo. Depois de razoavelmente aprendido o português-por-escrito, a percepção visual do gesto fonador e sua relação com a letra podem fornecer pistas úteis para situar o surdo na interação com o ouvinte. Esse argumento reforça a posição dos defensores da leitura labial. Acredito, entretanto, que antes de empreender o ensino de leitura labial, convém avaliar a situação de cada aprendiz e ponderar a relação de custo-benefício de todo o processo.

Nas primeiras atividades, a identificação dos significantes é baseada na percepção global da forma da palavra. Por isso devem ser escolhidos conjuntos de palavras com formatos bem diferenciados, de modo a permitir uma distinção mais rápida e mais segura por parte dos aprendizes. Palavras sugeridas para um primeiro conjunto: *óculos, relógio, maçã, copo, flor, bicicleta, boneca, caixa*.

Progressivamente, devem ser introduzidos conjuntos de palavras que apresentem mais semelhanças nas suas representações escritas: *mesa / maçã, bola / blusa, copo / café, ônibus / óculos*, etc., de modo que o aprendiz comece a aguçar sua percepção visual, prestando atenção a alguns detalhes. Convém deixar a criança descobrir sozinha quais são esses detalhes. Eventualmente, o professor pode fornecer alguma pista, caso perceba que a criança está encontrando uma dificuldade excepcional.

Em fase adiantada do detalhamento da forma das palavras, são introduzidos conjuntos de palavras pouco diferentes em suas formas escritas, até chegar a trabalhar palavras com apenas uma diferença na escrita: *pato / prato, menino / menina, sapo / sopa, casa / asa, avô / avó, coco / cocô*, etc. de modo que a criança, para acertar a combinação de forma e significado, precise observar diferenças mínimas entre letras e entre acentos e diferenças entre a presença vs. a ausência de uma letra ou de um acento.

Um programa que prepare a CS para o reconhecimento de cada letra do alfabeto utilizado na escrita do português deve trabalhar com uma quantidade considerável de conjuntos de palavras, suficientemente variados para que todas essas diferenças ocorram. Além disso, a prática da observação dessas diferenças deve ser reforçada em diversas situações até que a criança esteja completamente à vontade na escolha da tira na qual se encontra escrita a palavra que combina com uma determinada figura.¹⁰

É interessante notar que a metodologia descrita não requer a referência a sons – o que, de qualquer maneira, seria inútil para o surdo. Ao invés disso, trabalha com o estabelecimento de uma relação convencional entre o significado da palavra e sua forma escrita.

Convém lembrar que a CS, através dessa prática, está aprendendo (visualmente) palavras da língua portuguesa por escrito. Ao mesmo tempo em que está sendo iniciada na leitura global,¹¹ ela está adquirindo um vocabulário em língua portuguesa, o que, combinado à prática de frases básicas, lhe fornecerá um ponto de partida para a aquisição plena da língua que estou denominando “português-por-escrito”, também usada por falantes nativos.

Outro uso das tiras, desenvolvido ainda na fase de tiras e figuras, é a prática de diálogos com “kits” de tiras para diferentes situações. Como é comum em aulas de segunda língua, o primeiro diálogo a ser praticado envolve cumprimentos e identificação pessoal. As tiras para esse diálogo, apresentam frases como, por exemplo, *Como vai? / Tudo bem? / Tudo. E você? / Como é seu nome? / Como você se chama? / Eu me chamo _____. / Meu nome é _____. / De onde você é? / Sou de _____, / Você é surdo? / Sou, sim. / E você? / e assim por diante. Os alunos poderão preencher as lacunas com seus nomes e os nomes dos lugares onde nasceram e/ou moram, já escritos em tiras (as tiras das frases são preparadas*

¹⁰Saliento que essa técnica não dispensa a realização de exercícios para preparar a coordenação motora necessária para o desenho da letra, utilizados na alfabetização de crianças ouvintes, tais como fazer a criança se familiarizar com a forma da letra através do tato e da visão, percorrendo com o dedo, por exemplo, o contorno das letras confeccionado em papel-lixo.

¹¹Entenda-se por “leitura” a identificação do que está escrito, i. é, o leitor deve ser capaz de recuperar o significado do que está escrito. Para o surdo, “ler” não significa fazer a correspondência entre a forma escrita e a forma falada, como à primeira vista parece ser o caso para os ouvintes. Por isso o professor não pode avaliar a compreensão do que está escrito (principalmente pelo surdo) pela capacidade de ler em voz alta. Alguns professores acreditam que somente a leitura em voz alta pelo aluno lhes “garante” que o aluno aprendeu a ler, o que é um equívoco, mesmo para a avaliação de alunos ouvintes.

com pregas onde podem ser encaixadas as tiras com os elementos variáveis do diálogo). Os diálogos devem ser constituídos de frases curtas pois a identificação de cada fala dos diálogos é feita globalmente, já que os alunos ainda não sabem identificar todas as palavras envolvidas. A cada apresentação de um novo diálogo aos alunos, o professor deve contextualizar as falas e deve fazer com que os alunos entendam o que está sendo “dito” em cada tira. O professor pode lançar mão, nesse momento, se achar necessário, da “tradução em LIBRAS”, mas a prática do diálogo deve ser feita apenas em português-por-escrito, com as tiras.

Há também a possibilidade do uso de “kits” para diálogos muito repetidos em sala de aula, como por exemplo: *Professora, posso ir ao banheiro?/ Pode. / Professora, posso beber água?/ e assim por diante. As tiras ficam numa parede, à disposição dos usuários. Outros pequenos diálogos com diferentes funções comunicativas, comuns para a sua faixa etária, devem ser praticados ainda nessa fase pois eles iniciam o aprendiz às estruturas da língua e ao uso da língua para a comunicação.*

Ainda nessa fase, a criança pode ensaiar seus primeiros passos no desenho das letras, a partir do momento em que começar a distinguir pares de palavras com uma diferença mínima, utilizando sem hesitação palavras como *paguei e peguei, menino e menina.*

A segunda fase representa uma libertação para a criança pois, ao aprender a desenhar as letras, ela pode começar a escrever as palavras conhecidas que ela quiser, sem depender de encontrá-las escritas.

Como a essa altura ela já terá praticado o uso de diversas estruturas e será capaz de construir pequenos diálogos, ela se sentirá livre para iniciar interações autênticas, como a troca de bilhetes com colegas e a conversação por escrito no quadro.

Em pouco tempo, a criança poderá passar da escrita em papel ou no quadro para a fase de digitação, o que lhe proporcionará, pela primeira vez, por meio do bate-papo virtual, uma interação autêntica em português, em situação informal, com ouvintes. A interação direta com ouvintes constitui a possibilidade de acesso ao input lingüístico essencial para a aquisição da língua.

A digitação e a utilização de salas de bate-papo virtuais possibilitam também um novo tipo de interação entre professor e aluno, dinamizando a prática do português-por-escrito e permitindo novas formas de trabalho com a leitura e a produção de textos. O acesso às páginas da Internet, por outro lado, permite um aumento gigantesco das oportunidades de contato com a língua portuguesa em uso, o que se reflete diretamente na aquisição do português-por-escrito.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA A SURDOS ADULTOS

A proposta apresentada acima para a iniciação do surdo à escrita pode ser utilizada tanto com crianças que terão a possibilidade de se tornar bilíngües em LIBRAS e em português-por-escrito, adquirindo assim a língua portuguesa ainda como uma primeira língua; bem como com adultos que passarão a aprender o português-por-escrito como segunda língua.

A sala de bate-papo virtual pode se tornar, neste caso, uma sala de aula privilegiada em que o ensino de português para surdos pode se beneficiar diretamente da experiência de ensino de línguas, desenvolvida ao longo de mais de meio século de Lingüística Aplicada.

CONCLUSÕES

A aquisição da língua denominada “português-por-escrito”, seja como primeira língua, em programas bilíngües, na escola, seja como segunda língua para aprendizes adultos, para

ser bem sucedida, passa necessariamente pela aquisição da LIBRAS e pela iniciação à representação escrita do português.

Proponho uma metodologia de “alfabetização” de surdos com um pré-português constituído de um conjunto de estruturas e vocabulário reduzidos que leva o aprendiz ao entendimento dos símbolos que constituem o sistema lingüístico. Gradualmente, o aprendiz passa para a fase de aquisição do português-por-escrito, na medida em que aumentam suas oportunidades de interação com usuários nativos da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M. I. T. Press.

ELLIS, Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. (9ª impressão: 1994).

GRANNIER, Daniele M. (2002). “Português-por-escrito para usuários de LIBRAS”. In: *Integração*, nº 24, ano 14. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

KRASHEN, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix. (tradução: 1969).

Daniele Marcelle Grannier – Universidade de Brasília
e-mail: grannier@hotmail.com
site sobre ensino de Português como segunda língua:
<http://lamep.aokatu.com.br>

NEUTRALIDADE JORNALÍSTICA EM ENTREVISTAS COM POLÍTICOS

Danielle Zuma CAPELLANI¹

RESUMO: Discussão do equilíbrio existente entre o mandato institucional (MAYNARD, 1984; GARCEZ, 1996, 2002) de neutralidade jornalística e o ethos interacional de confronto (BROWN; LEVINSON, 1987) característico do encontro entrevista jornalística televisiva com candidatos políticos. Observação dos principais recursos lingüísticos empregados nos turnos de pergunta dos entrevistadores para manter a neutralidade (GREATBATCH, 1988; HERITAGE; GREATBATCH, 1991; CLAYMAN, 1992), uma vez que a tarefa instrumental premente no encontro é desmascarar o entrevistado (CAPELLANI, 2004), através do alinhamento de projeção de identidades negativas. As ações desenvolvidas nos turnos de perguntas (HERITAGE; ROTH, 1995; CLAYMAN; HERITAGE, 2002), aliadas ao uso de elementos de pressuposição e aos trabalhos de face, compõem uma situação de confronto entre entrevistadores e entrevistados candidatos políticos, que compactuam desse jogo, em benefício da opinião pública. Como metodologia de análise deste estudo de caso são utilizados os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) para transcrição e observação seqüencial dos dados (GAGO, 2002); e da Sociolingüística Interacional sobre alinhamento (RIBEIRO; HOYLE, 2002) e trabalhos de face (GOFFMAN, 1981).

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar as particularidades de fenômenos relativos à fala-em-interação em contextos institucionais pode ser explicado pelo olhar dos estudos da fala-em-interação, que tem atentado para o fato de que as formas institucionais de conversa são modificações da “pedra sociológica fundamental”, a conversa cotidiana (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). Além das modificações no sistema de tomada de turnos e da seqüência discursiva, observa-se que na fala institucional os participantes têm algumas tarefas a cumprir, sendo a conversa institucional normalmente informada por orientações para metas (DREW; HERITAGE, 1992).

Nos contextos institucionais, pelo menos um dos participantes tem um mandato institucional a ser cumprido, ou seja, um conjunto de tarefas ou metas-fim que devem estar asseguradas antes do término da interação (MAYNARD, 1984; GARCEZ, 1996, 2002). No discurso da mídia, afirma-se que o mandato institucional dos jornalistas é um mandato de neutralidade (CLAYMAN, 1992, 1993).

Entretanto, assim como na ciência, sabe-se que o ideal de neutralidade é um objetivo quase inatingível na prática profissional. Não é possível que um sujeito abandone suas convicções ou opiniões ao exercer sua profissão.

O mandato institucional de neutralidade jornalística tem sua origem no início do século XX, quando se deu a industrialização da imprensa. Em função do alto custo que os jornais passaram a ter a partir de então, os donos dos meios de comunicação começaram a defender

¹ Doutoranda em Letras, área de Estudos da Linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Sua pesquisa está inserida na linha de pesquisa “Discurso, Cultura e Interação em Contextos Profissionais e Pedagógicos”, na mesma Universidade.

uma atitude imparcial e neutra dos jornalistas para garantir o maior número possível de anunciantes, de diferentes correntes ideológicas. Entretanto, algumas tarefas instrumentais realizadas pelos jornalistas em suas interações entram em conflito com esse mandato.

Na interação que nos propomos estudar, as entrevistas jornalísticas televisivas de opinião com candidatos políticos², os jornalistas têm como tarefa desmascarar o entrevistado, checando as imagens positivas reivindicadas pelo entrevistado e as imagens negativas a ele imputadas (CAPELLANI, 2004). Apesar de ser uma das mais importantes tarefas a serem realizadas neste encontro, entra em conflito com o mandato institucional de neutralidade, já que revela a subjetividade do profissional, através do alinhamento com o assunto, com suas próprias convicções ou com as opiniões do entrevistado.

Na análise dos dados de entrevistas jornalísticas com candidatos políticos à Presidência da República nas eleições de 2002, em nossa Dissertação de Mestrado (idem), observamos que os entrevistadores deixavam escapar a sua subjetividade nos turnos de pergunta, projetando imagens majoritariamente negativas para os entrevistados. Este fato pôde ser comprovado através dos turnos de resposta dos entrevistados, dedicados a negar as imagens negativas projetadas pelos entrevistadores e a construir imagens positivas, de candidatos ideais a ocupar o cargo de Presidente da República.

Os resultados da pesquisa mostraram que, aparentemente, o jornalista estava sendo neutro, mas através de uma análise das funções das unidades de construção de turno das perguntas e do trabalho interacional envolvido nos turnos de resposta, comprovamos que o profissional não foi neutro. Percebemos que houve esforços por parte do jornalista de manter o mandato de neutralidade, entretanto, suas opiniões (principalmente as negativas) a respeito do entrevistado e de suas realizações eram expostas na formulação das perguntas. Como exemplo desta colocação, citamos a pergunta de William Bonner para o então candidato Lula: “o senhor já criticou a assinatura do tratado eh de não proliferação de armas nucleares pelo brasil. essa semana o senhor diz que o brasil não é uma republiqueta qualquer, não é uma argentina. eleito presidente, o senhor não acha que declarações dessa natureza podem provocar embaraços diplomáticos?”. Nesta pergunta, o entrevistador deixa implícita sua opinião de que o candidato não tem diplomacia para lidar com assuntos internacionais.

Essa pesquisa mostrou a dificuldade de cumprir o mandato institucional de neutralidade tendo como uma das tarefas instrumentais principais o desmascaramento do entrevistado. Essa investigação suscitou ainda outras questões de pesquisa, apresentadas a seguir, a respeito do equilíbrio entre essas duas forças antagônicas, por isso, é preciso evidenciar as estratégias linguísticas usadas pelos jornalistas para manter uma aparente neutralidade, além das perguntas.

Essa investigação visa contribuir para o estudo da neutralidade jornalística, tão caro a estudiosos e profissionais da área de Comunicação e da área de Linguística (GREATBATCH, 1988; HERITAGE; GREATBATCH, 1991; CLAYMAN, 1992).

Definição do problema

O tema que nos propomos pesquisar é o mandato institucional (MAYNARD, 1984; GARCEZ, 1996, 2002) de neutralidade jornalística e suas formas de realização, em entrevis-

² As transcrições completas das quatro entrevistas analisadas podem ser encontradas em nossa Dissertação de Mestrado, cuja referência é esta: CAPELLANI, D. *Projeção e Negociação de Identidades em Entrevistas com Candidatos à Presidência da República nas Eleições de 2002*. 2004. 170 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras – Linguística)–Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

tas jornalísticas televisivas de opinião com candidatos políticos à Presidência da República, nas eleições de 2002.

Esta pesquisa visa avançar na discussão teórica sobre a questão da neutralidade, colocada em prática por jornalistas ao entrevistarem candidatos políticos. Em um primeiro momento, essa questão foi abordada em nossa Dissertação de Mestrado (CAPELLANI, 2004), com foco nas ações instrumentais realizadas pelos jornalistas, principalmente, na ação de projeção de identidades negativas pelos entrevistadores para os entrevistados, com o objetivo de checar se as imagens positivas reivindicadas pelos candidatos políticos se sustentavam ao longo da entrevista, bem como se eram verdadeiras as imagens negativas associadas a eles.

Neste trabalho, pretendemos investigar como essa ação de desmascarar se equilibra com o mandato de neutralidade, através do seguinte problema: quais as estratégias lingüísticas utilizadas pelos profissionais para equilibrar o mandato de neutralidade com a tarefa comprometida de desmascarar o entrevistado candidato político, checando as imagens a ele relacionadas? A forma como os entrevistadores tentam atingir este equilíbrio, revelada através do discurso, é o nosso objeto de estudo.

Objetivos

Os objetivos desta pesquisa são:

- a) Ampliar o conhecimento sobre o mandato institucional de neutralidade jornalística, contribuindo para o estudo das relações entre discurso e ideologia.
- b) Identificar marcas próprias da execução do mandato institucional de neutralidade na entrevista jornalística televisiva de opinião com candidatos políticos.
- c) Descrever as estratégias utilizadas pelo entrevistador para cumprir esse mandato em situação de entrevista televisiva, a fim de identificar até que ponto a expressão da subjetividade do jornalista é controlada.
- d) Revelar de que maneira se dá o equilíbrio existente entre essas forças antagônicas.

Questões

Partindo da premissa de que não existe neutralidade jornalística pura e de que, no discurso, revela-se uma pseudo-neutralidade, algumas questões se fazem pertinentes, como:

- a) Quais são as tarefas que envolvem o mandato institucional de neutralidade jornalística em entrevistas jornalísticas televisivas com candidatos políticos?
- b) Quais são as estratégias lingüísticas utilizadas pelos entrevistadores para manter a aparente neutralidade e controlar a subjetividade?
- c) Até que ponto os tipos de perguntas e as unidades de construção de turno que as compõem revelam a existência da tensão entre o mandato de neutralidade e a tarefa de desmascarar o entrevistado?

Relevância do estudo

Muitos estudos discutem a questão do mandato institucional de neutralidade jornalística, entretanto os estudos da área de Comunicação não informam como ele se realiza através de dados reais de fala e os estudos da Lingüística não revelam as estratégias utilizadas pelos jor-

nalistas para cumprir esse mandato em equilíbrio com as tarefas instrumentais antagônicas, relativas à atividade de entrevistar.

Em estudo anterior (CAPELLANI, 2004), mostramos como esse mandato de neutralidade se contrapõe à tarefa de desmascarar o entrevistado através dos tipos de perguntas utilizados e da negação a este comportamento nos turnos de resposta, entretanto faz-se necessário explorar todas as possibilidades e estratégias linguísticas aplicadas para equilibrar essas duas tarefas. Daí, a relevância do estudo que se apresenta, além das outras relatadas a seguir:

- a) Explora as relações entre discurso e ideologia, já que o jornalista parece ser neutro para manipular a opinião pública, usando suas opiniões para influenciar as pessoas.
- b) Contribui para o aumento da consciência retórica sobre esse tipo de discurso jornalístico, que influi nas massas e está diretamente relacionado ao exercício democrático dos cidadãos de eleger seus representantes políticos.
- c) Contribui para o estudo da fala em ambiente institucional e para suas diferenças e modificações em relação à conversa cotidiana.
- d) Explora a questão do mandato de neutralidade em entrevistas jornalísticas televisivas de opinião com candidatos políticos, avançando na discussão teórica sobre mandato institucional.
- e) Contribui para o conhecimento de mandato de neutralidade com dados de entrevistas televisivas jornalísticas de opinião do Brasil, algo ainda não explorado.
- f) Auxilia na formação dos profissionais da área de Jornalismo e de Comunicação, na medida em que atenta para a responsabilidade e para as conseqüências positivas e negativas relacionadas à ação de entrevistar candidatos políticos.

Referencial teórico

A neutralidade jornalística é um tema bastante discutido pelos profissionais e teóricos da área de Comunicação. Entretanto, não há estudos na área de Comunicação ou de Jornalismo que utilizem dados reais de fala-em-interação para explicar como a neutralidade se realiza no discurso.

Nos estudos linguísticos da Análise da Conversa sobre entrevistas jornalísticas, encontramos a co-ressonância desse tema. Fala-se que o mandato dos jornalistas é um mandato de neutralidade (cf. GREATBATCH, 1988; HERITAGE; GREATBATCH, 1991; CLAYMAN, 1992), isto é, esses profissionais têm como meta serem neutros e objetivos, não se afiliando ou desafiando com os pontos de vista dos entrevistados. Recentemente, um estudo nessa vertente (CLAYMAN; HERITAGE, 2002) trouxe uma nova contribuição, ao postular um ethos de adversariedade nas entrevistas jornalísticas e não de neutralidade. O estudo mostra a diminuição da deferência dos entrevistadores, acompanhada de um sensível aumento da adversariedade em seus turnos de pergunta.

Apesar de revelarem que existe um comportamento diferente da neutralidade, os estudos ainda não informam como é realizado esse comportamento, através de que estratégias discursivas os jornalistas promovem um equilíbrio entre o mandato de neutralidade e as tarefas instrumentais que visam testar as imagens reivindicadas pelos entrevistados, de modo que o resultado aparente seja de uma “pseudo-neutralidade”.

Nossa pesquisa mostra quais as estratégias são utilizadas para esse fim, com dados reais de entrevista jornalística televisiva realizada no Brasil – estudo ainda não realizado com os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise da Conversa.

Utilizamos para análise dos dados os pressupostos teóricos da Análise da Conversa sobre seqüências discursivas (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), tipologia de per-

guntas (HERITAGE; ROTH, 1995; CLAYMAN; HERITAGE, 2002), os textos discursivos sobre projeção de identidade (MOITA LOPES, 2001, 2002; KERBRAT-ORECCHIONI, 2000; ZIMMERMAN, 1998), alinhamento (GOFFMAN, 1981; RIBEIRO; HOYLE, 2002) e neutralidade jornalística (GREATBATCH, 1988; HERITAGE; GREATBATCH, 1991; CLAYMAN, 1992).

METODOLOGIA

O estudo sobre as estratégias discursivas realizadas pelos entrevistadores para manter uma pseudo-neutralidade será feito dentro do paradigma de pesquisa qualitativo e interpretativo, uma vez que esse é o paradigma mais adequado para se tratar o objeto maior em questão: a fala-em-interação (GAGO, 2002).

A metodologia utilizada na pesquisa baseia-se nos pressupostos metodológicos da Análise da Conversa, em que são observadas as seqüências discursivas nos turnos de fala dos participantes. De acordo com esta metodologia de análise de dados, as perguntas relevantes na análise são aquelas para as quais os participantes estão orientados e não o observador. Como a postura pouco neutra é uma questão importante para os entrevistadores e para os entrevistados na interação, iremos analisá-la. Todas as observações serão feitas a partir dos dados e, somente, deles, com base na pesquisa bibliográfica realizada.

A observação estará centrada nos turnos de pergunta dos entrevistadores e nas unidades de construção de turno que os compõem. A partir da perspectiva de co-construção do discurso (SCHEGLOFF, 1992), observaremos também os turnos de resposta, para checar em que medida as observações a respeito dos turnos de pergunta são ratificadas ou não.

Coleta de dados

Os dados foram gravados em vídeo e, posteriormente, em áudio para serem transcritos conforme as convenções de transcrição da Análise da Conversa (HUTCHBY; WOUFFITT, 1998). Para análise nos basearemos somente nos dados transcritos, já que não iremos analisar os aspectos visuais que compõem o discurso.

Selecionamos um conjunto de entrevistas realizadas pelos mesmos entrevistadores (William Bonner e Fátima Bernardes), da Rede Globo de Televisão com os candidatos à Presidência da República, nas eleições de 2002. Para efeito de organização e sistematização dos dados, selecionamos entrevistas ocorridas em uma mesma ocasião, como, por exemplo, a última rodada de entrevistas antes do primeiro turno das eleições.

Tratamento dos dados

Os dados serão tratados seqüencialmente, na relação existente entre os turnos de fala (de pergunta e resposta, neste caso) e nas unidades que compõem os turnos - unidades de construção de turno. Como a Análise da Conversa ocupa-se do estudo das formas com que os enunciados realizam determinadas ações, em virtude de sua localização e de sua participação em seqüências de ações, os turnos de fala são analisados uns em relação aos outros, já que esta é a forma como os falantes se orientam no discurso (HERITAGE, 1984).

BREVE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados que nos propomos a analisar brevemente referem-se a um trecho de entrevista do então candidato Lula ao *Jornal Nacional*, em setembro de 2002. Neste segmento, com o tema *Diplomacia internacional*, as perguntas dos entrevistadores caminham no sentido de questionar a identidade de Lula como político capaz de se relacionar bem internacionalmente, porque faz declarações inadequadas a respeito de outros países. Em função desse questionamento, pedem que o entrevistado explique as ações que vem empreendendo ultimamente e forneça uma justificativa, já que estas atitudes podem provocar embaraços diplomáticos, caso seja eleito presidente.

No primeiro turno de pergunta de William Bonner são feitas duas afirmações de caráter contextual, contendo informações de negativas sobre a imagem de Lula, sendo a primeira afirmação a seguinte: “o senhor já criticou a assinatura do tratado de não proliferação de armas nucleares pelo Brasil.” e a segunda: “essa semana o senhor diz que o Brasil não é uma republiqueta qualquer, não é uma Argentina?”. Primeiro, Bonner afirma que o candidato criticou a assinatura de um tratado que é positivo para o Brasil e para o mundo, pois envolve a não proliferação de armas nucleares. Como poderia o Brasil deixar de assinar este tratado? Em seguida, o entrevistador informa que na semana da entrevista, Lula comparou o Brasil com a Argentina, diminuindo este país, chamando-o de “republiqueta”.

Bonner enumera essas atitudes negativas para um candidato à Presidência e depois faz uma pergunta formulada negativamente: “eleito presidente, o senhor não acha que declarações dessa natureza podem provocar embaraços diplomáticos?”. A pergunta, formulada desta maneira (“o senhor não acha”), projeta uma estrutura de preferência de concordância, isto é, aponta para uma resposta como “sim, eu acho que estas declarações podem provocar embaraços diplomáticos”. Além disso, deixa implícita a noção de que o entrevistador acredita que esta atitude possa provocar embaraços diplomáticos, revelando sua opinião sobre o tema e sobre a conduta do candidato.

Este turno de pergunta é provocador, pois constrói uma imagem negativa para o entrevistado, faz críticas a suas atitudes e ainda termina com uma pergunta que força o entrevistado a concordar com uma posição específica, colocada pelo entrevistador. A posição é a seguinte: declarações como as que o senhor está fazendo podem provocar embaraços diplomáticos, caso seja eleito presidente. Esta é uma postura pouco neutra para um entrevistador, que deixou, em seu turno de pergunta, escapar sua opinião negativa sobre Lula.

Lula finaliza sua resposta usando palavras e temas que contêm poder imagético forte e estão próximos de seus ouvintes, como é característico no seu discurso. O candidato afirma: “pra mim he a única bomba atômica que eu quero é uma que quando explodir saia pétalas de rosa, isto é o que me interessa.”. O entrevistado projeta para si a identidade de defensor da paz. William Bonner toma o turno para refocalizar o tópico “questão nuclear”, O entrevistador usa um marcador discursivo (“agora”) que indica a tentativa de mudança de tópico, direcionando a resposta de Lula para o segundo tema levantado na pergunta: a comparação do Brasil com a Argentina. Lula, por sua vez, quer mostrar que a primeira parte da pergunta, sobre o tratado de não proliferação de armas nucleares, já foi respondida e parte para o segundo tema, em sobreposição ao turno de Bonner. Lula tenta se antecipar e mostrar que sabe que ainda precisa tratar do segundo tema, sem que haja necessidade do entrevistador lembrá-lo disso.

A atitude de Lula tem a função de evidenciar sua habilidade lingüística e, conseqüentemente, sua habilidade diplomática, recusando-se a assumir a identidade negativa projetada pelo entrevistador, em seu turno de pergunta com forte carga de opinião, de candidato sem diplomacia e sem habilidade para tratar de assuntos internacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge, 1987.

CAPELLANI, D. *Projeção e Negociação de Identidades em Entrevistas com Candidatos à Presidência da República nas Eleições de 2002*. 2004. 170 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras – Lingüística)–Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

CLAYMAN, S. *Footing in the achievement of neutrality: the case of news-interview discourse* In: DREW, P.; HERITAGE, J. (Eds.). *Talk at Work: Interaction in Institutional Setting*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

CLAYMAN, S. *Reformulating the question: a device for answering/not answering questions in news interviews and press conferences*. Text 13 (2) p. 159-188. s.l., s.ed., 1993.

CLAYMAN, S.; HERITAGE, J. *Questioning Presidents: Deference and Adversarialness in the Press Conferences of Eisenhower and Reagan*. In: *Journal of Communication*, Dez, 2002.

DINES, A. *Neutralidade, Imparcialidade, Isenção & Objetividade*. Observatório da Imprensa. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br>.

DREW, P.; HERITAGE, J. *Analysing talk at work: an introduction*. In: _____. *Talk at work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ERICKSON, F. *Co-membership and wiggle room: Some implications of the study of talk for the development of social theory*. In: N. COUPLAND; S. SARANGI; C. CANDLIN. *Sociolinguistics and Social Theory*. London: Longman, 2001.

GAGO, P. *A relevância da convergência num contexto de Negociação: um estudo de caso de uma reunião empresarial na cultura portuguesa*. 2002. 350 fl. Mimeo. Tese de Doutorado (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa)-Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GARCEZ, P. Resenha de *The discourse of Negotiation: Studies of language in the workplace*. In: *Language in Society*, 25(3), p. 463-468, 1996.

GARCEZ, P. *Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar*. In: *Palavra* 8. Departamento de Letras da PUC-Rio. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2002.

GOFFMAN, E. *Footing*. In: GARCEZ, P.; RIBEIRO, B. *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: Age, [1981] 1998.

GREATBATCH, D. *A turn-taking system for British news interview*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. (Eds) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Malden: Blackwell, 1999.

HERITAGE, J. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1984.

HERITAGE, J. *Conversation Analysis and Institutional Talk: Analysing Data*. In: SILVERMAN, D. *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

HERITAGE, J.; GREATBATCH, D. *On the institutional character of institutional talk: the case of news interview*. In BODEN, D.; ZIMMERMAN, D. *Talk and Social Structure*. Cambridge: Polity Press, 1991.

HERITAGE, J.; ROTH, A. *Grammar and Institution: Questions and Questioning in the Broadcast News Interview*. Los Angeles: Department of Sociology – University of California Los Angeles, 1995.

HYMES, D. *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania P, 1974.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Interaction verbales: négociation des identités*. In: *Lalies: Langue & Literature*, n. 20. Paris, s.ed., 2000.

MANUAL de Redação Folha de S.Paulo. São Paulo: Publifolha, 2001.

MANUAL Nacional de Assessoria de Imprensa/Federação Nacional dos Jornalistas. Rio de Janeiro: Edição da CONJAI - Comissão Nacional dos Jornalistas em Assessoria de Imprensa da FENAJ, 1994.

MAYNARD, D. *Inside Plea Bargaining: The Language of Communication*. New York: Plenum Press, 1984.

MOITA LOPES, L. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero, e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. *Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista*. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M. *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.

OLIVEIRA, M.; BASTOS, L.; PEREIRA, M. *Interação em Situações de Trabalho*. Projeto Integrado de Pesquisa – CNPQ/PUC-Rio. Rio de Janeiro, 1997.

PSATHAS, G. *Conversation Analysis: The Study of Talk in Interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

RABAÇA, G.; BARBOSA, Carlos A. *Dicionário de Comunicação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

RIBEIRO, B.; HOYLE, S. *Frame Analysis*. Rio de Janeiro: Editora Trarepa. Departamento de Letras da PUC-Rio, Palavra 8, 2002.

ROBINSON, M.; SHEEHAN, M. *Over the Wire and On T.V.: CBS and UPI in Campaign '80*. New York: Russell Sage, 1983.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. *A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation*. In: *Language*, 50 (4), p. 696-735, 1974.

SACKS, H. *On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation*. In: BUTTON, G.; LEE, J. (Eds.). *Talk and Social Organization*. Clevedon: Multilingual Matters, 1973.

SARANGI, S.; ROBERTS, C. *The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings*. In: _____. *Talk, Work and Institutional Order - Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin: Mouton, 1999.

SCHEGLOFF, E. et. al. *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*. In: *Language*, 55(2), CIDADE: EDITORA, 1977.

SCHEGLOFF, E. *On talk and its institutional occasions*. In: DREW, P.; HERITAGE, J. *Talk at work*. New York: Cambridge University Press, 1992.

SIGNORINI, I. *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1998.

TANNEN, D. *Conversational Style: Analysing Talk Among Friends*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.

ZIMMERMAN, D.; BODEN, D. *Structure-in-Action: An Introduction*. In: _____. *Talk and Social Structure*. Oxford: Polity Press, 1993 [1991].

ZIMMERMAN, D. *Identity, Context and Interaction*. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. *Identities in Talk*. London: Sage, 1998.

A SIMETRIA ENTRE NOMINALIZAÇÕES E SEUS VERBOS CORRESPONDENTES: UM ESTUDO SOBRE A ESTRUTURA ARGUMENTAL¹

Déborah Christina de Mendonça OLIVEIRA² (UnB)

RESUMO: O presente trabalho tem como ponto central verificar a simetria existente entre nominalizações e seus verbos correspondentes. O objetivo deste trabalho é analisar fatos sintáticos que justifiquem tal simetria. Os fatos sintáticos relevantes para o estudo proposto neste artigo são os seguintes: 1) a similaridade na estrutura argumental de verbos e nomes; 2) a distribuição dos argumentos na estrutura nominalizada; 3) a escolha das preposições que aparecem frente aos argumentos das nominalizações. Para tal análise, adotamos os pressupostos teóricos da Teoria Gerativa. A metodologia compreende a análise dos fatos sintáticos citados acima a partir de dados do português do Brasil e do inglês.

PALAVRAS-CHAVE: nominalização; estrutura argumental; simetria; nomes de evento; nomes de resultado.

ABSTRACT: *This study verifies the existent symmetry between nominalizations and their correspondent verbs. Our main goal is to analyze syntactic facts that justify this symmetry. The relevant syntactic facts for this study are the following: 1) the similarity of the argument structure of verbs and derived nouns; 2) the distribution of the arguments in the nominalized structure; 3) the choice of the prepositions that appear before the arguments of the nominalizations. In this analysis, we adopt the theoretical framework of Generative Theory. The methodology consists of the analysis of the syntactic facts mentioned above using Brazilian Portuguese and English data.*

KEYWORDS: *nominalization; argument structure; symmetry; event nouns; result nouns.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho estuda a simetria existente entre nominalizações e seus verbos correspondentes. A nominalização é resultado de uma operação morfossintática, que permite a esses nomes manter estreitas relações com um verbo. Segundo Basílio (1980), a nominalização consiste em um processo de associação lexical sistemática entre verbos e nomes derivada de um padrão lexical geral. Pares de dados como o expresso em (1) revelam uma equivalência e uma distribuição semelhante entre as nominalizações e os seus verbos correspondentes.

- (1) a. Eu quero [que o João construa a casa].
b. Eu quero [a construção da casa pelo João].

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar fatos sintáticos que justifiquem e que corroborem tal equivalência. Os fatos sintáticos relevantes para essa equivalência que serão estu-

¹ Este trabalho constitui um recorte da minha pesquisa de Mestrado, a qual tem como objetivo maior fazer um estudo morfossintático das nominalizações em português. A presente pesquisa foi desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Maria Moreira Lima Salles, a quem agradeço pelos comentários valiosos feitos às primeiras versões deste artigo.

² Endereço eletrônico: <deboraholiveira@unb.br>

dados neste artigo são os seguintes: 1) a similaridade na estrutura argumental de verbos e nomes, pois ambos selecionam os mesmos argumentos interno e externo; 2) a distribuição dos argumentos das nominalizações; 3) a escolha da preposição introdutora que aparece frente aos argumentos das nominalizações.

Para esta análise, adotamos os pressupostos teóricos da Teoria Gerativa. A metodologia empregada compreende a análise dos fatos sintáticos citados acima a partir de dados do português do Brasil e do inglês.

O nosso trabalho está organizado em seis seções, de forma que a seção 2 destina-se a apresentar evidências da simetria entre verbos derivantes e nomes derivados. A seção 3, por sua vez, discute a questão da estrutura argumental de nominalizações, tendo como ponto de partida quatro análises: Basílio (1980), Abney (1987), Grimshaw (1990) e Meyer (1993). A seção 4 dá os primeiros passos em direção a uma nova proposta e, por fim, a seção 5 levanta a discussão acerca do papel da preposição introdutora dos argumentos das nominalizações.

Ao final de nossa discussão, a presente análise constata a simetria entre verbos derivantes e nomes derivados (nominalizações), revelada por meio da conservação da estrutura argumental. Observa-se, no entanto, uma diferença na realização dos argumentos das nominalizações. Verificamos ainda o caráter ambíguo desses nomes, os quais podem ora se comportar como nomes de evento/processo, ora como nomes de resultado. Por fim, o nosso estudo demonstra que a interpretação das nominalizações pode ser obtida composicionalmente em articulação com propriedades sintático-semânticas do predicado em que está inserida.

A SIMETRIA ENTRE NOMINALIZAÇÕES E SEUS VERBOS CORRESPONDENTES

Nesta seção verificamos a simetria entre pares de dados, tais como os exemplificados em (2):

- (2) a. lutar – luta
- b. sair – saída
- c. desenvolver – desenvolvimento
- d. transformar – transformação
- e. analisar – análise

Em português, pares de verbo/nome, como os expressos em (2), são comuns, o que indica que, de certa forma, verbos mantêm estreitas relações com uma contraparte nominal. Uma proposta que corrobora essa relação é apresentada por Basílio (1980) que afirma que o fenômeno da nominalização consiste em uma relação paradigmática geral entre verbos e nomes no léxico.

Essa relação também se mostra ao compararmos um sintagma oracional, contendo um verbo, como *sair* com um sintagma determinante (DP) contendo uma nominalização, como *saída*.

- (3) a. Eu exijo [que o João saia].
- b. Eu exijo [a saída do João].

As sentenças (3a) e (3b) são sinônimas, pois expressam a mesma informação. A diferença observada entre ambas é a seguinte: em (3a) o evento de ‘sair’ é expresso por um verbo em uma estrutura de sintagma oracional e em (3b) o evento de ‘sair’ é expresso por um nome dentro de um sintagma determinante. Bernstein (2001) argumenta que a similaridade da estru-

tura argumental entre nomes e verbos constitui um argumento sintático a favor do paralelismo existente entre o domínio do DP e o domínio da sentença.

Assim, uma forte evidência para a equivalência proposta entre dados, como (3a) e (3b) é a preservação da estrutura argumental, pois verbos e nomes, que mantêm uma relação entre si selecionam os mesmos argumentos, conforme dados em (4) e (5).

- (4) Maria ofereceu dinheiro ao João.
- (5) A oferta de dinheiro ao João pela Maria.

O que se observa é que o nome possui a propriedade de selecionar os mesmos argumentos que o seu verbo correspondente. No entanto, existem diferenças entre verbos e nomes. A primeira diferença está na observação de que, enquanto os argumentos dos verbos são obrigatórios, os dos nomes são, a princípio, opcionais.

- (6) *Maria vendeu.
- (7) A venda foi muito boa.

A sentença (6) é agramatical porque viola o critério- θ , que exige que o argumento interno do verbo seja saturado. Sendo assim, o papel temático de tema que o verbo tem para atribuir não foi descarregado. Por outro lado, a ausência de argumentos na sentença (7) é possível, o que nos leva a concluir que o critério- θ não barra construções desse tipo.

A segunda diferença observada entre estruturas com verbos e com nominalizações é a presença da preposição frente aos argumentos dos nomes deverbiais, como exemplificado em (8) e (9). Essa preposição tem sido analisada como atribuidora de Caso, considerando-se que o nome não tem propriedades que satisfazem os requisitos de Caso de um sintagma determinante (DP). A preposição aparece, portanto, antes dos complementos por razões meramente sintáticas: atribui Caso ao DP, que é complemento da nominalização. (Chomsky, 1981)

- (8) João comprou um carro novo.
- (9) A compra **do** carro novo **pelo** João.

A terceira diferença entre verbos e nomes é apresentada por Basílio (2004). De acordo com a autora, a mudança de classe de verbo para nome desfaz a obrigatoriedade de especificar tempo e modo verbais e também retira a obrigatoriedade de explicitar agentes, objetos ou beneficiários do processo verbal. Isso porque categorias como: tempo, modo, número-pessoa e transitividade são propriedades, a princípio, de verbos e não de nomes. Pode-se, dessa forma, falar do evento verbal sem situá-lo no tempo, sem mencionar o seu agente ou seus complementos.

Essa questão nos leva a formular a seguinte pergunta: O que a nominalização tem que a faz necessária para o sistema lingüístico? Assim, entendemos que a nominalização funciona como um recurso a ser usado quando se deseja expressar o evento verbal sem as marcas gramaticais próprias do verbo. Seguindo Basílio (2004), pode-se afirmar ainda que existem diferentes motivações no sistema lingüístico para a formação de nominalizações.

Em suma, a nominalização constitui um nome com propriedades transitivas, que assim como o seu verbo correspondente, seleciona os mesmos argumentos, mas com certas especificidades no mapeamento sintático da estrutura argumental.

A ESTRUTURA ARGUMENTAL DE NOMINALIZAÇÕES

Segundo Arad (1998), o termo estrutura argumental é entendido como o conjunto de argumentos selecionados por um predicado, assim como o *status* desses argumentos em relação a esse predicado.

Como já afirmado anteriormente, o processo de nominalização forma nomes que mantêm estreitas relações com os verbos-base. Uma evidência disso é a similaridade entre a estrutura argumental de verbos e de nominalizações.

Uma maneira, apresentada por Chierchia (2003), de captar a diferença verificada, na seção anterior, entre os dados expressos em (6) e (7) é ilustrada em (10).

- (10) a. DESTRUIÇÃO (*e*)³
 b. DESTRUIR (*e*, ___)

A fórmula (10a) é bem formada e (10b) não. A fórmula (10b) não é bem formada porque uma das posições argumentais não foi saturada. Portanto, os nomes têm a forma lógica (10a), sem a obrigatoriedade de saturação de argumentos e os verbos estabelecem relações como (10b), com a exigência de saturação dos argumentos previstos na sua grade argumental.

A seguir, passamos a considerar estudos que tratam da estrutura argumental de nominalizações, bem como da diferença entre nomes de evento/processo e nomes de resultado.

A análise de Basílio (1980)

De acordo com Basílio (1980), nomes deverbais podem ter uma interpretação nominal ou verbal, dependendo do contexto, como ilustrado em (11).

- (11) a. O presidente encerrará o simpósio às 9 horas.
 b. O encerramento do simpósio provocará acúmulo de serviço na secretaria. (sentido verbal)
 c. Eu só cheguei no simpósio para o encerramento. (sentido nominal)

Segundo Basílio, dizer que uma forma nominalizada tem sentido verbal equivale a dizer que ela está estabelecendo uma relação entre elementos que a acompanham da mesma maneira que o verbo. Por outro lado, dizer que uma nominalização tem sentido nominal significa que ela está nomeando, referindo-se a elementos do universo do discurso em que está inserida⁴.

O que se pode observar nos dados acima é que em (11b) a nominalização indica um evento – o fato de o simpósio ser encerrado – obtém-se assim, um sentido verbal. Já em (11c), a nominalização indica o resultado do evento de encerrar, gerando um sentido nominal.

Observa-se, portanto, que nomes deverbais podem apresentar duas interpretações, o que indica que as formas nominalizadas de verbos podem apontar extensões de significado. O significado ao qual a autora se refere é o sintático, que permite tanto leitura verbal

³ O (*e*) representa qualquer argumento *x* que o predicado deve saturar e remete ao evento expresso nessa relação.

⁴ Basílio (2004) afirma que a formação de substantivos deverbais tem três motivações centrais: a motivação semântica ou denotativa, a motivação gramatical e a motivação textual usada para fazer referência a uma estrutura verbal anteriormente utilizada no texto.

quanto nominal para nomes, dependendo do contexto de ocorrência, o que se distingue do significado lexical.

De acordo com Basílio, é importante ressaltar que o fato de formas nominalizadas podem ser entendidas ora como nomes, ora como verbos não deve ser considerado como exceção ou idiossincrasia de alguns verbos. Entre os 305 nomes deverbais que fazem parte da amostragem do estudo da autora, 50% podem ter tanto uma interpretação nominal quanto uma interpretação verbal. Os outros 50% incluem tanto nomes deverbais que só podem ser interpretados como verbos, quanto nomes deverbais que só podem ser interpretados como nomes.

A análise de Abney (1987)

O estudo de Abney (1987) aponta uma diferença entre nominalizações de processo e de resultado. Segundo o autor, a estrutura argumental do verbo só é preservada nas nominalizações de processo. Os nomes de processo denotam ações e eventos, enquanto os nomes de resultado denotam objetos.

De acordo com Abney, os nomes de resultado podem apresentar complementos do tipo PP (sintagma preposicional) correspondentes aos argumentos verbais, mas eles nunca são obrigatórios e frequentemente mostram indicações de serem modificadores e não mais complementos.

Para o autor, isso fica claro quando observamos o comportamento de um nome derivado, que possui a possibilidade de apresentar as duas leituras (processo e resultado), como, por exemplo, *examination* do inglês, conforme exemplos em (12) e (13).

- (12) a. [Examination of the students] will take several hours.
b. *[Examination] will take several hours.
- (13) a. *[The examination of the students] was printed on pink paper.
b. [The examination] was printed on pink paper.

O nome *examination* em (12) denota um evento, por esse motivo a estrutura argumental deve ser preservada como em (12a). Em (13), o nome *examination* denota um objeto concreto e, assim, os argumentos não são necessários e até mesmo inaceitáveis, como demonstra a agramaticalidade do dado (13a).

Segundo Abney, não é sempre uma tarefa fácil distinguir entre um nome de processo e um nome de resultado. Para isso, o autor apresenta alguns testes que podem ajudar nessa tarefa. Por exemplo, nomes de processo não podem ser pluralizados, nem podem ocorrer com demonstrativos; ao contrário, nomes de resultado requerem sempre a presença de um determinante.

A análise de Grimshaw (1990)

Grimshaw (1990) afirma que nem todos os itens lexicais possuem uma estrutura argumental. Segundo a autora, somente os nomes que se referem ao que ela denomina eventos

complexos – nomes que têm uma análise aspectual interna⁵ - possuem estrutura argumental como os verbos.

Dessa forma, a distinção feita pelo estudo de Grimshaw é entre nomes de evento (*complex event nominals*), que denotam eventos complexos e nomes de resultado (*result nominals*), que denotam eventos simples.

Grimshaw afirma ainda que os nominais derivados são tipicamente ambíguos em relação a essa distinção, conforme ilustrado em (14), com exemplos do inglês.

- (14) a. The examination / exam was long / on the table.
 b. The examination / *exam of the patients took a long time / * was on the table.

Assim, a divisão entre os nomes corresponde à distinção entre evento/processo e resultado. O nome *examination*, por exemplo, tem duas interpretações. Em (14a), ele se refere a uma entidade concreta e em (14b) se refere a um evento. Enquanto *examination* é ambíguo, a sua forma abreviada *exam* não é. O nome *exam* é sempre um nome de resultado e não pode ocorrer nos mesmos contextos que um nome de processo, como demonstrado em (14b).

Para traçar tal distinção, Grimshaw organiza um diagnóstico para verificar a diferença de comportamento entre nomes de evento/processo e nomes de resultado no inglês: nomes de evento/processo não podem ser pluralizados e nem podem ocorrer com demonstrativos ou com artigos indefinidos, por outro lado, nomes de resultado podem ser pluralizados e sempre requerem um determinante, como ilustrado nos exemplos (15) e (16):

- (15) a. They studied the/an/one/that assignment.
 b. They observed the/*an/*one/*that assignment of the problem.
 c. The assignment of the problem too early in the course always causes problems.
- (16) a. The assignments were long.
 b. *The assignments of the problems took a long time.
 c. Assignment of difficult problems always causes problems.

Outra observação apresentada por esta análise é o fato de que nomes sem estrutura argumental tomam modificadores e nomes com estrutura argumental selecionam argumentos.

A análise de Meyer (1993)

Meyer (1993) propõe que a diferença na função das nominalizações se deve à herança temática herdada do verbo derivante. Dessa maneira, a herança temática de uma nominalização é regida pela sua função no enunciado.

Os dados de Meyer demonstram que a questão da herança temática desempenha um papel interessante nas estruturas com nominalizações. Considerem-se os exemplos de (17) a (20):

- (17) O pedreiro construiu sua própria casa.
 (18) A construção da própria casa pelo pedreiro significou uma boa economia.

⁵ Os nomes que denotam eventos complexos admitem os mesmos modificadores aspectuais que as suas contrapartes verbais:

- (i) Only observation of the patient for several weeks / *in several weeks can determine the most likely...
 (ii) They observed the patient for several weeks / *in several weeks.

- (19) A construção fica no Grajaú.
(20) A casa fica no Grajaú⁶.

Em (18), *construção* tem o mesmo valor semântico de sua base *construir*, é um predador acional, retrata um evento com o traço [+ culminância] e apresenta a mesma estrutura argumental da sua base verbal: agente e tema. Há, é claro, diferenças sintáticas na realização destes argumentos. Em (19), *construção* está em função de argumento, não retrata um evento e significa o mesmo que *casa* como demonstra o contraste com (20). É um nome referencial e não herda a estrutura argumental da sua base.

Considere-se ainda o exemplo (21):

- (21) *A construção da própria casa pelo pedreiro fica no Grajaú.

O exemplo (21) demonstra a agramaticalidade gerada na estrutura quando os argumentos verbais foram saturados, o que indica que em determinados contextos a nominalização não herda a grade argumental do verbo correspondente.

A análise de Meyer chega às seguintes conclusões:

- (A) Quando em **função de predador**, a nominalização herda a estrutura predicativa completa do verbo base e pertence à mesma subclasse de predadores que ele. Estabelece, então, uma predicação igual à do verbo-base, ou seja, com o mesmo número de lugares semânticos, correspondentes a argumentos com as mesmas funções semânticas.
- (B) Quando em **função de argumento**, a nominalização abandona a estrutura argumental da base, por seu caráter nominal, mas mantém o valor semântico da macroclasse a que pertence o verbo-base.

EM DIREÇÃO A UMA NOVA ANÁLISE

Um ponto pacífico no que se refere às nominalizações é o fato de que elas são ambíguas. São ambíguas pelo fato de permitirem ora uma interpretação verbal, ora uma interpretação nominal. Dessa forma, pode-se afirmar que existe dentro da classe das nominalizações uma distinção binária entre nomes de evento/processo e nomes de resultado, conforme ilustrado pelo exemplo (22).

- (22) a análise do artigo.

O exemplo acima é claramente ambíguo, pois tanto pode referir-se ao processo de analisar o artigo ou ao resultado desse processo, ou seja, à análise pronta. No entanto, ao colocarmos o sintagma (22) dentro de um contexto, a ambigüidade se desfaz, conforme exemplos a seguir:

⁶ A sentença (20) não faz parte da base de dados da análise de Meyer (1993). Ele foi levantado pela presente análise para efeito de comparação com o dado (19).

- (23) A análise contém cinco páginas.
- (24) A análise do artigo contém cinco páginas.
- (25) A análise do artigo ficou sobre a mesa.

As sentenças (23), (24) e (25), por exemplo, apresentam uma nominalização de resultado, referindo-se à análise pronta. A sentença (23) não apresenta argumentos, emergindo a leitura de resultado, conforme a previsão dos estudos apresentados anteriormente. Por outro lado, nas sentenças (24) e (25), o nome *análise* ocorre com o termo *o artigo*, que só pode ser interpretado como o tema da análise, devido ao seu traço [-humano]. Observa-se, portanto, que, em português, os argumentos não são necessariamente barrados em estruturas com nomes de resultado.

Os exemplos acima suscitam uma questão que é saber o que determina a leitura de resultado nas sentenças (23), (24) e (25). Um aspecto que não tem sido destacado nas análises anteriores diz respeito à estrutura da sentença em que ocorre a leitura relevante. Observe-se que, nas sentenças (23) e (24), a expressão nominal ocorre em um predicado que remete à descrição de propriedades materiais do nome [*contém cinco páginas*], o que propicia a leitura de resultado; igualmente, em (25), a expressão nominal ocorre em um predicado que especifica a localização espacial [*sobre a mesa*], o que favorece a leitura de resultado. Assim, uma leitura material ou estativa do predicado propicia uma interpretação da nominalização associada a esse tipo de traço semântico.

Considerem-se, agora, os exemplos (26) e (27):

- (26) A análise do artigo pelo aluno durou horas.
- (27) A análise durou horas.

As sentenças (26) e (27) apresentam uma nominalização de evento/processo, indicando o processo de analisar algo. A nominalização em (26) apresenta dois argumentos *o artigo* e *o aluno*, o que vai ao encontro das previsões feitas pelos estudos anteriores acerca da estrutura argumental dos nomes de evento. A estrutura (27), por sua vez, não apresenta argumentos, mas a noção de evento permanece presente, o que indica que a nominalização não precisa necessariamente mapear argumentos na estrutura sintática para assumir a leitura de evento/processo.

Observa-se que, nas sentenças (26) e (27), a leitura de evento é propiciada pela expressão aspectual presente na estrutura [*durou horas*], que indica que a realização do evento se desenvolve como um processo. Assim, o predicado faz referência ao desenvolvimento interno do evento. Nesse sentido, o predicado seleciona um argumento marcado por características aspectuais, como é o nome de evento.

Com base no que foi exposto, pode-se concluir que a leitura de evento/processo não exige sempre a presença obrigatória dos argumentos, como demonstrado pelo exemplo (27). A leitura de evento/processo está ligada a propriedades de desenvolvimento aspectual, que favorece uma leitura verbal, com o traço [-concreto].

A leitura de resultado, por outro lado, também não exige o mapeamento obrigatório de argumentos, o que não indica que os argumentos sejam inaceitáveis, mas que estes podem ou não estar presentes. A análise de Meyer (1993) traz uma contribuição em relação a essa questão, demonstrando que, em certos casos, o nome referencial não deve apresentar a estrutura argumental completa, conforme o dado (21) reproduzido a seguir:

- (21) *A construção da própria casa pelo pedreiro fica no Grajaú.

O que se pode afirmar sobre o dado em (21) é que a leitura de processo não é possível devido ao tipo do predicado da sentença, que configura um locativo, o que requer a leitura de resultado. Em relação à presença dos argumentos, verifica-se que a saturação simultânea dos argumentos interno e externo não é licenciada. Nesse caso, entretanto, é possível saturar somente o argumento interno, conforme exemplo em (28).

(28) A construção [da casa] fica no Grajaú.

Por outro lado, o termo *o pedreiro* pode estar expresso, mas, nesse caso, a leitura de agente da construção não é a única interpretação obtida, pois existe ainda a interpretação de possuidor, ou seja, de genitivo, conforme exemplo em (29).

(29) A construção [do pedreiro] fica no Grajaú.

Um último ponto é o fato levantado por Abney (1987) e por Grimshaw (1990) que afirmam que os constituintes do tipo PP, que aparecem junto às nominalizações de resultado, são modificadores e não mais argumentos. A presente análise, seguindo Jorge (1986), assume que, mesmo em casos como o de (25), o sintagma preposicional [*do artigo*] é argumento do nome e recebe papel- θ . Nesse caso, embora o nome *análise* receba uma leitura de resultado, não traduz a idéia de materialidade da mesma forma que *porta*, *mesa* ou *cadeira*. Dessa forma, palavras como *mesa* e *construção*, por exemplo, se distinguem quanto as suas propriedades lexicais. Consideramos que o traço [+evento] permanece em latência, mesmo que o nominal apresente referência concreta, como apontado por Jorge (1986), visto que a semântica relacionada ao evento não se perde totalmente. Consequentemente, nesses casos, os sintagmas preposicionais na estrutura do sintagma nominal funcionam como complementos, sendo, portanto, argumentos dos nominais derivados de resultado.

O PAPEL DA PREPOSIÇÃO

Como já afirmado na seção 2, o papel da preposição que introduz os argumentos nominais é atribuir Caso, considerando-se que o nome não possui propriedades de atribuição de Caso de um DP.

Ainda em relação à preposição, Jackendoff (1981) afirma que verbos que tomam complementos preposicionais (PP) geralmente preservam a mesma preposição de seus objetos quando realizados como complementos de nomes deverbais, como demonstrado nos exemplos em (30).

- (30) a. pray **for** war / prayer **for** war.
b. lust **for** power / lust **for** power.
c. approve **of** your behavior / approval **of** your behavior.

Em português temos:

- (31) a. A firma doou alimentos **ao** orfanato.
b. A doação de alimentos **ao** orfanato.

- (32) a. Maria insistiu **no** assunto.
b. A insistência **no** assunto.

Parece haver ainda uma restrição em relação à escolha da preposição que introduz os argumentos das nominalizações, como demonstrado nos exemplos de (33) a (36).

- (33) A apresentação **do** teorema durou 30 min.
- (34) A apresentação **do** Pablo durou 30 min.
- (35) A apresentação **do** teorema **do** Pablo durou 30 min.
- (36) A apresentação **do** teorema **pele** Pablo durou 30 min.

Em geral, a preposição *de* é a mais utilizada para introduzir os argumentos nominais. Esta pode tanto estar frente a um argumento interno ou a um argumento externo, como demonstram os dados (33) e (34). Em (35) e (36) *teorema* é o que foi apresentado e recebe papel- θ de tema. Em (36) *Pablo* é a pessoa que apresenta algo e recebe papel- θ de agente.

A estrutura (35) apresenta dois sintagmas preposicionais iniciados pela preposição *de*. No primeiro PP, a preposição introduz o argumento interno *teorema*. Já o segundo PP [*do Pablo*] não é captado, inicialmente, como o agente do evento de ‘apresentar’, mas sim como um possuidor, uma pessoa a quem a descoberta do teorema é atribuída. A idéia de agente não é totalmente descartada, pois a noção de que foi o Pablo quem desenvolveu o teorema permanece presente. Uma situação similar ocorreria se tivéssemos “a apresentação do teorema de Pitágoras”.

Finalizando a discussão acima, pode-se concluir que: a preposição *de* pode introduzir argumentos interno e externo isoladamente, entretanto quando os argumentos co-ocorrem na estrutura o mais usual é o uso da preposição *de* frente ao argumento interno e o uso da preposição *por* frente ao argumento externo. O uso simultâneo da preposição *de* causa ambigüidade na interpretação do segundo argumento entre uma leitura subjetiva e possessiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo a discussão precedente constata-se a simetria entre verbos e nominalizações, revelada por meio da preservação da estrutura argumental. Constata-se também o caráter ambíguo das nominalizações, as quais podem ora se comportar como nomes de evento/processo, ora como nomes de resultado. Esse caráter ambíguo dessa subclasse de nomes tem sido analisado como determinante na realização dos argumentos das nominalizações.

A nossa análise conclui que a interpretação das nominalizações pode ser obtida composicionalmente em articulação com propriedades sintático-semânticas do predicado em que está inserida: a interpretação de evento/processo da nominalização é favorecida em predicados marcados por traços aspectuais de evento; a interpretação de resultado é favorecida em predicados que codificam propriedades atributivas ou de localização espacial.

Assumimos também que nas estruturas com nominalização de resultado, nas quais um complemento do tipo PP correspondente aos argumentos verbais aparece, esse PP continua a ser argumento, diferentemente das análises anteriores que o classificam como um modificador. Essa afirmação se baseia no fato de que mesmo nessas estruturas, o traço [+ evento] permanece latente.

Observamos ainda que a preposição *de* pode introduzir os argumentos interno e externo isoladamente, mas, na presença de ambos os argumentos, o uso da preposição *de* remete a uma interpretação ambígua do termo relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABNEY, Steven. *The English Noun Phrase in Its Sentential Aspect*. Doctoral Dissertation. MIT, 1987.
- ARAD, Maya. *VP-Structure and the Syntax-Lexicon Interface*. Doctoral Dissertation. UCL, 1998.
- BASÍLIO, Margarida. *Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- _____. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BERNSTEIN, Judy. "The DP Hypothesis: Identifying Clausal Properties in the Nominal Domain". In: BALTIN, Mark & COLLINS, Chris (Eds.). *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. Malden, MA / Oxford: Blackwell, 2001.
- CHIERCHIA, Gennaro. *Semântica*. Tradução de Ilari, R. Negri, L. e Pagani, L. Campinas: UNICAMP, 2003.
- CHOMSKY, Noam. "Remarks on Nominalization". In: *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham: Ginn, 1970.
- _____. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- GRIMSHAW, Jane. *Argument Structure*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1990.
- JACKENDOFF, Ray. *X' Syntax: A Study of Phrase Structure*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1981.
- JORGE, Lurdes Teresa. *Complementação do nome: Relações semânticas e estruturas sintáticas, uma proposta de revisão da análise tradicional*. Dissertação de Mestrado. UnB, 1986.
- MEYER, Rosa Marina. "Estrutura semântica da forma nominalizada deverbal sufixal: a questão da herança temática". Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL, vol. 2, 1993.

TÓPICOS E CLÍTICOS NO PORTUGUÊS EUROPEU DOS SÉCULOS XVIII E XIX

*Edivalda Alves ARAÚJO**

INTRODUÇÃO

Temos como objetivos neste trabalho (i) avaliar a proposta de Raposo e Uriagereka (2004) em relação às construções de tópico (do tipo CLLD e Tópico Pendente) e a posição do clítico, com dados do português europeu dos séculos XVIII e XIX constantes no Projeto Tycho Brahe,¹ e (ii) apresentar uma perspectiva de análise sintática para as construções em que se observa próclise com tópico. Os dados dos séculos XVIII e XIX parecem indicar que, na gramática do português desse período, a posição sintática que o tópico ocupava lhe permitia licenciar tanto a ênclise quanto a próclise. Embora a próclise apareça em menor escala com as construções de tópico nesse período, é ela que nos interessa porque acreditamos que é a partir de sua existência que se evidencia uma reanálise da posição sintática do tópico.

Na verdade, a possibilidade das construções de tópico com próclise remonta ao período do século XVI, quando se verifica próclise generalizada, como foi observado por Ribeiro (1995), em construções do tipo Topicalização V2. Nos séculos XVIII e XIX, entretanto, apesar de haver uma maior tendência para a ênclise com as construções de tópico, a próclise também é encontrada nesse tipo de construção, talvez como resquício da gramática do século XVI. Os dados de pesquisas realizadas sobre esse assunto parecem indicar que entre os séculos XVII e XIX ocorreram mudanças sintáticas que restringiram a possibilidade de a posição sintática do tópico licenciar a próclise e que derivaram o português europeu moderno, em que as construções de tópico licenciam somente ênclise (cf. GALVES, 2001).

Nesse trabalho, defendemos que a posição sintática do tópico sofreu reanálise nos séculos XVIII e XIX a partir da gramática do século XVI, derivando a gramática do português moderno, em que não lhe é permitido licenciar a próclise.

O CONTEXTO TEÓRICO

Ao longo dos tempos, a relação entre as construções de tópico e a posição dos clíticos vem sofrendo modificações, como já foi observado por alguns autores, dentre eles Ribeiro (1995), Torres Morais (1996) e Galves (1998; 2001). Em geral, considera-se que o português europeu tinha em seu período arcaico construções de tópico com ênclise, passando a construções de tópico com próclise, no período clássico, chegando a construções de tópico com ênclise no período moderno.

Ribeiro (1996), por exemplo, observa que, no português arcaico, é possível encontrar dois tipos de construção com tópico a depender da posição do clítico: se ocorrer a ênclise, o constituinte frontado é um tópico marcado; mas se ocorrer a próclise, o elemento frontado é

* Professora de Linguística da UNEB – Universidade do Estado da Bahia – Campus V

¹ <http://www.ime.usp.br/~tycho/corpus>

um tópico V2, típico das construções de topicalização V2, em que além da diferença na posição dos clíticos, tem-se também uma inversão na ordem dos constituintes, realizada em VS. Exemplo desse tipo de construção pode ser visto abaixo, extraído de Ribeiro (2001):

(1) E esto lhis fazia ele pêra lho agalardoar (DSG.1.22.7)²

observa-se aí o deslocamento à esquerda do objeto direto, realizado pelo pronome demonstrativo *esto*, e conseqüente inversão verbo-sujeito, *fazia ele*, e o clítico em posição proclítica, *lhis fazia*, diante de um tópico. Nesse tipo de construção X-VS, que caracteriza a topicalização V2, o clítico proclítico geralmente não é correferencial ao tópico, como apresenta Ribeiro (1995).

Torres Morais (1996), na análise de textos dos séculos XVI e XVII, também observa que o português desse período, apesar de obedecer à restrição ao clítico em posição inicial da sentença, apresentava próclise em estruturas V2.

Galves³ (1998) apresenta como exemplo da variação ênclise/próclise com construções de tópico a análise dos Sermões de Antonio Vieira, do século XVII. Nessa análise, Galves mostra que a ênclise aparece de maneira consistente quando o tópico é contrastivo; enquanto a próclise ocorre com os tópicos não-contrastivos, como se pode nos exemplos seguintes retirados por Galves dos Sermões de Vieira:

(2) [p. 91] O Juízo com que Deus ha-de julgar aos que mandam e governam, ha-de ser um Juízo durissimo; porque **aos pequenos conceder-se-ha**⁴ misericórdia; porém **os grandes e poderosos** serão poderosamente atormentados: Potentes potenter tormenta patientur

(3) [p. 157] Deus vos livre de vossas boas obras, e muito mais das grandes; **os peccados soffremol-os** facilmente; **os milagres** não os podemos soffrer

(4) [p. 123] **D'esta distincção que o Evangelista faz de livro a livros, se vê** claramente, que o livro era da vida, liber qui est vitae, e que os livros eram da conta, porque pelos livros foram julgados os mortos: Et judicati sunt mortui ex his quæ scripta erant in libris.

Em Galves (2001), a autora reconhece que no século XVIII encontra-se uma variação na posição do clítico tanto com o sintagma inicial sujeito quanto com outro tipo de sintagma que antecede o verbo, como um argumento ou adjunto topicalizado, um advérbio, uma conjunção ou uma oração adjunta; o que parece evidenciar que o português do século XVIII, segundo a autora, encontra-se numa fase intermediária entre o português do século XVI e o português moderno.

Embora as autoras citadas acima trabalhem numa perspectiva de que a mudança na colocação dos clíticos esteja relacionada com traços de AGR em CP⁵, há outras propostas que defendem que a colocação dos clíticos está relacionada com o componente fonológico e que a próclise ou a ênclise resulta de uma operação em PF (Phonetic Form⁶) para salvar a estrutura sintática, como a de Raposo e Uriagereka (2004).

² O exemplo é dos Diálogos de São Gregório (DSG), texto do século XVI.

³ O texto *Sintaxe e estilo: colocações de clíticos nos sermões do Padre Vieira* foi-me gentilmente cedido pela professora Dra. Charlotte Galves, da UNICAMP, e faz parte do projeto "Padrões rítmicos, fixação de parâmetros e mudança lingüística" financiado pela FAPESP (Processo 98/03282-0).

⁴ Os grifos são de Galves (1998).

⁵ Para mais aprofundamento sobre o assunto remetemos às autoras citadas.

⁶ Forma Fonética. Adotaremos aqui o procedimento de manter os rótulos sintáticos da gramática gerativa na sua forma em inglês.

Raposo e Uriagereka (2004) acreditam que entre CP e IP exista uma categoria funcional, FP,⁷ destinada aos elementos com função discursiva: alguns em adjunção, como o tópico; e outros em Spec, FP, como os operadores afetivos, dentre eles, os sintagmas quantificadores, sintagmas com operadores visíveis de foco, e elementos que codificam a polaridade de uma proposição, como os advérbios aspectuais *já*, *ainda*, *também*, o morfema negativo *não* e outras expressões negativas, assim como expressões enfáticas e de perguntas. No núcleo dessa categoria funcional, como defendem os autores, o português europeu tem um traço [afetivo], *f*, um elemento clítico morfofonológico abstrato, que atrai o clítico. *f* pode ser forte ou fraco: se for forte, há deslocamento de operadores afetivos para Spec, FP, os quais servirão de hóspede fonológico para o clítico que a eles se adjungirá à esquerda; se for fraco, não há deslocamento de operadores afetivos na sintaxe visível, devendo o verbo ser movido para Spec, FP, como operação de último recurso, para ser o hóspede fonológico do clítico, salvando a construção em PF.

A base da proposta desses autores está em eles considerarem os clíticos como determinantes que encabeçam um DP,⁸ sendo assim, eles não precisariam ser movidos para a checagem de traços morfológicos, porque poderiam ficar *in situ* do mesmo modo que os DPs plenos. Mas, por serem determinantes, assim como os artigos, os clíticos devem estar dentro de um grupo prosódico em forma fonética. Desse modo, o seu movimento se transforma numa operação de último recurso, não para checar traços, mas para evitar o fracasso em PF. Em termos mais precisos, o clítico deve ter um hóspede fonológico adjacente em seu domínio imediato de c-comando dentro do DP, onde eles são proclíticos. Os clíticos sofrem fusão com esse hóspede, sendo essa fusão uma operação morfológica do componente PF, que se aplica dentro de um ciclo fonológico, como se pode observar no seguinte exemplo:

- (5) a. Não comprei [DP o carro vermelho]
 b. Não comprei [DP o vermelho]

Dado o devido contexto, em (5), o artigo determinante o é fundido com o seu hóspede, o NP carro. Na ausência do NP, o artigo funde-se com o AP vermelho, formando um grupo fonológico. Mas se não houver um hóspede interno ao DP, como em:

- (6) *não comprei [DP o -]

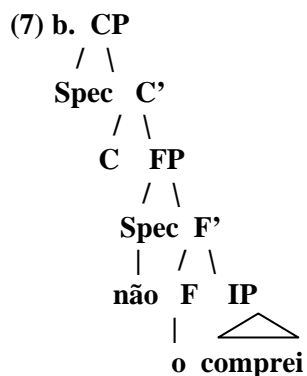
a derivação fracassa em PF, o que leva a uma operação de último recurso: o clítico se move para uma posição onde ele possa encontrar o hóspede apropriado para a sua fusão, de modo a evitar o fracasso:

- (7) a. Não o comprei

com a seguinte representação:

⁷ Essa categoria funcional foi proposta por Uriagereka (1995), onde FP representa *Functional Phrase*.

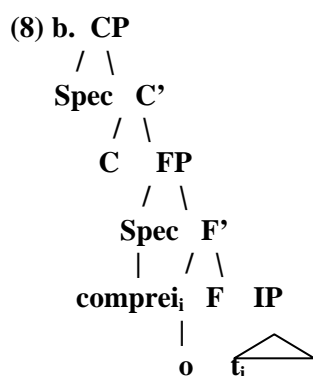
⁸ DP = Determiner Phrase



Em uma sentença como acima, em que a negação se caracteriza como o hóspede do clítico, o clítico se move para o núcleo de FP e se adjunge à esquerda do seu operador; mas em sentenças como em (8), abaixo, em que não há um hóspede para o clítico, depois que o clítico se move para o núcleo de FP, o verbo se move para Spec, FP, para ser o hóspede apropriado para o clítico:

(8) a. Comprei-o.

com a seguinte representação:



Essa operação evidencia que os clíticos determinantes se movem para uma posição onde seus requerimentos prosódicos sejam encontrados. Desse modo, a alternância entre próclise e ênclise resulta do atendimento aos requerimentos prosódicos do clítico. Como o resultado final da colocação dos clíticos está relacionado aos requerimentos de PF, Raposo e Uriagereka (2004) defendem que os clíticos são os últimos elementos a se adjungirem ao núcleo alvo.

Analisando os exemplos⁹ abaixo, a partir da proposta dos autores, observamos que há coerência no que se refere à postulação desse traço afetivo, *f*, e à sua relação com os operadores afetivos, uma vez que a próclise estará justificada pela presença desses operadores em FP, os quais servirão como apoio fonológico para o clítico, bem como a ênclise nos casos em que o verbo se constitui como apoio fonológico para o clítico:

- Foco + próclise:

⁹ Exemplos retirados do corpus em análise

(9) ;**Quantas incoerências me** achará Vossa Excelência, meu Pai! (MA.2.10.18)¹⁰

- Advérbios e operadores afetivos que induzem a próclise: *também, já, só*.

(10) e se as tenho às vezes em pouca conta, **também me** tenho a mim em pouca conta muitas vezes, porque conheço que me parece muito mal o que **já me** pareceu bem outro tempo (AC.5.69.18)

(11) Fui para lá ontem às 5 horas da tarde e **só me** vim embora à 1 hora da noite. (RO.37.154.19)

- NPs quantificados que induzem a próclise, como *todos* e *ninguém*:

(12) Lancei-me na política e enquanto cada qual achava que devia ter procedido à maneira que lhe indicava a própria fantasia, **todos se** retraíam, **ninguém me** ajudou. (OM.19.139.19)

- Contexto inicial → movimento do verbo para “salvar” o clítico e conseqüente ênclise:

(13) **parece-me** que entendo bem umas coisas e outras mal, e assim me parece que as entendem os outros... (AC.5.69.18)

(14) **Assentou-se** que o papagaio partiu para a América, a visitar os parentes. (CO.3.12.18)

O PROBLEMA

Não há o que se discutir em relação aos operadores afetivos e a ocorrência de próclise, uma vez que o deslocamento desses operadores constrói o contexto favorável para o apoio fonológico para o clítico, o que implica que os requerimentos fonológicos para o clítico, nesse contexto, são satisfeitos em PF, como o demonstra a proposta de Raposo e Uriagerka, confirmada pelos exemplos em (9) - (14).

O problema que se verifica nessa proposta está em relação às construções de tópico, visto que, para esses autores, o tópico é gerado em adjunção a FP, o que não lhe permite “salvar” o clítico em PF. Ou seja, quando não há deslocamento de operadores afetivos, o tópico, por estar em adjunção a FP, não consegue salvar o clítico em PF, o que implica a subida do verbo, derivando a ênclise. Considerando que eles fazem uma abordagem que também pretende capturar os fatos diacrônicos, não é possível explicar como as construções de tópico podem favorecer a próclise de acordo com esse modelo, como se pode observar nos seguintes exemplos dos séculos XVIII e XIX:

(15) O moral lho ensinam as damas com o amor, e a teologia não é coisa de que se fale, achando-se absolutamente desterrada do mundo galante e moderno. (CO.37.180.18)

(16) Tudo o que entendem o entendem por si mesmos. (CO.1.6.18)

(17) Nada vi nem sei do que vem. Somente sei que lhe tinha encomendado para ti **dous** serviços de toalhas de mesa; e que ella me diz, como verás de um dos bilhetes, que só veio um.

¹⁰ A disposição da codificação presente nos exemplos é a seguinte: as letras iniciais se referem ao nome do autor; os números que seguem se referem, respectivamente, ao número da carta, à página e ao século. Tem-se então: MA = Marquesa de Alorna; carta 2; página 10; século 18.

Esse um m'o mandou e eu t'o mando, e ficarás com elle se quizeres e se não quizeres, nada me importa, só me pezará se realmente é bello e bom e o não aproveitaes tu. (AG.93.82.19)

(18) Não vejo razões para que digas que *não* No entanto para meu governo telegrafa-me uma resposta - um simples *sim* ou *não*. Explicações as dará por escrito. (QM.Q.27.99.19)

(19) De sorte que, ou eu me engano, ou os defeitos que achaste no meu plano - os repetes no teu. (QM.Q.42.128.19)

Que os elementos em (15), *o moral*, (16), *tudo o que entendem*, (17), *esse um*, (18) *explicações*, e (19), *os defeitos que achaste no meu plano*, são exemplos de tópico parece ser fato incontestado, uma vez que há a retomada desses elementos por um clítico que lhes é correferencial, o que implica que eles são tópicos e não focos (cf. RAPOSO, 1986; CINQUE, 1990; RIZZI, 1997; BRITO, DUARTE e MATOS, 2003; sobre retomada de tópicos por clíticos).

Os exemplos em (15) - (19) parecem indicar que os tópicos podem ser um hóspede fonológico para o clítico. Mas é necessário considerar que existem tipos diversos de tópico e que nem todos podem ser o hóspede fonológico para o clítico. Parece que, para ser o hóspede, o tópico, assim como o foco, deve sofrer movimento (cf. RIZZI, 1997). Desse modo, há uma questão que se levanta aqui que pode ser fundamental para elucidar outros fatos: será o tópico realmente gerado na base ou sofre movimento?

Considerando as construções com tópico presentes nos dados e a sua relação com a posição dos clíticos, salientamos apenas dois tipos de tópico que apresentam comportamento sintático diferenciado: o Tópico Pendente, com ou sem retomada interna à frase, e o Deslocado à Esquerda Clítica (CLLD). Os dados indicam que o primeiro tipo de tópico, o Tópico Pendente, é gerado na base, enquanto o segundo, CLLD, sofre movimento (que também é corroborado por RIZZI, 1997; 2004; e CECCHETTO, 2001). A diferença sintática entre esses dois tópicos é observada pela colocação dos clíticos. Nos primeiros, há sempre a ênclise; nos segundos, pode haver ou ênclise ou próclise, conforme os dados dos séculos XVIII e XIX. É o que se pode ver abaixo:

- Tópico Pendente:

(20) Quanto ao nosso Homem digo-vos que está-se nas tintas. (CO.16.98.18)

(21) mas eu parece-me que mais depressa isto será malícia dos que assim falam para confundir um com o outro, que nada se parecem. (MA.32.112.18)

(22) e quanto à companhia, seguro-lhe a Vossa Mercê que bem a desejava (AC.11.126.18)

(23) E quanto ao modo de remessa, far-me-ia¹¹ muito favor de mandar entregar esta bagatella em Londres por Francisco Wanzeller. (AG.107.95.19)

(24) Quanto ao caso - Paris, disse-me ontem o Barros Gomes estar decidida a tua nomeação: por isso o participei aos leitores do Repórter. (QM.M.17. 80.19)

(25) A respeito de Prado diz-me Queiroz: "Não sei se Você já o viu depois de casado. Se viu não lhe digo nada. Se não viu também lhe não digo nada". (RO.22.111.19)

¹¹ Seguindo Raposo (2000), estamos considerando que a mesóclise é um subtipo da próclise.

- CLLD:

Com próclise:

(26) Logo que recebeu o sacramento, tanto eu como mana assentámos que todo o aparato destas funções, que é desnecessário a quem tem virtude e juízo, ... sem deixar intervir nenhum dos eclesiásticos que, sem método, pudessem abreviar a vida de minha Mãe. Para isto se necessitava valor, e Deus nos tem dado todo quanto é necessário. (MA.12.35.18)

(27) ... descobri o livro mais curioso, pouquíssimo conhecido aqui, desconhecido inteiramente em Portugal. Este livro são as memórias de um português chamado Pinheiro, que no século XVII, sob o reinado de Felipe III, isto é, *sob o jugo da terrível dominação castelhana*, vivia com vários outros portugueses em Madrid. Desse livro se depreende que os portugueses eram então estimadíssimos na sociedade espanhola. (RO.16.90.19)

(28) Então Moguel desencabrestou inteiramente, quis-se fazer mundano, principiou a tirar as camélias magníficas que estavam na corbeille do centro da mesa e a oferecê-las a torto e a direito às senhoras que não conhecia. (...) Todo aquele escândalo monumental o dava por *chic* à sua moda, por despeito rancoroso, por despique, por dor de um pontapé no traseiro, o maior que de nós outros leva Castela depois de Aljubarrota. (RO.18.98.19)

(29) Não vejo razões para que digas que *não* No entanto para meu governo telegrafa-me uma resposta - um simples *sim* ou *não*. Explicações as dará por escrito. (QM.Q.27.99.19)

- Com ênclise:

(30) Ao amigo que prega os guardanapos grandes, sucedeu-lhe neste dia uma desgraça. Vindo da *Favorita* para a Assembleia, quebrou-se-lhe o coche e chegou a pé. (CO.4.31.18)

(31) Telegrafei para Paris imediatamente à Emília Resende e ao Rosa. A este pedia-lhe instantemente que me desse informações. (RO.31.135.19)

Os exemplos constantes em (20) – (25) e em (26) – (31) mostram que os dois tipos de tópico realmente se diferenciam. Nos primeiros, observamos que há somente a ênclise enquanto, para os segundos, existia a possibilidade de haver ou próclise ou ênclise. Em relação a estes últimos, a existência da próclise parece indicar que os tópicos da CLLD sofrem movimento para Spec, FP, de modo que o clítico poderia subir para FP porque lá os seus requerimentos fonológicos seriam satisfeitos.

A PROPOSTA

O fato de haver construções de tópico com a próclise nos leva a acreditar que este poderia sofrer movimento para Spec, FP, onde serviria como hóspede fonológico para o clítico. Tal fato não parece tão estranho, uma vez que se admite que o foco, por ser um operador afetivo, ligado ao discurso, sofre movimento, não há razão para não se admitir que também o tópico possa sofrer movimento, uma vez que também ele é ligado ao discurso, embora sem a força de um operador, típica de um foco.

O que defendemos aqui é que, entre os séculos XVI e XVIII, havia a possibilidade de o tópico da CLLD sofrer movimento para Spec, FP, uma posição que era, até esse período, destinada tanto aos elementos ligados ao discurso, como o tópico e o foco, quanto aos operadores afetivos.

Se o português europeu, ao longo de sua história, conforme o defendem Raposo e Uriagerreka (2004), manteve, além do traço [-afetivo], o traço [+afetivo], sendo este o provocador do deslocamento de operadores afetivos aos quais o clítico se adjunge à esquerda, como explicar os casos em que o tópico licencia a próclise, não sendo este um operador afetivo? Levantamos duas possibilidades para explicar esse fato: ou o português europeu sofreu modificações nesse traço [afetivo]; ou a posição do tópico sofreu reanálise ao longo do tempo. A primeira opção não se justifica, uma vez que subsistem no português europeu moderno as duas possibilidades: o deslocamento de operadores afetivos para FP, como o foco, ou a sua ocorrência *in situ*. A segunda opção se revela mais apropriada porque os exemplos entre (15) – (19) indicam que o clítico está adjungido ao tópico, o que leva a se cogitar que a posição designada aos tópicos em FP podia não ser a de adjunção, mas interna a essa categoria, o que lhe permitia ser o hóspede fonológico para o clítico.

Considerando que a segunda opção seja a correta, acreditamos que o tópico poderia ser movido para Spec, FP, na ausência de um outro elemento, como o foco, por exemplo, o que lhe permitia salvar a construção em PF. Tomando o exemplo apresentado em (18), repetido em (32) por conveniência, teríamos a seguinte derivação:

- (32) a. Explicações as dará por escrito.
 b. [FP [IP [VP dará [DP explicações as] por escrito]]]¹²
 c. [FP explicações [IP [VP dará [DP as] por escrito]]]
 d. [FP explicações [F as [dará por escrito]]]

Havendo o movimento do tópico para Spec, FP, como se pode ver em (32c), o movimento do clítico para o núcleo de FP teria apoio fonológico, porque o tópico, nessa posição, serviria como hóspede para o clítico, satisfazendo os requerimentos em PF, como em (32d); o que implicaria que a construção seria salva pelo próprio tópico sem precisar do movimento do verbo como último recurso.

O mesmo procedimento poderia ser observado no caso de um DP complexo, ou DP grande (cf. Belletti, 2003), em que o clítico é o núcleo, tendo como complemento outro DP encabeçado por um determinante, como no exemplo (19), repetido em (33) abaixo:

- (33) a. ... os defeitos que achaste no meu plano – os repetes no teu. (QM.Q.42.128.19)

com a seguinte derivação:

- (33) b. [FP [IP [VP repetes [DP1 OS [DP2 OS defeitos que achaste no meu plano]] no teu]]]
 c. [FP OS defeitos que achaste no meu plano [IP [VP repetes [DP1 OS [DP2 t] no teu]]]
 d. [FP OS defeitos que achaste no meu plano [F OS [IP repetes [VP [DP1 t [DP2 t]] no teu]]]

Um problema que se levanta em relação à análise aqui proposta é nos casos em que há ocorrência dos dois elementos: o tópico e um operador afetivo. Se o tópico ocupa a posição de Spec, FP, para onde vai o operador afetivo? Ou ainda: para onde vai o tópico, quando o ope-

¹² Optamos pela representação de modo simplificada, sem abrir as projeções por completo e sem apresentar todos as derivações, por uma questão de ênfase ao assunto aqui abordado.

rador afetivo é movido para Spec, FP? Exemplos com a ocorrência simultânea de tópico e operador afetivo são apresentados abaixo (para melhor visualização, os tópicos estarão entre colchetes e os operadores afetivos, entre chaves):

(33) E [a culpa de Vossa Mercê não saber governar neste caso a sua paixão] {como} a chamaremos neste mundo, minha Senhora? (CO.3.11.18)

(34) [A história] {eles mesmo} a fazem. (CO.37.180.18)

(35) [As 3 caixinhas pequenas do Brasil] {já} as recebi; mas uma coisa não tem nada com a outra. (AG.85.78.19)

(36) [Homens] {também} os não havia - uns tinham morrido na África, outros andavam rezando pelas igrejas de Lisboa. (QM.Q.54.145.19)

Esse problema de ocorrência simultânea do tópico e do operador afetivo numa mesma construção poderia se constituir um entrave para a análise aqui proposta, uma vez que não existe a possibilidade de ambos ocuparem a mesma posição em Spec, FP. Uma forma de resolver esse problema é acreditar que, quando há concorrência de dois elementos para a mesma posição – Spec, FP –, o primeiro a ser movido ocupa essa posição e o segundo adjunge-se a essa projeção funcional, estando fora do domínio dela, não podendo conseqüentemente ser o hóspede para o clítico. É o que ocorre nos exemplos em (33) – (36), em que os respectivos operadores como, eles mesmo, já e também estão em Spec, FP, servindo como hóspedes fonológicos para o clítico aos quais este se adjunge. O tópico, em contrapartida, em função de Spec, FP, estar ocupado por um foco, vai para uma posição mais alta, não interferindo na colocação do clítico.

Com essa análise, entendemos que o foco ou qualquer outro operador afetivo seria o primeiro elemento a ser movido, ocupando Spec, FP, porque tem força de operador e, conseqüentemente, uma relação sintática mais forte com a frase do que o tópico; o tópico, em contrapartida, seria o segundo elemento a ser movido, indo para adjunção a FP. Tal fato se justifica se se considerar que o tópico está mais relacionado ao discurso, estabelecendo um elemento sobre o qual algo vai ser dito, o que implica que não tem força de operador, não podendo, portanto, controlar uma variável interna à frase.

Acreditamos, desse modo, que Spec, FP, poderia ser a posição do tópico nos séculos XVI e XVII, quando se encontravam em larga escala construções do tipo Topicalização V2 com o tópico seguido de próclise (cf. verificado por RIBEIRO (1995)). Mas, nos séculos XVI-II e XIX, começa a haver uma reanálise dessa posição, porque a geração destes séculos passou a interpretar a posição sintática do tópico apenas como uma adjunção a FP, sem a possibilidade de o tópico pousar em Spec, FP. A interpretação da posição do tópico como em adjunção a FP implica a não-ocorrência de construções de tópico com próclise porque, nesta posição, o tópico não pode servir de hóspede fonológico para os clíticos, daí se justifica nesses últimos séculos maior ocorrência de construções de tópico com ênclise.

CONCLUSÃO

Os dados de construções de tópico do tipo CLLD com próclise, presentes no corpus analisado, parecem indicar que essas construções no período dos séculos XVIII e XIX seriam remanescentes da gramática do século XVI, em que havia próclise generalizada, exceto nos contextos em que o verbo iniciava a oração. Além disso, os dados parecem sugerir que é nos

séculos XVIII e XIX que começa a haver a reanálise e conseqüente mudança para a gramática do português europeu moderno, em que se estabelece a posição mais marcada do tópico, a de adjunção a FP. Daí resulta que, no português europeu moderno, a ênclise ou a próclise, além de ser conseqüência da satisfação dos requerimentos em PF, passa a ter uma relação direta com os elementos discursivos que antecedem o clítico: se tópico, obtém-se ênclise; se foco, ou outro operador afetivo, obtém-se próclise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLETTI, Adriana. Extended doubling and the VP periphery. Texto s/r. 2003.

BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; MATOS, Gabriela. In: MATEUS, M. H. Mira *et alii*. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. rev. e aum. Lisboa: Caminho, 2003.

CINQUE, Guglielmo. *Types of \bar{A} -dependencies*. Linguistic Inquiry Monographs. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1990.

CECCHETTO, Carlo. Syntactic or Semantic Reconstruction? Evidence from Pseudoclefts and Clitic Left Dislocation. In: http://www.ciscl.unisi.it/doc/doc_pub/cecchetto3.doc. 2001.

GALVES, Charlotte M. C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas, SP. Edit da UNICAMP, 2001.

GALVES, Charlotte M. C. Sintaxe e estilo: a colocação de clíticos nos Sermões do Padre Vieira. Parte do projeto "Padrões rítmicos, fixação de parâmetros e mudança lingüística" financiado pela FAPESP/ 1998.

RAPOSO, Eduardo. *Towards a unification of topic constructions*. Texto s/r. mimeo. 1996.

RAPOSO, Eduardo. Clitic Positions and Verb Movement. In: COSTA, João. (ed.) *Portuguese Syntax: new comparative studies*. New York: Oxford University Press, 2000. p. 266-297.

RAPOSO, Eduardo P.; URIAGEREKA, Juan. Clitic Placement in Western Iberian: A Minimalist View. Mimeo. 2004.

RIBEIRO, Ilza. *A sintaxe do português arcaico: o efeito V2*. UNICAMP. Tese de Doutorado. 1995.

RIBEIRO, Ilza. A ordem dos constituintes na Carta de Caminha. In: MATTOS E SILVA, R. V. (Org.). *A Carta de Caminha: testemunho lingüístico de 1500*. Salvador: UFBA, 1996. p. 29-62.

RIBEIRO, Ilza. Sobre a perda da inversão do sujeito no português brasileiro. In: MATTOS E SILVA, R. V. (org.) *Para a história do português brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: FAPESP, 2001. p. 91-126.

RIZZI, Luigi. On the Form of Chains: Criterial Positions and ECP Effects. <http://www.ciscl.unisi.it/doc/doc-pub/rizzi>. 2004.

RIZZI, Luigi. The fine structure of the left periphery. In: HAEGEMAN, Liliane. (Org.). *Elements of grammar: handbook of generative syntax*. London: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 281-337

RIZZI, Luigi. Locality and left periphery. In: [http://www.ciscl.unisi.it/pub/doc-pub/rizzi2002-locality & left-periphery.doc](http://www.ciscl.unisi.it/pub/doc-pub/rizzi2002-locality%20%26amp%20left-periphery.doc)

TORRES MORAIS, Maria Aparecida C. R. Aspectos diacrônicos do movimento do verbo, estrutura da frase e caso nominativo no português do Brasil. In: KATO, M. A.; ROBERTS, Ian. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. pp.263 – 300.

Corpus:

<http://www.ime.usp.br/~tycho>

DO TEMPO: NARRAR EM ITALIANO E PORTUGUÊS

Elisabetta SANTORO (USP)

RESUMO: O sujeito que narra estabelece, através de sua memória, uma relação entre os acontecimentos, um momento de referência e o momento da enunciação. Para expressar essa relação serve-se dos instrumentos oferecidos pela língua, por meio dos quais ele insere na enunciação sua “avaliação” do evento narrado, transformando o *tempo crônico* em *tempo lingüístico* (BENVENISTE, 1989: 79). Em particular, para falar de passado, podemos nas línguas considerar: a) a anterioridade em relação a um momento de referência presente; b) a concomitância em relação a um momento de referência pretérito (FIORIN, 1996: 153). No uso do pretérito perfeito, algumas das línguas românicas, entre as quais o italiano, diferenciam desta maneira o pretérito simples e o pretérito composto, enquanto em português se observa, que apenas o tempo simples une as duas funções, já que o tempo composto possui, em geral, apenas um valor aspectual.

A partir destas considerações, o presente trabalho propõe a observação das dificuldades no ensino/aprendizagem do italiano no Brasil que resultam do diferente uso dos tempos do passado em italiano e português.

PALAVRAS-CHAVE: tempos do passado; narrar; didática do italiano como LE

Na moderna didática das línguas, no momento de escolher um percurso didático, não partimos das formas e da gramática, mas sim do *saber fazer* na língua não-materna. Pensamos, portanto, na ordem natural de aquisição das línguas e procuramos fornecer aos alunos os instrumentos lingüísticos necessários para poder desenvolver competências e para *poder fazer* em língua estrangeira.

Se consideramos que essa maneira de entender o ensino/aprendizagem de uma língua não-materna seja didaticamente útil – mesmo porque mais motivadora, já que imediatamente utilizável no plano da efetiva comunicação –, poderemos pensar num percurso didático que forneça logo os instrumentos para responder às necessidades dos aprendizes. Entre elas é especialmente importante a necessidade de narrar, tão essencial para o ser humano que narrando transforma a realidade e se realiza, porque narrar representa a única maneira que ele possui para fazer conhecer ao outro algo que aconteceu e para falar de sua própria história. Não é possível, de fato, se apresentar ao mundo, a não ser narrando-se e é por isso que nós somos a história que de nós mesmos contamos. Contando histórias, comunicamos nossa experiência ao outro e nos definimos em relação a ele. Narrando podemos dar às nossas experiências um sentido, inserí-las em um contexto, em um tempo...

Cada língua possui instrumentos diferentes por meio dos quais podemos narrar. E é principalmente por meio dos tempos verbais, que o sujeito estabelece uma relação entre os acontecimentos, um momento de referência e o momento da enunciação, inserindo na enunciação a sua “avaliação” do evento narrado e transformando o *tempo crônico* em *tempo lingüístico* (BENVENISTE, 1989: 79). De fato, não é o tempo “objetivo” do calendário e do relógio aquele que encontramos nos textos, mas sim um tempo que, passando pelo sujeito, se transforma e comunica muito mais do que uma simples seqüência de fatos.

Será, portanto, essencial olhar com especial atenção aos tempos verbais na elaboração dos programas de cursos de línguas estrangeiras e colocá-los numa posição privilegiadas, já que graças a eles o aluno poderá não apenas *saber fazer*, mas também *saber ser* na língua que está aprendendo.

Recentes estudos de aquisição de linguagem¹ mostraram que o presente do indicativo é o primeiro tempo verbal que aprendizes de italiano usam em condições de aprendizagem natural, ou seja, sem as instruções de cursos específicos de língua. Isso depende com certeza das enormes possibilidades oferecidas em italiano por esse tempo verbal, que, além de ser tempo do presente, permite uma projeção tanto em direção ao passado, quanto em direção ao futuro. Logo após o presente do indicativo, os tempos verbais que aparecem nesses aprendizes são justamente os tempos do passado, no início como formas acenadas e raramente completas e corretas, depois com uma propriedade cada vez maior graças à qual o aprendiz se torna mais competente na narração de concomitâncias e anterioridades, na narração de sua(s) história(s).

Ora, quais são as dificuldades que encontra nesse âmbito um aluno brasileiro que aprende italiano? Iniciemos nossa observação com a leitura de um texto. Foi escolhido um pequeno conto do escritor italiano contemporâneo Gabriele Romagnoli intitulado *Occhi di Paola* [Olhos de Paola]. O conto faz parte de uma coletânea publicada em 1993 com o título *Navi in bottiglia* [Navios em garrafa] e foi selecionado porque permite analisar, por um lado, aspectos especificamente lingüísticos e, por outro, mecanismos discursivos de construção do sentido. O texto não apresenta relevantes dificuldades lingüísticas, pois nele é usado um italiano contemporâneo, adequado para o ensino do italiano como língua estrangeira desde os primeiros semestres. Sua brevidade elimina também o problema de ter de extrair um trecho de uma obra maior (um romance, uma peça de teatro, etc.), cuidando para que tenha uma estrutura fechada e para que seja possível reconstruir o sentido a partir dos elementos presentes. O conto é aqui apresentado em italiano, mas foi também elaborada uma tradução para o português que permita, além de uma melhor compreensão do texto, também uma comparação entre as duas línguas.

OCCHI DI PAOLA

Non può dormire. Qualcosa lo tormenta. Ma non riesce a capire cosa. Fatto sta che da due ore si rigira nel letto, lui che, come dice Paola, dorme a comando. La guarda, addormentata sul fianco. Dalla massa dei capelli scuri, ora tinti, emerge nella semioscurità il profilo della guancia, ancora piena e morbida. I suoi grandi occhi sono nascosti dalle palpebre, ma Duccio li immagina, azzurri, appena ingrignati dagli anni. E d'improvviso capisce. È per quel pomeriggio. Esattamente vent'anni prima. Il pomeriggio in cui tradì Paola. Con la moglie di un suo caro amico, per giunta. Poi tornò a casa, si fece la doccia, mangiò con lei, scherzò, guardarono la tv. Quando andarono a letto, lui si addormentò subito. Dunque è così che vanno le cose, pensò, al risveglio: nessun rimorso, nulla cambia. Si può tradire e farla franca, anche con se stessi. Si può tranquillamente convivere con i propri peccati. Non l'ha più fatto. Aveva perfino dimenticato che fosse accaduto. Ora ricorda. Guarda Paola e vorrebbe urlare. Lei si sveglia, lo vede seduto sul letto. «Cosa ti succede, come mai sei sveglio?» domanda. «Ho avuto un incubo» risponde lui. «Ho sognato che ti tradivo con Franca, sai, la moglie di Giorgio.» Lei si gira dalla sua parte. Gli accarezza la mano. «Grazie per averlo chiamato incubo» dice. Lui sorride, si sdraia nuovamente. Lei continua ad accarezzargli la mano e subito lui si addormenta. Si spengono i lampioni della piazzetta. Ora la stanza è buia. Nell'oscurità gli occhi di Paola sono aperti. Un po' meno azzurri, un po' più grigi.

¹ Se vejarm, entre outros, GIACALONE RAMAT (2003) e PALLOTTI (1998).

OLHOS DE PAOLA

Não pode dormir. Alguma coisa o atormenta. Mas não consegue entender o quê. O fato é que há duas horas se revira na cama, ele que, como diz Paola, dorme quando quer. Ele a olha, adormecida de lado. Da massa dos cabelos escuros, agora tingidos, emerge na semi-escuridão o perfil da bochecha, ainda cheia e macia. Seus grandes olhos estão escondidos pelas pálpebras, mas Duccio os imagina, azuis, levemente acinzentados pelos anos. E de repente entende. É por causa daquela tarde. Exatamente vinte anos antes. A tarde em que traiu Paola. Com a esposa de um querido amigo dele, ainda por cima. Depois voltou para casa, tomou banho, comeu junto a ela, brincou, assistiram tv. Quando foram para cama, ele dormiu logo. É assim, então, que são as coisas, pensou, ao acordar: nenhum remorso, nada muda. Pode-se trair e não ser punido, nem por si mesmo. Pode-se tranquilamente conviver com os próprios pecados.

Nunca mais o fez de novo. Esquecera até, que tivesse acontecido. Agora lembra. Olha para Paola e gostaria de gritar. Ela acorda, o vê sentado na cama. “O que acontece com você, por que está acordado?” pergunta. “Tive um pesadelo” responde ele. “Sonhei que te traía com Franca, sabe, a mulher de Giorgio.” Ela vira do seu lado. Faz um carinho na mão dele. “Obrigada por chamá-lo de pesadelo” diz. Ele sorri, deita de novo. Ela continua lhe fazendo carinhos na mão e logo ele adormece. Apagam-se os lampiões da pracinha. Agora o quarto está escuro. Na escuridão os olhos de Paola estão abertos. Um pouco menos azuis, um pouco mais cinza

Analisemos agora o conto, considerando essencialmente o uso dos tempos verbais.

O tempo principal da narração é o presente do indicativo tanto em italiano, quanto na tradução para o português. O uso desse tempo cria a ilusão da fala em presença, ou seja, da contemporaneidade entre o momento da enunciação, isto é, o momento em que o narrador conta a história, e o momento da recepção do texto por parte do enunciatário (reforçada pelo uso de advérbios de tempo como “ora”/“agora”).

Ainda no primeiro parágrafo aparece, contudo, uma cisão no texto a partir da qual é introduzido um pretérito perfeito simples. A expressão de tempo “vinte anos antes” (“*vent’anni prima*”, em italiano) estabelece um momento de referência passado, a partir do qual se conta um evento passado concomitante com o momento de referência estabelecido. Numa cisão posterior, que introduz um discurso indireto livre, volta-se para o presente que novamente aproxima o enunciatário ao enunciado e cria um efeito de sentido de realidade: o simulacro de estarmos ouvindo a voz e participando do pensamento do protagonista da história narrada. O segundo parágrafo começa com mais um pretérito perfeito simples e contém também ocorrências de discurso direto, nas quais, além do presente, aparece duas vezes o pretérito perfeito simples para indicar um momento do acontecimento anterior ao momento da enunciação. Completam o sistema dos tempos do passado do texto um pretérito mais-que perfeito e um pretérito imperfeito, além de um subjuntivo.

Olhando o texto italiano e comparando-o com o texto em português, percebemos essencialmente uma diferença na distribuição dos tempos verbais. Na primeira passagem aos tempos do passado é utilizada, como em português, uma seqüência de verbos no pretérito perfeito simples (em italiano, *passato remoto*), mas no início do segundo parágrafo do texto, aparece um outro tempo: um pretérito perfeito composto, chamado em italiano *passato prossimo*. Além disso, duas ocorrências de *passato prossimo* aparecem também no lugar do pretérito perfeito simples do português, quando o passado é inserido no discurso direto.

Podemos então chegar à seguinte conclusão: as funções dos tempos do passado que em português estão reunidas apenas no pretérito perfeito simples, em italiano (assim como em

outras línguas românicas, como o francês ou o romeno) encontram-se divididas entre dois tempos com características diferentes, que criam diferentes efeitos de sentido. Esses dois tempos são o *passato prossimo* e o *passato remoto*.

O fato de esses dois tempos serem chamados em italiano *passato prossimo* e *passato remoto* induz num primeiro momento a pensar numa diferença relativa ao tempo crônico, ou seja, a uma distância “objetiva” em relação ao momento da enunciação. Os eventos mais próximos ao momento da enunciação seriam expressos com o *passato prossimo* e os mais distantes com o *passato remoto*. É inclusive assim que, durante muito tempo, as gramáticas italianas e principalmente os manuais didáticos de italiano como língua estrangeira tentaram explicar a diferença entre os dois tempos.

Observemos, porém, os exemplos:

Dio ha creato il mondo. [Deus criou o mundo.]

Due anni fa andammo in Scozia. [Há dois anos fomos para a Escócia.]²

A primeira frase usa um *passato prossimo* para falar de um evento cronologicamente muito distante como a criação do mundo e a segunda um *passato remoto* para algo que aconteceu apenas dois anos antes do momento da enunciação. É evidente que esses exemplos bastam para desmontar a teoria da proximidade e da distância temporal.

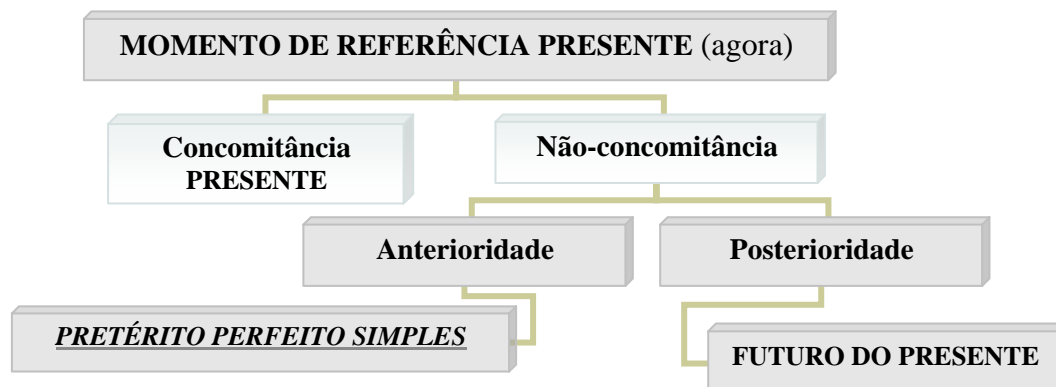
Será, então, necessário procurar de forma diferente o que distingue esses dois tempos. É nota a distinção feita por Benveniste para o francês, que afirmou que o *passé simple* (equivalente ao *passato remoto*) é o tempo da história, enquanto o *passé composé* (equivalente ao *passato prossimo*) é o tempo do discurso. A partir dele muitas gramáticas italianas consideram para explicar o diferente uso dos dois tempos o seguinte fato: os falantes escolhem o *passato prossimo* quando “sentem” o evento que estão narrando como relevante para eles e o *passato remoto* para eventos sem grande relevância para o momento da enunciação. Mas por que isso seria assim? Seria, então, absolutamente aleatório e arbitrário o uso de um tempo no lugar do outro? Dependeria isso apenas do “sentir” de quem fala? E como poderia um aluno brasileiro aprender a “sentir” como os italianos e passar a narrar alternando os dois tempos?

Consideramos muito valiosa nesse sentido a contribuição dos estudos de Fiorin (1996), que, analisando e observando os tempos verbais, mostram a existência de dois grandes sistemas. Um dos dois sistemas é dito enunciativo e é formado a partir de um momento do referência presente (ou seja, do momento da enunciação), em relação ao qual são possíveis uma concomitância e uma não-concomitância. No caso da concomitância será utilizado o tempo presente, enquanto na não concomitância o discurso pode se referir a uma anterioridade ou a uma posterioridade. No caso da anterioridade o tempo usado será o pretérito perfeito simples, na medida em que, no caso da posterioridade, o tempo usado é o futuro do presente. Isso leva à seguinte sistematização³:

² Os exemplos são de SERIANNI (2000³:327).

³ FIORIN (1996: 148).

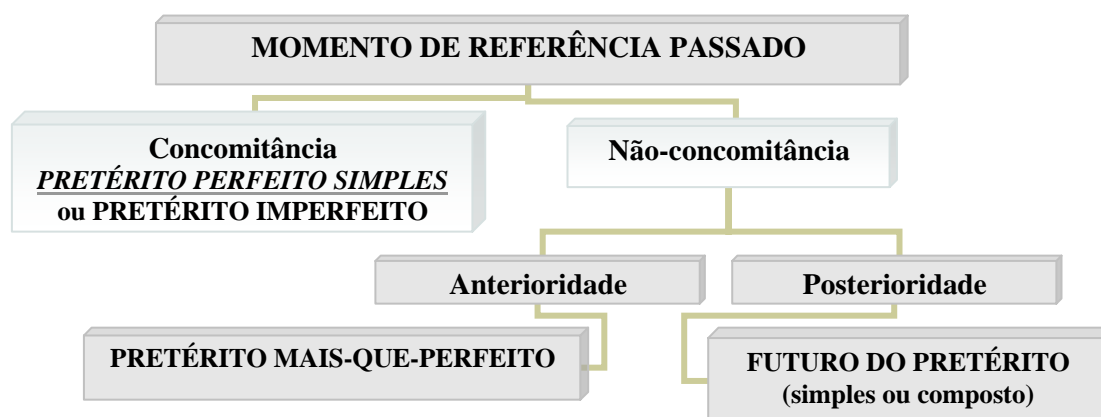
SISTEMA ENUNCIATIVO



Passemos agora ao segundo sistema, o chamado sistema enuncivo, que se divide em dois subsistemas: um deles baseia-se num momento de referência pretérito e outro num momento de referência futuro. Já que estamos aqui falando de narração e, portanto, de tempos do passado, nos concentraremos apenas no subsistema enuncivo com momento de referência pretérito.

Acontece que, assim como no sistema enunciativo, será possível uma concomitância com o momento de referência pretérito expressa pelo pretérito perfeito simples como tempo perfectivo (acabado, pontual, limitado, dinâmico) e pelo pretérito imperfeito como tempo imperfectivo (inacabado, durativo, não-limitado e estático) ou uma não-concomitância. Esta última pode manifestar-se tanto como anterioridade, quanto como posterioridade. No primeiro caso, o tempo usado será o pretérito mais-que-perfeito e no segundo, o futuro do pretérito simples ou composto. O subsistema enuncivo com momento de referência pretérito pode, portanto, ser esquematicamente apresentado da seguinte maneira⁴:

SUBSISTEMA ENUNCIVO COM MOMENTO DE REFERÊNCIA PRETÉRITO



⁴ FIORIN (1996: 154).

Comparando os dois sistemas examinados, nota-se que o pretérito perfeito simples aparece tanto no sistema enunciativo quanto no subsistema enuncivo, ou seja, tanto para expressar uma anterioridade em relação ao momento de enunciação presente, quanto para expressar uma concomitância em relação a um momento de referência pretérito. Fiorin sugere, por isso, de chamar “pretérito perfeito I” o tempo enunciativo e “pretérito perfeito II”, o enuncivo, para tornar mais clara uma diferença existente, mas não sempre consciente para o falante de português.

A diferença essencial entre as duas línguas encontra-se, então, justamente nessa questão: em italiano o *passato prossimo* é o tempo enunciativo e corresponde ao pretérito perfeito I, porque está relacionado ao tempo do agora e é anterior ao momento da enunciação, enquanto o *passato remoto* é o tempo enuncivo e corresponde ao pretérito perfeito II, porque está relacionado a um tempo do então e é concomitante a um momento de referência pretérito. Não é, portanto, a distância temporal “real” a levar o enunciador ao uso de um tempo ou do outro, mas sim a avaliação que ele faz do evento passado e a maneira em que ele constrói e quer construir a narração dos eventos.

Outra observação interessante a respeito é que o *passato remoto* (como todos os tempos simples das línguas que os mantêm) é um tempo cada vez menos usado, especialmente na língua falada, já que é normal – principalmente na fala e em certos gêneros – que se relacione mais o fato passado que se narra ao momento presente (momento da enunciação). O passado simples é usado, na grande maioria dos casos, em textos literários e de história, em que o enunciador se põe como observador estranho ao que narra e quer enfatizar a separação entre os acontecimentos narrados e o momento da enunciação.

Essas reflexões permitem também perceber, que em português o pretérito perfeito simples que é morfológicamente um (porque existe uma única forma), é semanticamente duplo, já que é ora enunciativo, ora enuncivo. É por isso que o aluno brasileiro que aprende italiano toma consciência de uma distinção presente na sua própria língua e refina sua sensibilidade em relação ao narrar. Trata-se de uma reflexão não fácil e é por isso que aprender a usar corretamente os dois tempos na língua estrangeira requer tempo. Isso muda, porém, a postura do enunciador e do leitor em relação à narração de algo passado porque oferece instrumentos lingüísticos que podem produzir diferentes efeitos de sentido e são, portanto, importantes tanto para a análise e para a leitura de textos italianos, quanto para quem aprende essa língua e quer usá-la para narrar de forma competente.

Observemos agora de novo o conto *Occhi di Paola*: o que significa a alternância entre *passato remoto* e *passato prossimo*? Que efeitos de sentido isso produz?

O texto, como vimos, conta uma traição acontecida vinte anos antes do momento em que o narrador conta a história. Os acontecimentos do dia da traição são todos narrados no *passato remoto*: é como se eles não tivessem mais relevância para o momento da enunciação, ao menos é assim que eles são apresentados: não em função de sua anterioridade ao momento da enunciação, mas pela concomitância ao momento de referência pretérito colocado no texto (“vinte anos antes”). O narrador acrescenta, inclusive, falando da traição, que o protagonista Duccio “*Aveva perfino dimenticato che fosse successo*” (“Esquecera até que tivesse acontecido”), onde o *trapassato prossimo* (paralelo ao *plus-que-parfait* do francês) indica uma ação anterior a outra, também expressa num tempo do passado. A traição é apresentada, portanto, como algo distante, é história e não discurso e não interessa mais.

No início do segundo parágrafo, no momento do texto em que o narrador muda sua perspectiva e diz que Duccio nunca mais traiu, é usado, porém, o *passato prossimo*. É como se na hora de dizer “*Non l’ha più fatto*” (“Nunca mais o fez de novo”) o passado “irrompesse” no presente: o efeito de sentido que se quer criar é o de aproximação que se obtém passando de um tempo enuncivo para um tempo enunciativo. O narrador diz que é isso que *deve* ser relevante para o “agora”, para quem lê o texto e para quem narra a história: que Duccio nunca

mais traiu. Ou seja, a perspectiva a partir da qual parece vir a história é a perspectiva do perdão: o pecado de quem traiu apenas uma vez e se arrepende, pode e deve ser perdoado.

A prova de que é aproximação e vivificação que o *passato prossimo* produz, é dada no momento em que observamos que esse tempo aparece mais duas vezes no texto e ambas as vezes no discurso direto, no diálogo entre os dois protagonistas. O diálogo é, de fato, o tipo de texto, no qual, mais que em qualquer outro, a referência é sempre o momento da enunciação, o “agora” e isso confirma o uso do *passato prossimo* como tempo perfectivo que põe em relação passado e presente.

Nossas breves considerações mostraram como, apenas pela alternância dos dois tempos perfectivos do passado, é possível criar efeitos de sentido que abrem novas e interessantes possibilidades de interpretação, ajudam a fazer hipóteses sobre as “intenções” e a posição do enunciador e enriquecem a leitura e a produção de textos. Aprendendo a usar esses instrumentos na língua estrangeira, os alunos poderão não apenas ler as narrações do outro com uma competência cada vez maior, mas também narrar-se ao outro decidindo de qual perspectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile (1995). *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes.

_____ (1989). *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes.

FIORIN, J. L. (1996). *As astúcias da enunciação. As categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática.

GIACALONE RAMAT, A. (Org.) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.

PALLOTTI, G. (1998). *La seconda lingua*. Milão: Bompiani.

ROMAGNOLI, G. (1993). *Navi in bottiglia*. Milão: Mondadori, p. 15.

SERIANNI, L. (2000³). *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*. Turim: Garzanti

ESCRITA VIRTUAL E SUBJETIVIDADE: UMA TELEOLOGIA ASCÉTICA

Elzira Yoko UYENO (Unitau)

INTRODUÇÃO

A refutação dos saberes relativos às áreas das humanidades por alunos das ciências ditas exatas é um senso comum tão disseminado que prescinde de quaisquer argumentações. A cristalização desse senso comum é tal que quase a totalidade desses alunos não enunciam interesses pelas áreas ditas abstratas, como se fossem silenciados por regimes de verdade.

Certamente esse silenciamento tem origem na compartimentalização dos saberes em áreas que, por sua vez, são compartimentalizadas em disciplinas. Em nome de uma “expertização”, não raramente, essas disciplinas são subdivididas em setores: química orgânica e química inorgânica; aritmética, álgebra e geometria. Comprovando o caráter hegemônico dessa compartimentalização, a subdivisão não constitui uma especificidade das ciências naturais; o ensino de línguas vive uma prática que divide o ensino da gramática, da literatura e da redação.

A despeito da compartimentalização dos saberes em disciplinas de tradição cartesiana e a despeito do determinismo histórico do estabelecimento das disciplinas de imputação foucaultiana, o paradigma emergente ou sistêmico que entende o mundo e, conseqüentemente, os saberes como uma rede de relações interdependentes tem encontrado espaços, ainda que escassos, para sua manifestação. Um desses espaços tem sido a oferta de disciplinas eletivas ou optativas da área das humanidades.

Entender que efeitos causaria, em alunos de cursos de Engenharia, a condução da disciplina introdutória à Ética, pautada no procedimento de associação da leitura de textos e da escrita, em suporte virtual, que articulasse o conteúdo desses textos e a reflexão sobre temas que remetessem a si, foi a motivação deflagradora do presente estudo.

Para além da análise do domínio do conteúdo da disciplina, balizando-se pela perspectiva discursiva de linha francesa, pautando-se sobretudo em Foucault, este estudo se consagrou à análise da relação estabelecida entre a escrita em suporte virtual e o processo de subjetivação. Mais especificamente, objetivou rastrear nos textos virtuais lidos e escritos o desenvolvimento da ascese que deve ser entendida não como renúncia ao prazer, mas como forma de subjetivação moral, de uma “teleologia do sujeito moral” que não se constitui sem um adestramento de si por si mesmo” (Foucault, 2004a).

CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

Dada a especificidade da composição do corpus de análise, a descrição da condição de produção dos textos se faz necessária.

A disciplina introdutória à Ética tem sido oferecida como disciplina optativa em cursos de Engenharia do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) na sua forma presencial e tradicional em encontros semanais, obedecendo aos rituais pedagógicos das demais disciplinas com controle de presença, provas bimestrais e exame final. Os alunos desse instituto estudam

em tempo integral e dispõem de um alojamento localizado dentro do campus em que a maioria se domicilia por cinco anos.

As aulas da disciplina em foco constituíam basicamente de leitura de textos originais de pensadores consagrados que se dedicaram ao estudo da Ética; a leitura da obra integral ficava como indicação bibliográfica para eventuais interesses. Com alguma freqüência, a leitura do texto de aula era acompanhada de projeção de fragmentos de filmes que lhe fossem pertinentes. Sob o mesmo procedimento com relação à leitura de obras integrais, a assistência aos filmes inteiros era sugerida. A leitura dos textos e a assistência aos filmes objetivavam subsidiar as análises da validade dos comportamentos – fundamento da Ética – de personalidades e de pessoas comuns que eram mencionadas nos suportes de comunicação mais comuns. Essas “análises” transformavam-se em calorosos e, não raras vezes, em ruidosos debates. Quando necessário, para efeito de complementação das leituras dos textos centrais, as análises eram acompanhadas de explicação e de textos complementares sobre aspectos como teoria de Estado e escolas filosóficas. Nas circunstâncias de avaliação, era solicitada dos alunos a redação de um ensaio que requeria a leitura de um texto e a articulação de seu conteúdo com os conceitos centrais das leituras conduzidas em aula. O texto do enunciado da prova pretendia, sempre que possível, suscitar reflexões sobre aspectos da vida real, social ou individual do redator. Para o empreendimento dessa tarefa não eram vetados os usos dos textos lidos em aulas e das anotações de sala de aula ou de qualquer outra natureza.

Exposto o ritual do curso, procede-se à explicitação da composição do corpus de pesquisa. O material de análise foi constituído de textos redigidos por um aluno que, por razões de cumprimento dos horários de seu estágio, precisou ausentar-se em algumas aulas e recebeu tarefas de leitura e de escrita em suporte virtual. Recebida a proposição da tarefa, esse aluno deveria remeter via internet um ensaio redigido a partir da leitura de um texto sobre algum assunto que requeria a remissão a textos lidos anteriormente. Embora não lhe tivesse sido solicitado, o aluno remeteu o enunciado da prova com comentários pelo uso do dispositivo de “inserção de comentários”, disponível na versão do pacote Microsoft Office 2003 (MSOFFICE 2003), e remetê-los de volta ao professor. Esse dispositivo permite a intervenção do leitor em pontos do texto em leitura: ao clicar a palavra “inserir”, escolher a opção “comentário”, o leitor passa a dispor de um quadro à margem direita no qual tece os comentários; cada comentário é numerado e disposto em um quadro distinto do outro. A articulação do texto constitutivo do enunciado da prova com fatos vividos e com textos teóricos lidos chamou-me a atenção, o que me levou a lhe solicitar o envio de outras tarefas por meio do suporte virtual.

O corpus de análise, assim, foi constituído dos textos constitutivos dos enunciados das tarefas lidos e comentados por meio do dispositivo de inserção de comentários e dos textos e dos ensaios derivados dessas leituras comentadas.

ESCRITA E SUBJETIVIDADE

Shodo, a arte da escrita japonesa e o conhecimento de si

Os samurais, guerreiros japoneses, dedicavam-se à arte da caligrafia, o *shodo*, a arte da escrita milenar japonesa – realizada pelo uso do *fude* (pincel de cerdas de pêlos de animais) e do *sumi* (tinta preta à base de carvão) sobre o *washi* (papel de arroz japonês) branco –, por acreditarem que o domínio do pincel requerido por essa arte lhes permitia o autoconhecimento.

Linha e ponto pretos e espaços brancos – cuja simplicidade manifesta a origem zenbudista – combinam-se para produzir a materialidade do ideograma japonês. Cada traço do *shodo* deve ser idiosincrático e único, “Certeiro como a espada do samurai. Se o guerreiro não

acerta o golpe, pode não ter outra chance. Por isso é necessário entrega total, como se cada traço fosse o último de sua vida” define Joku Wakamatsu, mestre do shodo que vive no Brasil há mais de 50 anos (Aragaki, 2005). Para além de sua função instrumental, própria das escritas fonéticas, a escrita na cultura japonesa é um caminho a se percorrer – daí o nome *shodo*, composto de *sho* que significa escrita e *do*, caminho – que permitiria ao escrevedor o autocohecimento, uma vez que a escrita no papel poderia expressar sensações ainda inconscientes. Para que essa expressão seja possível, cada traço e cada ponto devem ser feitos sem manipulação da consciência e é por essa razão que os retoques são proibidos. Assertividade no ato de traçar e decisão no ato de pontuar são as regras heurísticas do *shodo*. Quando um traço ou um ponto não se realizam da forma desejada pelo escrevedor em sua tarefa de copiar o modelo do mestre, significa que o espírito do artista não está integrado ao trabalho. Eis que da técnica passa-se para a arte, no sentido de que o *shodo* constitui o caminho para a criação de si, por meio da escrita: concentrando-se e persistindo no traço, o escrevedor educa as mãos e a si e se cria. É em razão dessa economia pedagógica que lhe é particular que o *shodo* já foi, em outros tempos, matéria obrigatória no ensino formal básico japonês. É, assim, por acreditar que escrevendo educaria as suas mãos e a si, que os samurais se dedicavam à arte do *shodo*.

Escrita de si

A arte do *shodo*, como técnica que engendra o sujeito, não constitui, entretanto, como parece, uma particularidade oriental, exótica e reservada às escritas ideográficas.

Em um dos estudos do conjunto que passou a elaborar na última etapa de sua obra e que focaliza os processos de subjetivação, Foucault (2004a) atribui à escrita a função *ethopoiética*, no sentido de lhe imputar o papel de tecnologia destinada à promoção do desenvolvimento do *ethos*, por ela permitir a ascese (de *áskesis* que significa exercício espiritual), exercício prático que leva à plenitude da vida moral.

Em “A Escrita de Si” (2004a), o autor refere-se à Vita Antonii de Atanásio – o mais antigo dos tratados sobre a escrita espiritual –, considerando-a a obra que permite entender o papel que a escrita vai assumir na cultura da filosofia de si antes do cristianismo. Resgata nessa obra a notação escrita das ações e dos pensamentos como um elemento indispensável da vida ascética: para se preservar de pecar, Santo Antônio aconselhava aos colegas ascetas e impunha a si que cada um anotasse as ações e os movimentos da alma para que mutuamente se dessem a conhecer e, conseqüentemente, por vergonha de serem conhecidos, deixassem de pecar e de portar qualquer perversidade.

Obrigar-se a escrever decorreria no exercício de práticas de ascese de duas ordens: o constrangimento que a presença alheia exerceria sobre a ordem da conduta e o constrangimento que a escrita exerceria sobre a ordem dos movimentos internos da alma. O fato de se obrigar a escrever sobre os atos desempenharia o papel de um companheiro: aquilo que os outros seriam para o asceta numa comunidade, sê-lo-ia o caderno de notas do solitário. O fato de se obrigar a escrever sobre os pensamentos, revelando, sem exceção, todos os movimentos da alma, resultaria na prática muito próxima da confissão e atuaria como arma no combate espiritual, por dissipar a sombra interior onde se tecem as obras do inimigo.

Essa obrigatoriedade da revelação completa dos pensamentos será retomada na prática ascética e monástica (de *monastikós*, relativo à vida solitária) cristã medieval da penitência de obrigação de confessar as infrações das leis do sexo. Assim, a ascese em seu sentido monacal deve ser entendida como exercício espiritual destinado à realização da virtude cristã pela renúncia do prazer.

Essa tradição monástica (no sentido de própria dos ascetérios, mosteiros ou conventos, residências de religiosos) seria transferida para as pessoas comuns, no século XVII, pri-

meiro por meio da *exomologesis* – da confissão do cristão comum diante de sua comunidade – e, mais tarde, por meio do *exogouesis* – da confissão diante de um interlocutor hierarquicamente determinado. A primeira forma de confissão constituía apenas parte do ritual de adesão ao cristianismo; a segunda pretendia extrair do cristão a verdade de suas ações e pensamentos, com o objetivo de controlá-los. Constituiu, assim, um dos dispositivos de normalização do indivíduo cristão. Entretanto, sob a leitura arquivista de Foucault (1984), revela-se uma economia do dispositivo da confissão: ao confessar a outrem, o confessando obtinha acesso a aspectos sobre si que se escondiam a si mesmo. Se o confessor obtinha a exposição da verdade pelo penitente, este obtinha um conhecimento de si: presente no confessor, mas oculto a ele, a verdade e manifestava na interlocução. A partir de então, a confissão foi difundida como técnica, para efeito de extração da verdade, passando a ser utilizada nas mais variadas instituições como tecnologia da produção de sujeitos pelos aparelhos ideológicos do Estado: no interrogatório policial, nos tribunais, no exame médico, no exame escolar.

Entretanto, observa Foucault (2004a: 144), o papel da escrita na filosofia de si nasce muito antes: vários de seus elementos são encontrados em Sêneca, Plutarco e Marco Aurélio. “Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem ser adquiridas sem exercício; também não se pode aprender a arte de viver, a *tekné tou biou*, sem uma *askesis*”, ascese que deve ser entendida não como renúncia do prazer – uma prescrição cristã –, mas como um “adestramento de si por si mesmo”, isto é, como um trabalho que fazemos em nós mesmo para nos transformar. Esse era um princípio tradicional que será, tempos depois, valorizado por pitagóricos, socráticos e cínicos.

Dentre as formas desse auto-adestramento que compreendiam abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro, a escrita – o ato de se escrever para si e para outrem – desempenhou um papel considerável durante muito tempo (Foucault, op.cit. 144:).

Epíteto, revela-nos Foucault, imputou à escrita o exercício pessoal com vistas à arte de viver, exercício esse que previa os atos de meditar (*meletan*), escrever (*graphein*) e treinar (*gymnazein*). Eis a fórmula, aconselha aquele, para se encontrar alívio, se suceder um daqueles episódios que se denominam indesejáveis: “Mantém estes pensamentos noite e dia à disposição (*procheiron*); põe-nos por escrito, faz-lhe a leitura; que eles sejam o objeto das conversas contigo mesmo, com um outro...” (Foucault, op.cit.: 144).

A escrita em Epíteto está associada ao exercício de pensamento de duas formas diferentes: uma linear e outra circular. A forma linear vai da meditação à atividade da escrita e desta à de treino em situação real e à prova – trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho na realidade. A circular é constituída da meditação que precede as notas que permitem a releitura que, por sua vez, revigora a meditação. Em quaisquer que sejam os ciclos de exercício, a escrita constitui uma etapa essencial no processo ascético.

Em Sêneca, continua Foucault (op.cit.: 144), na prática de si, não se devem dissociar leitura e escrita: deve-se recorrer alternadamente a essas duas ocupações e temperar uma por meio da outra. A prática de si, para Sêneca, implica a leitura, por não ser “possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só com os princípios de razão indispensáveis à conduta; guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário”.

A escrita como maneira de recolher a leitura feita e de nos recolhermos sobre ela é um exercício de razão que se opõe ao grave defeito da *stultitia* que a leitura infundável se arrisca a favorecer. A *stultitia* é definida pela instabilidade da atenção, pela mudança das opiniões e das vontades, e, conseqüentemente, pela fragilidade perante todos os acontecimentos que possam ter lugar; caracteriza-se também por desviar a atenção para o futuro, por tornar o leitor desejoso de novidades. A escrita dos *hypomnemata* opõe-se a essa dispersão ao fixar os elementos adquiridos aos quais podemos recorrer sempre que quisermos. Os *hypomnemata* constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas destinadas à releitura e à

meditação posterior e que passariam a se constituir parte do próprio autor (Foucault, op. cit. 146). É por essa razão que a escrita dos *hypomnemata* se constitui mais como uma das atividades de subjetivação.

Como etapa de treino de si, a escrita tem, na expressão que Foucault resgata em Plutarco, “uma função *etopoiética*: a de um operador da transformação da verdade em *ethos*” (Foucault, 2004a: 144) que implica as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a verdade. Esse *ethos* diz respeito à “maneira pela qual o indivíduo deve construir este ou aquele aspecto dele próprio como matéria principal de sua conduta moral” (Foucault, op.cit.: 144), por meio de um trabalho ético realizado sobre si mesmo, não para conformar seu comportamento com uma regra preestabelecida, mas para fazer de si mesmo um sujeito moral de sua conduta. Daí se dizer que há em Foucault uma “teleologia do sujeito moral”, isto é, de um sujeito moral como fim a ser atingido, sujeito esse que não se constitui sem uma “ascética” ou “prática de si”. A ascese foucaultiana deve ser entendida como aprendizagem, como experiência de si; não deve ser entendida como descoberta de uma verdade oculta em nós mesmos, mas como uma tentativa de determinar o que se pode fazer e o que não se pode fazer com a liberdade de que se dispõe. Longe de implicar renúncia, implica progressiva autoconsideração e auto-domínio. Essa escrita etopoiética se estabeleceu de duas formas conhecidas e utilizadas com outros fins: os *hypomnemata* e a correspondência.

O objetivo dos *hypomnemata* é fazer do logos fragmentado e transmitido pelo ensino, a audição ou a leitura um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo próprio tão adequada e completa quanto possível. É por essa razão que a escrita dos *hypomnemata* se constitui como uma atividade de subjetivação no discurso.

O Cuidado de si

Foucault (1984) revela-nos que passamos de uma moral da Antigüidade que era essencialmente a busca de uma ética pessoal para uma moral do cristianismo que se constituía da obediência a um sistema de regras.

Em um conjunto de obras que consagrou à hermenêutica do sujeito, o autor estudou a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: investigou a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como um campo de saber. Dedicou-se ao estudo das “artes de si mesmo” ou a estética da existência e o domínio de si e dos outros, na cultura greco-romana, nos dois primeiros séculos do império. Tratou, em suma, da história da ‘subjetividade’, entendendo essa palavra como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.

Seu manifesto interesse pela Antigüidade foi determinado por uma razão atual:

“foi porque, por toda uma série de razões, a idéia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência” (Foucault, 2004c: 290).

A “estética da existência” significa que, em face do paradigma libertário que se vive, não pode haver uma moral única, mas cada um deve buscar uma forma de se elaborar, trabalhar e constituir, enfim, de se criar como obra de arte.

A reconstrução da moral greco-romana que Foucault propõe em História da Sexualidade 2, o uso dos prazeres (1993) e em História da sexualidade 3, o cuidado de si (1984) permitiu-lhe distinguir o que significam “moral” e “ética”. Entende moral como um conjunto de valores e de regras de ação que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diferentes

aparelhos prescritivos (a família, as instituições educativas, as Igrejas etc); essa moral engendra uma “moralidade dos comportamentos”. Por outro lado, a ética concerne à maneira pela qual cada um constitui a si mesmo como sujeito moral do código. É nesse sentido que a ética foucaultiana é da ordem do cuidar de si na sexualidade e na alimentação.

A moral grega da Antigüidade se pautava no respeito do caráter individual da conduta. Fundava no trabalho indivíduo sobre si, na ascese elevada à categoria de matriz constitutiva do *ethos* que implicava as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a verdade. Não preexistia como prescrição ou como um dado prévio à experiência e à ação pessoal do indivíduo.

A TAREFA; A LEITURA E A MARGINÁLIA; A ESCRITA E A HYPOMNÉMATA: O ETHOS

Expostas as balizas teóricas da análise a ser empreendida, procede-se à exposição da seqüência adotada pela interação à distância, extensão da aula da disciplina de Ética.

A primeira tarefa que coube ao aluno (doravante A) constituiu da leitura de uma resenha retirada de um jornal de grande circulação no estado de São Paulo e procedimento da redação de um ensaio. Certamente, para efeito de comprovação de que cumprira a tarefa de ler a resenha, A remeteu junto com o ensaio o enunciado da tarefa acrescido de comentários sob suporte digital que aparecem na margem direita do texto, pelo uso do dispositivo de “inserção de comentários”, disponível na versão do pacote Microsoft Office 2003 (MSOFFICE 2003). Esse dispositivo permite a intervenção do leitor em pontos do texto em leitura: ao clicar a palavra “inserir” e escolher a opção “comentário”, o leitor passa a dispor de um quadro à margem direita no qual lhe é permitido tecer os comentários; cada comentário é numerado e disposto em um quadro distinto do outro. Para efeito deste artigo, esses comentários serão transcritos em notas de rodapé.

Transcreve-se, a seguir, o enunciado da primeira tarefa solicitada a A que era composta do texto a ser lido e, no seu final, a proposição da atividade. As remissões a notas de rodapé inseridas após as palavras do texto correspondem aos comentários inseridos sob dispositivo digital por A após essas palavras.

Enunciado da tarefa 1:

Um guia pré-moderno para o bem

Fernando Henrique Cardoso, o mais destacado intelectual tucano, falou constantemente sobre ética e política durante os seus mandatos presidenciais [1995-2002]. Usava Max Weber e se referia à ética da responsabilidade, que seus detratores assimilavam a uma ética com desconto. Não citava Maquiavel, que em última análise inspira Weber, pela simples razão de que o pensador italiano goza injustamente de má fama. Gabriel Chalita, secretário da Educação do Estado de São Paulo, publica agora um livro sobre ética, todo ele baseado em Aristóteles [384-322 a.C.]. Mas o contraste não podia ser maior, entre a ética moderna falada pelo ex-presidente e a ética antiga reescrita pelo educador, embora ambos sejam tucanos. Chalita expõe longamente e com clareza a "Ética a Nicômaco", que o pensador grego destinou a seu filho. É, pois, um trabalho de pedagogo. Mas cabe a pergunta: a ética aristotélica é adequada para a educação atual? Constitui uma boa base para pensar as escolhas em nossos dias?(...)

Uma ética moderna deve basear-se na autonomia do indivíduo e na opacidade do mundo. Este é opaco, porque desconhecemos para onde ele irá. Agimos sob uma luz turva. Ignoramos em que resultarão nossos atos.

E sabemos que boas intenções geram maus resultados, até do ponto de vista ético. Por isso,

desde o fim da Idade Média, há uma consciência de que a simples exortação à ação equilibrada, nos termos de Aristóteles e de Tomás de Aquino, de pouco serve.

Além disso, a pessoa moderna é autônoma. Para esse ser "condenado à liberdade",¹ que somos nós, não tem cabimento uma ética de dez mandamentos, como a que propõe Chalita. Até podemos seguir esses dez pontos, mas bastará isso para sermos éticos? Podemos ser éticos sem uma forte dúvida sobre o certo e errado, o bom e o mau? O que quer que pensemos de Kant, o cerne de sua ética é mais válido hoje do que o Aristóteles aqui invocado. Insisto na autonomia do sujeito ético. Ela se expressa na regra de que cada um escolha livremente como agir, sob uma só condição: que todo ato seu signifique a proclamação de que todo e qualquer homem deva agir do mesmo modo. Podemos divergir dos detalhes da formulação kantiana, mas essa tese é forte. Implica que não haja mapa² prévio do certo e do errado. Coloca-nos diante de nossa responsabilidade. (...).

A resenha acima transcrita é de autoria do doutor Renato Janine Ribeiro, professor emérito de ética e filosofia política da USP, sobre a obra "Os Dez Mandamentos da Ética", do secretário da Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita. Como você avalia a adoção de um "código" de ética, tema da RESENHA acima transcrita?

Como se pode observar, ao ler a resenha sobre a validade da imposição de um código de ética, A redigiu à margem direita marginálias, anotações às margens do texto, a respeito do que lhe ocorreu durante a leitura, neste caso, a respeito de seu cotidiano no alojamento do campus.

Observadas as marginálias, analise-se o ensaio redigido por A, em cumprimento à tarefa 1.

Ensaio relativo à Tarefa 1:

A implantação de um código de ética tem seus pontos benéficos e maléficos em qualquer sociedade, dependendo de que ponto de vista a estamos analisando.

A missão do Ita, como dito hoje, pelo professor de administração, é formar, anualmente, um pequeno grupo de indivíduos, porém dotados da maior competência profissional possível. Como despertar os alunos para este ideal? Não só a cola deveria ser abolida, mas deveria ser incorporado um espírito de igualdade e fraternidade que fizesse a convivência no alojamento tornar-se uma experiência única e transformadora, capaz de melhorar de forma imensurável o caráter dos cidadãos que ali morassem. Surgiu então a Disciplina Consciente, a DC, o código de honra que move toda a comunidade iteana. Um choque na vida de todos os que ingressaram aqui... Armários e apartamentos livremente abertos, provas individuais sendo feitas em casa sem um mínimo de fiscalização, apostila de graça, passadas de turma para turma ao longo dos anos, e tantos outros valores que foram incorporados...

Todos que moram no H8 absorveram com bastante clareza esse código, em princípio inquestionável, mas e as exceções? Em nossa própria turma, tivemos um colega que não incorporou esse estilo de vida. Estaria ele certo ou errado? Numa outra universidade, não há nada de errado em se vender uma apostila pela qual se pagou caro, para um aluno de um ano anterior, mas uma atitude dessas é vista de forma hedionda por toda comunidade iteana, da mesma forma que a cola em uma prova não é uma infração grave suficiente para configurar a expulsão em muitas universidades.

Essas questões relacionadas ao código de ética iteanos passaram a ser discutidas e questionadas. Até que ponto terei meu comportamento regrado pelos valores de disciplina consciente? Eu realmente absorvi esses valores ou eles foram impostos por aqueles que conviviam comigo? Até que ponto, hoje, às vésperas da formatura, esses valores são importantes para mim?

¹ Comentário 1: H8. A refere-se ao alojamento destinado aos alunos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São José dos Campos, estado de São Paulo.

² Comentário 2: DC. A refere-se à Disciplina Consciente, uma orientação, sem caráter impositivo, para o desenvolvimento de condutas como o respeito aos companheiros de alojamento, realização de listas de exercícios individualmente.

Como se pode constatar, ao ler a resenha sobre a validade da imposição de um código de ética, A não se limitou a redigir um texto teórico fazendo escolha por uma tese em favor de uma ética do tipo prescritiva ou do tipo volitiva. *Surgiu então a Disciplina Consciente, a DC, o código de honra que move toda a comunidade iteana* e, em seguida, *Todos que moram no H8 absorveram com bastante clareza esse código* constituem as passagens em que as marginais sob forma de comentários 1 e 2, transcritas como notas de rodapé do enunciado da tarefa 1, foram resgatadas para compor o ensaio.

Neste primeiro ensaio, A revela-se afetado pela tese da resenha em favor de uma ética volitiva. Observe-se como ele começa a articulação da tese da resenha com a sua realidade pela remissão aos colegas e à instituição. Ao prosseguir na análise, entretanto, desloca completamente o foco para si. Ao questionar-se *Até que ponto terei meu comportamento regrado pelos valores de disciplina consciente?*, A revela ter sido levado a analisar o caminho percorrido, tentando saber se teria sido objeto de uma ética prescritiva. Ao reiterar *Eu realmente absorvi esses valores ou eles foram impostos por aqueles que conviviam comigo?*, revela refletir se o desenvolvimento do seu comportamento ético teria partido de si mesmo, portanto teria caráter volitivo e, como tal, válido, segundo a tese kantiana da resenha, ou teria sido imposto pelos colegas de convívio, portanto não teria validade. Sua segunda reiteração *Até que ponto, hoje, às vésperas da formatura, esses valores são importantes para mim?* revela que as tarefas de ler um texto de outrem e de escrever sobre um aspecto da vida que incita a reflexão sobre a realidade suscitaram em A a necessidade de entender se os valores têm validade para si. A leitura do texto do filósofo Renato Janine Ribeiro parece ter levado A a se questionar se incorporara valores de forma autônoma ou heterônima.

Eis que se configura o papel etopoiético da escrita, ainda que de forma sutil: ao ler e ao escrever, sendo inevitavelmente levado a refletir sobre a sua realidade, A resgata partes do que leu e os articula com a reflexão sobre a validade dos valores que absorveu. A despeito de não realizar ainda, nesta primeira tarefa, nenhuma asserção, é inegável que a tarefa 1 suscitou em A um balanço sobre sua constituição.

Passemos para a análise da tarefa 2 e de como se configura a função etopoiética da escrita.

Enunciado da tarefa 2:

“A onda de esperança mexeu nos corações e mentes atormentados com o desastre da globalização. Caiu a ficha: fomos todos enganados. A nova era de consumo que surgiria no mundo inteiro virou pó – ou melhor, dívidas. Neo-liberalismo? Deus nos livre. E o brasileiro, que pensou que poderia ter tudo o que os americanos usufruíam, caiu de cabeça no endividamento, acordando para a necessidade de ensaiar uma importante mudança de valores. Reflexos dessa mudança se fazem perceber na sociedade brasileira que volta a reencontrar o prazer das coisas simples – estar com amigos, trabalhar no que gosta, cozinhar, curtir filhos, família, a casa, o jardim. Isso aparece claramente num estudo inédito realizado no Brasil sob a coordenação da Agência de Marketing, Sonhos de Consumo em Tempos de Mudança. O estudo mostra que o modelo convencional e sucesso pessoal, baseado em êxito financeiro, tende a ser atacado e estigmatizado. Jovens deixam de considerar carreiras³ financeiramente promissoras para sonhar com vidas mais modestas, longe do stress e da agressividade dos grandes centros urbanos. Revela que o brasileiro busca um modelo de vida e de felicidade mais acessível, menos dependente do dinheiro, de consumo e de aquisições materiais – o que indica que muitos itens de consumo ganham significados novos e outros perdem sua força habitual. Constata que há, sem dúvida, um processo de avaliação mais crítico e exigente de todos os itens e marcas de consumo. Nesse processo, as marcas com história, simbologia ou comportamento mais atacáveis são abandonadas até com certo prazer” (Célia Chaim, O Sonho mudou, Revista Isto É, 27.08.2003)

³ Comentário 3: Sartre: *homem livre, ser para si. Sai da vida para refletir sobre a validade dos seus “valores”.*

O fragmento de ARTIGO acima transcrito faz referência a pessoas que mudaram radicalmente seus estilos de vida. Como você analisa essas atitudes?

Sob um procedimento semelhante ao conduzido com relação à leitura do enunciado da tarefa 1, ao ler a passagem Jovens deixam de considerar carreiras financeiramente promissoras para sonhar com vidas mais modestas, longe do stress e da agressividade dos grandes centros urbanos, A insere o comentário 3, uma marginália: Sartre: homem livre, ser para si. Sai da vida para refletir sobre a validade dos seus “valores”. O conteúdo deste comentário é relativo à aula de Ética em que se leram textos teóricos sobre o existencialismo sartriano. Observa-se que A toma o cuidado de resgatar o conceito de sujeito e a explicação desse conceito. Dessa forma, essa marginália se constitui como hypomnemata.

Observemos, então, como A realiza a tarefa de redigir (no sentido intransitivo de exprimir-se sintaticamente por escrito):

Ensaio relativo à tarefa 2:

Ao ler o trecho do texto, veio-me à lembrança aulas de psicologia (hum. 20, se é que lembro o número) em que se estudava a teoria dos grupos (família, sociedade, um povo, um grupo de amigos...) e observou-se algo que um filósofo alemão (que escreveu o “super-homem” e “Deus está morto”) pensou: “o homem deve morrer para poder se libertar”(ou era viver, não lembro a palavra, mas o sentido vale ainda). Parece que o que se discutiu naquela aula de psicologia aplica-se aqui também. Para o homem evoluir, melhorar e alcançar um sentido em sua vida, ele deve romper com os padrões, com a identidade de “um grupo” e assim poder querer uma vida mais lúcida. O exemplo de que me recordo foi das lutas feministas, em que as mulheres (e homens também) romperam com os padrões, tiveram a coragem de visualizar uma sociedade mais igual, idealizaram então como metas de vida essa igualdade, e assim essa igualdade vai sendo cada vez mais real. É sendo corajoso que se consegue dar sentido à própria vida.

Vejo também o conceito de liberdade de Sartre. Não se pode considerar que o que acontece no mundo é a verdade. Se o homem se submete aos “valores” da sociedade em que vive ele é um indivíduo determinado, não é livre: ele precisa sair desse mundo, refletir sobre a validade desses valores (ser para si) e decidir o que quer para si.

Note-se como, em relação ao cumprimento da tarefa 1 que trazia questionamentos apenas de ordem da realidade e que mantinha a reflexão em suspenso por meio de perguntas, o ensaio relativo à tarefa 2 resgata *hypomnématas* de leituras de autores que estudaram os aspectos presentes na tarefa proposta: o ensaio da tarefa 2 deixa o plano apenas empírico que caracterizou o ensaio 1 e apresenta aspectos etopoiéticos da economia da escrita.

Como se pode observar, a tarefa de se exprimir sintaticamente por escrito, suscitou em A o resgate de aspectos alheios ao enunciado da tarefa: *Ao ler o trecho do texto, veio-me à lembrança aulas de psicologia (hum. 20⁴, se é que lembro o número) em que se estudava a teoria dos grupos (família, sociedade, um povo, um grupo de amigos...) e observou-se algo que um filósofo alemão (que escreveu o “super-homem” e “Deus está morto”) pensou: “o homem deve morrer para poder se libertar”(ou era viver, não lembro a palavra, mas o sentido vale ainda). Parece que o que se discutiu naquela aula de psicologia aplica-se aqui também.* Esses elementos resgatados ganham a dimensão das *hypomnématas* de que fala Foucault (2004), uma vez que constituem fragmentos de anotações que subsidiam a escrita que, por sua vez, remete à realidade que, por sua vez, remete a si. Note-se como A, explicita a *hypomnématas* foucaultiana, ao mencionar que *ao ler o texto, veio-lhe à lembrança aulas de Psicologia*. A função etopoiética da tarefa de escrever manifesta-se, ainda que de forma embrionária, sob a modalidade: *parece que o que se discutiu naquela aula de psicologia aplica-se aqui também.*

⁴ A refere-se à sigla da disciplina adotada na instituição em que estuda.

A passagem *Para o homem evoluir, melhorar e alcançar um sentido em sua vida, ele deve romper com os padrões, com a identidade de “um grupo” e assim poder querer uma vida mais lúcida (...)* não apresenta mais a referência de que se trata do conteúdo a que teve acesso na aula de Psicologia. A articulação do lido e do ouvido com a realidade pode ser observado em: *O exemplo de que me recordei foi das lutas feministas*. A marginália de teor sartriano, *hypomnémata* das aulas de Ética, transforma-se, por sua vez, em *hypomnémata* no texto de A: *Vejo também o conceito de liberdade de Sartre*. Observe-se como A vale-se de Sartre não apenas para repetir sua teoria como fez com relação a Nietzsche (ainda que não se lembrasse do nome do autor), mas para tirar conclusões: *Não se pode considerar que o que acontece no mundo é a verdade. Se o homem se submete aos “valores” da sociedade em que vive, ele é um indivíduo determinado, não é livre: ele precisa sair desse mundo, refletir sobre a validade desses valores (ser para si) e decidir o que quer para si*. Nessa passagem, A dá mostras de que acredita que é necessário que o homem adestre-se a si mesmo.

Enunciado da tarefa 3:

Texto I

*“Adorno e Horkheimer relêem a saga de Ulisses, a narrativa épica de Homero, como a história premonitória da evolução do sujeito que deve passar pelo aprendizado de inúmeras renúncias, para conseguir manter-se vivo, para se conservar a si mesmo. O triunfo de Ulisses sobre as sereias tem um significado alegórico: ao pedir para ser amarrado no mastro para não ser seduzido pelo canto⁵ das sereias, Ulisses⁶ se transforma na imagem exata da auto-repressão, condição necessária da transformação de si, para chegar a Ítaca e aí conseguir reapropriar-se da realeza, da esposa e do filho, isto é, para conseguir constituir-se em sujeito adulto com uma identidade assegurada. Sucumbir à sedução dessa felicidade também significa desistir da individuação e, portanto, arriscar a própria existência: os viajantes que se entregaram às sereias foram por elas devorados” (Gagnebin, Jeanne Marie, “Resistir às sereias”, *Revista Cult*, 52, julho de 2003).*

Texto II

“O romance Ensaio sobre a Cegueira de autoria do romancista, dramaturgo e poeta português José de Saramago conta a história da “treva branca” que acomete um motorista e vai se espalhar incontrolavelmente pela cidade e, em breve, uma multidão de cegos⁷ precisará aprender a viver de novo, em quarentena. “Só num mundo de cegos as coisas serão o que verdadeiramente são” é o significado desta parábola que incita o leitor a uma experiência imaginativa única, no esforço de recuperar a lucidez” (Arthur Nestrovski, contracapa do romance “Ensaio sobre a Cegueira”).

Texto III

“Todo⁸ mundo é ninguém” (Heidegger)

Os fragmentos de textos acima transcritos fazem referência à coragem de que o homem contemporâneo tem de se munir para dar sentido a sua vida. Como você acha que devemos proceder para realizar essa intransferível tarefa do homem?

Ensaio relativo à tarefa 3:

⁵ Comentário 4: Kant= ceder ao canto das sereias do utilitarismo/ derrocada do homem.

⁶ Comentário 5: Kant / autonomia/ imperativo

⁷ Comentário 6: Platão, cegos da caverna

⁸ Comentário 7: Kant : tem que ter autonomia

Cabe fazer, inicialmente, um comentário especial relativo à atualidade de Platão e seu “mito da caverna” nos textos apresentados. A problemática em questão diz respeito ao fato de que os prisioneiros (no caso, os humanos, hoje) vivem num mundo de sombras em que prevalecem os objetos materiais e sensoriais que são percebidos. Somente alguns (em Platão, esses são os filósofos) se libertam dessa prisão e atingem a luz exterior (a verdade). Neste ponto, faz-se a ligação com Kant. O que seria a verdade ética para Kant? A resposta para essa pergunta NOS leva a “realizar esta intransferível tarefa do homem”. O que ocorre é que a grande massa dos seres humanos vive uma “falsa verdade”, um “mundo das cavernas” baseado no empirismo ou na ética dos bens (que está interessada prioritariamente no supremo fim da existência humana). Kant fornece-NOS a solução para resolver este problema, baseado na constatação da existência desta antítese para, a partir deste paradoxo, DESENVOLVERMOS autonomamente uma síntese. Assim, DEVEMOS NOS destacar, encontrar a verdade a partir da descoberta de que o bem é bem somente por ser bem em si mesmo. Este questionamento antiético invariavelmente vem acompanhado do sofrimento (“imagem exata da auto-repressão” em Ulisses, na busca martirizante pelo hedonismo no mundo contemporâneo ou, ironicamente, na ausência da cegueira em Saramago). Em Saramago, somente os cegos conseguem aprender a verdade, enquanto paradoxalmente quem vê, na verdade não enxerga. Assim, o caminho de síntese das antíteses indicado por Kant, baseado nos princípios éticos de autonomia (a ética deve partir do indivíduo) e universalismo (a ética deve ser aplicada a todos os seres humanos) fornecem o procedimento para encontrar o caminho da realização desta MINHA intransferível tarefa do homem”.

O ensaio 3 *prima* pela quantidade de *hypmnématas* que dispensa argumentações: Platão e Kant são resgatados nominalmente, Hegel e Sartre, implicitamente. O dado que encerra a economia da escrita que se configura como escrita de si se escancara no cumprimento desta tarefa: o caminho de introspecção que os ensaios 1 e 2 vinham apresentando se explicita pelo deslocamento da terceira pessoa para a primeira do plural e, certamente sem que A se dê conta, para a primeira pessoa do singular. Ao afirmar que Kant fornece *o procedimento para encontrar o caminho da realização desta MINHA intransferível tarefa do homem*, A revela ter incorporado os postulados kantianos que vinham pontuando seus ensaios anteriores. Revela também ter incorporado a tarefa da ascese foucaultiana de dever adestrar-se a si mesmo em direção à criação de si, à estética da existência.

CONCLUSÃO

Os resultados da análise levam à conclusão de que o ato de escrever para si e para outrem, por permitir a *askesis* – o treino do adestramento de si por si mesmo – tem uma função *etopoiética*: a de operadora da transformação da verdade dos textos lidos em *ethos*. Esse treino é determinado pela economia dos *hypomnemata* (Foucault, 1983) e das *marginalia*: fragmentos do que é lido, ouvido ou pensado, destinados à releitura e à meditação posterior, constitutivos dos primeiros, e as anotações, às margens das páginas do livro, das citações que o leitor retém como modelos e transfere para seu caderno de lugares comuns, constitutivos das últimas, passam a se constituírem parte do próprio autor.

A atividade da escrita revelou, assim, transcender os efeitos do dispositivo disciplinar de assujeitamento da instituição escolar e se transformar em tecnologia de subjetivação, em procedimentos pelos quais o indivíduo assume para si a tarefa de se constituir como um sujeito moral.

Cabe mencionar também que, ao contrário do que supõe o senso comum, a interação virtual não elimina ou mesmo atenua o caráter panóptico inerente à sala de aula: na ausência do olhar vigiador, o aluno, sem que lhe tenha sido solicitado, toma a iniciativa de provar que realizou a tarefa solicitada.

Tal como o samurai deveria dedicar-se à arte da caligrafia para que o domínio do pincel lhe permitisse o autoconhecimento necessário para que sobrevivesse, a arena contemporânea exige do homem a dedicação de um tempo para si, para cuidar de si, para se criar como uma obra de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGAKI, Bruno: A Alma do Kanji. In: Made in Japan. Editora Japan Brasil, no 88, 2005

FOUCAULT, Michel: A Escrita de Si. In Ditos e Escritos V. RJ: Forense Universitária, 2004a

_____. O Uso dos Prazeres. In Ditos e Escritos V. RJ: Forense Universitária, 2004b

_____. Estética da Existência. In Ditos e Escritos V. RJ: Forense Universitária, 2004c

_____. História da Sexualidade 3, o cuidado de si. RJ. Edições Graal, 1984

_____. História da Sexualidade 2, o uso dos prazeres. RJ. Edições Graal, 1993

_____. História da Sexualidade 1, a vontade de saber. RJ. Edições Graal, 1983

OS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA

Evangelina M^a Brito de FARIA – UFPB

Pesquisas recentes têm colocado em relevo a necessidade do ensino da oralidade nas instituições escolares. Esse assunto ainda tem um toque de novidade nos livros didáticos e, principalmente, entre os professores que atuam no Ensino Fundamental. Ao analisarmos algumas coleções de livros didáticos de Língua portuguesa de 1^a a 4^a série, percebemos que a oralidade ainda é vista como um meio para a aquisição da escrita e não como propriamente um objeto de ensino. A pergunta que norteou nossa discussão foi: a oralidade deve ser encarada como objeto autônomo de trabalho escolar? Para tentar responder, apresentamos inicialmente a visão dos PCNs sobre esse assunto, para, em seguida, mostrar, com base em análises, como o oral está sendo abordado nos livros didáticos.

A ORALIDADE NOS PCNS

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. O Ministério da Educação, tendo em vista essas idéias, ao consolidar os Parâmetros, apontou metas de qualidades que ajudassem o aluno a enfrentar o mundo como cidadão participativo, reflexivo, conhecedor de seus direitos e deveres¹. Após explicações sobre o que significa ensinar língua portuguesa hoje, os Parâmetros apresentam os eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental:

Caracterização geral e eixos organizadores

“Quando se afirma, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: **falar**, escutar, ler e escrever.” (p43)

[...] Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devem ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, conforme demonstra o quadro dos blocos de conteúdo: (p, 43)

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

¹ Como estamos observando os PCNs pelo ângulo da oralidade, omitiremos as diretrizes para o tratamento da escrita e da análise lingüística.

Por este quadro, pode-se perceber que as diretrizes dos PCNs colocam a oralidade em relação de igualdade com a escrita, propondo análise e reflexão sobre as duas modalidades e abrindo, assim, caminhos para o tratamento da linguagem como ação social, reafirmando o continuum das práticas sócio-interacionais que se estabelecem na e pela linguagem. Essa nova visão direciona o ensino de língua para uma outra abordagem em substituição ao antigo domínio da escrita. É uma visão que conduz ao tratamento do uso da língua como competência comunicativa, que permite que se inicie, em relação à oralidade, pelas noções básicas da organização da língua na interação cotidiana para se chegar aos usos orais formais e públicos, tendo em mente as características lingüísticas da produção oral (formais e informais) e as diversas relações que se estabelecem entre língua falada e língua escrita.

Podemos ver essas orientações mais claramente, observando as considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos em relação à oralidade:

“Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambiente favoráveis à manifestação do que se pensa, do que sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. **É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.**” (P 49)

“**Eleger a língua oral como conteúdo escolar** exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. (P 49)[...] É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que **os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las**”. (P- 50)

Nessas duas citações, ficam claras duas idéias: a primeira, a concepção da pluralidade do oral: vários gêneros orais: da interação face a face aos gêneros orais formais públicos. Aqui se vai ao encontro da introdução do aluno à bimodalidade (Marcuschi 1998) para caracterizar um duplo domínio da língua materna em relação **às modalidades de uso da língua falada e língua escrita**. A segunda, a concepção de língua oral como conteúdo escolar, a ser ensinado como um fim em si mesmo, que exige o planejamento da ação pedagógica. Para desenvolver o oral como objeto autônomo de trabalho escolar, os PCNs elencam os conteúdos a serem estudados, aqueles que são considerados imprescindíveis para que os alunos possam conquistar os objetivos propostos:

LÍNGUA ORAL: *USOS E FORMAS*

1º ciclo

- Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.
- Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.

- Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
- Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte.
- Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos.
- Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso.
- Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda).
- Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola. (Páginas 113 – 114)

LÍNGUA ORAL: *USOS E FORMA*

2º ciclo

- Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-lingüísticos para conferir significação aos textos (gestos, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).
- Utilização da linguagem oral em situações como as do primeiro ciclo, ampliando-as para outras que requeiram:
 - maior nível de formalidade no uso da linguagem;
 - preparação prévia;
 - manutenção de um ponto de vista ao longo da fala;
 - uso de procedimentos de negociação de acordos;
 - réplicas e trélicas.
- Utilização de recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação **como para análise**. (Páginas 129-130)

Tudo isso nos leva a afirmar que, segundo os PCNs, o desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do ensino fundamental. Ainda mais, pela exposição dos conteúdos, percebe-se a existência de uma linha de diretriz pedagógica, que perpassa todos os ângulos da oralidade (recursos lingüísticos, paralingüísticos e extralingüísticos). É fácil ver também que o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para que se tornem proficientes com outras formas mais institucionais, ou seja, com os gêneros formais públicos. Esses últimos gêneros exigem antecipação e necessitam, portanto, de preparação. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), exposição oral não se improvi-

sa, mesmo que ao longo do processo de produção aquilo que foi previamente preparado requeira uma adaptação à situação.

A CONCEPÇÃO DE ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Analisamos, juntamente com professores da rede pública, duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa de 1ª a 4ª série, com o objetivo de descobrir a concepção de ensino do oral adotada. Para realizar essa pesquisa, nos norteamos por critérios adotados pela PNLD (Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático) em relação ao aspecto natureza do trabalho, abaixo relacionados:

- 1 O LD favorece a produção e a compreensão de textos orais na interação em sala de aula?
- 2 O LD toma a linguagem oral como objeto de ensino?
- 3 O LD propicia o desenvolvimento das habilidades e formas discursivas envolvidas na produção e na compreensão de textos orais em situações formais e/ou públicas?

Nas duas coleções², a preparação para o estudo do texto escrito é desenvolvida com base na oralidade. Do material analisado, escolhemos exemplos que se repetem a cada unidade. Vejamos:

Coleção Projeto Presente: 1ª série - Lá vem história

Junto com os colegas e o professor, discutam as seguintes questões:

- a) Que informações aparecem na capa?
- b) Que tipo de história você imagina que esse livro traz?
- c) Quais personagens você imagina que poderão aparecer? (p 66)

Coleção Projeto Presente: 4ª série- Programas de televisão

Pensando sobre o tema

- 1) Como você escolhe os programas de televisão a que vai assistir?
- 2) Que emoções cada tipo de programa procura despertar no telespectador?
- 3) Será que essas emissoras respeitam o telespectador?

Na coleção Porta Aberta, a situação não muda muito. A oralidade é uma preparação para a interpretação do texto.

Exemplo do livro da 3ª série. Preparação para a leitura: Diante de uma capa de um livro, surtem as perguntas:

- 1) Quem escreveu o livro?
- 2) Você acha que vai ser um poema, um texto informativo ou um texto narrativo?
- 3) Do que você acha que o texto vai tratar?

Vejam que, nessas tarefas, a preocupação central é despertar o interesse da turma para o tema a ser tratado na leitura.

Selecionamos outros tipos de atividade:

² Ver referências bibliográficas

(4ª série)- Converse com o professor e com os colegas sobre o significado da imagem do cartaz. Agora, responda: (exercício escrito)

- 1) qual a mensagem do cartaz?
- 2) o que você entendeu dessa mensagem?
- 3) O que o palhaço está fazendo?

Um dos pontos fracos da coleção está no tratamento dado à oralidade. O trabalho exigido na sala de aula que predomina nas coleções são as trocas orais com o professor e entre alunos, o que não é suficiente para desenvolver grande parte da habilidade oral dos alunos. Não se vê, ao longo dos volumes, um trabalho sistemático com a oralidade como o que é desenvolvido com a escrita. Um outro fator que justifica a pobreza nesse campo é a exploração das semelhanças e diferenças entre fala e escrita, não existe um aprofundamento, apenas exercícios soltos que podem aprofundar a antiga visão dicotômica da qual o ensino de língua quer se distanciar. O número analisado é pequeno, porém essa é uma mostra da realidade dos livros didáticos. Nessas atividades propostas, vê-se claramente a oralidade como meio para a leitura ou como meio para a produção escrita.

É importante ressaltar que na coleção Porta Aberta, encontramos, também em número reduzido, uma proposta por volume, este tipo de exercício:

(2ª série) Leia: o irmão mais velho é sempre cheio de direitos e o mais novo é sempre o protegido. Dê sua opinião sobre essa afirmação. Escolha uma das formas abaixo para começar a sua resposta. Concordo porque..., Discordo porque..., Concordo em parte, porque.... Apresente oralmente sua opinião e faça um debate com seus colegas, coordenado pelo professor.

Aqui, sim, existe um trabalho voltado exclusivamente para o oral. Atividade de produção oral, envolvendo participantes numa situação interativa real. Porém, em nenhum momento se especificou qual o gênero oral. Que formas utilizar? A quem se dirige? Só ao colega? Ou é uma simulação de uma situação mais formal?

Sabemos que o livro didático não tem a obrigação de esclarecer passo a passo a tarefa ao professor, este deve saber criar a partir do que ele tem em mãos. Porém, como a oralidade no ensino escolar constitui uma novidade proposta pelos PCNs e endossada pelo PNLN, é necessário que o livro didático já assegure um espaço reservado para a oralidade na sala de aula. A compreensão das relações entre fala e escrita pode facilitar a apropriação da ortografia, da pontuação, da morfossintaxe e também das formas de organização textual e adequação discursiva dos gêneros formais. Além disso, sabe-se que os gêneros orais públicos exigem um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento lingüístico e não lingüístico para dominá-los. Exigem antecipação e requerem preparação. Exposição oral não se improvisa, mesmo que ao longo do processo de produção aquilo que foi previamente preparado requeira uma adaptação à situação. É tarefa da escola essa preparação para o uso da fala em situações formais.

HABILIDADE ORAL

Sabemos que são quatro as habilidades a serem desenvolvidas no uso da língua: falar, ouvir, ler e escrever. Como lembra Marcuschi (1988: 40), “se por um lado, falar e escrever são duas formas de manifestação do uso produtivo e criativo da língua, por outro lado, ouvir e ler não são simples manifestações de um uso reprodutivo e passivo da língua. **Falar e escrever, ouvir e ler são ações igualmente e a seu modo ativas, produtivas e criativas**”. Além

disso, convém lembrar que, segundo pesquisas em meios universitários americanos e europeus,³ o tempo dos estudantes é distribuído da seguinte maneira: falando 32%, escrevendo 11%, ouvindo 42% e lendo 15%. Não é preciso fazer pesquisa para saber que falamos muito mais do que escrevemos. Na fala, integram-se sempre conhecimentos lingüísticos e pragmáticos que precisam ser agenciados adequadamente, em um curto espaço de tempo, de acordo com as variadas situações do dia a dia. Ao falar, cada sujeito leva em conta um sistema lingüístico de domínio comum e suficiente aos propósitos dos interactantes, o conhecimento partilhado, o tipo de gênero, as relevâncias contextuais importantes para o seu discurso, etc. A constituição do oral como objetivo legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades lingüísticas e dos saberes práticos nelas implicados.

Na sociedade, o apelo a diferentes recursos implicados na tomada de palavra em público é indispensável para garantir a eficácia em profissões tais como jornalista, advogado, empresários, professor, psicólogo, relações públicas, etc. Por que, então, tanta negligência com a oralidade na sala de aula?

CONCLUSÃO

Pelo exposto, percebe-se facilmente, no material selecionado para análise, uma lacuna existente no sentido de incorporar a nova perspectiva traçada para o ensino da língua oral na escola pelos PCNs. Os aspectos sócio-comunicativos (contexto de produção, auditório) e o reconhecimento das características formais dos gêneros não são sequer mencionados muito menos explorados. Em nenhum momento, nas coleções pesquisadas, encontramos a linguagem oral como objeto de ensino ou mesmo a preocupação com o desenvolvimento das habilidades e formas discursivas envolvidas na produção e na compreensão de textos orais em situações formais e/ou públicas. É insignificante a variedade de dialetos e registros nesses manuais escolares. Existe apenas a diretriz, nos livros didáticos, de favorecer a produção e a compreensão de textos orais na interação em sala de aula através do estudo do texto. Enfim, há lacunas teóricas e metodológicas nos livros didáticos que necessitam ser preenchidas para que o ensino da oralidade se torne, como previsto pelos PCNs, um objeto de ensino autônomo.

Se pensarmos na preparação dos nossos professores, veremos que o fosso é maior ainda. Eles não foram preparados para desenvolver a competência comunicativa oral de seus alunos. Atualmente, como em todas as épocas, a oralidade é um traço de poder. Conhecer as diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita deve-se constituir num dos domínios prioritários do ensino de língua portuguesa. É necessário um esforço conjunto de Universidades e Secretarias de Educação para reverter esse quadro, investindo na formação de professores, para que eles tenham acesso às teorias existentes e, com base nesses novos pressupostos teóricos, possam estabelecer metodologias adequadas ao desenvolvimento das habilidades orais dos alunos, dando, assim, à oralidade o lugar que lhe cabe na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGANÇA, Angiolina Domanico, CARPANEDA, IsabelLa Fonseca de Melo. *Porta Aberta: Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD.2002.

³ Urban, 1977 in Marcuschi 1988: 38.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. *Guia de livros didáticos 1ª a 4ª séries – PNLD/1999*. Brasília: MEC, 1999.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. *O oral como texto: um caminho para o ensino da linguagem oral*. In: DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A língua falada e o ensino do português*. In: BASTOS (org) *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

MARINHO, Luiza Fonseca, Moraes, Elody Nunes, BRANCO, Graça. *Língua Portuguesa: Projeto Presente*. 2ª Edição São Paulo: Scipione, 2002.

O METADISCURSO COMO UM PROCEDIMENTO ARGUMENTATIVO NA ENTREVISTA TELEVISIVA

Fábio Fernando LIMA (PG – USP)

RESUMO: Este artigo examina as correlações entre metadiscursividade e argumentação em uma entrevista televisiva, a partir de uma ótica textual-interativa da linguagem e de parte dos estudos desenvolvidos na Teoria da Argumentação.

PALAVRAS-CHAVE: metadiscorso, argumentação, auto-reflexividade

ABSTRACT: From a text-interactive view of language and considering part of the studies developed by the Argumentation Theory, this paper studies the correlation between metadiscursiveness and argumentation in a TV interview.

KEYWORDS: metadiscourse, argumentation, self-reflexiveness.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há algum tempo, especialmente a partir de Jakobson (1963), que primeiro elaborou o conceito de “função metalingüística” para se referir aos casos em que a mensagem centra-se no próprio código, muitos lingüistas passaram a se dedicar ao estudo da auto-reflexividade, concebida como uma propriedade fundamental da língua. No entanto, ainda que sejam muitos os estudos desenvolvidos acerca desse assunto, ao dedicarmos uma leitura mais atenta à mencionada bibliografia detectamos algumas lacunas, as quais dão margem para o desenvolvimento de pesquisas certamente interessantes.

Uma dessas lacunas constitui-se na relação certamente existente entre os procedimentos metadiscursivos e a argumentação, a qual constitui o objeto de estudo central para a pesquisa que aqui apresentamos. Tal relação torna-se nítida quando nos deparamos com um *corpus* composto por entrevistas e debates cujas características permitem que sejam classificados como modalidades de interações polêmicas: torna-se possível detectar, nesses mesmos materiais, uma forte recorrência de procedimentos metadiscursivos, ora incidindo sobre o enunciado do próprio locutor (*em primeiro lugar eu quero dizer o seguinte...; a minha pergunta é clara...; vamos tentar discutir alguns pontos... etc.*), ora deixando clara a referência à fala do interlocutor, por meio de termos atinentes à atividade discursiva (*o senhor está me dizendo que...; o senhor falou agora há pouco que..., agora o senhor diz que... etc.*), que certamente carecem ainda de explicações maiores acerca de sua funcionalidade e papel na estrutura da argumentação.

Essa abordagem torna-se particularmente importante se considerarmos a posição geralmente difundida de acordo com a qual a argumentatividade caracteriza toda forma de ação pela linguagem. É essa posição que vem fomentando estudos diversos no quadro atual da pesquisa lingüística, especialmente a partir dos trabalhos desenvolvidos no contexto da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996 (cuja ênfase recai no estudo da chamadas “estratégias argumentativas”).

O *corpus* básico para a realização desta pesquisa constitui-se de uma entrevista dada pelo então candidato à Presidência José Serra ao programa Opinião Nacional, veiculada pela Rede Cultura no dia 5 de setembro de 2002.

A METADISCURSIVIDADE COMO UM RECURSO TEXTUAL-INTERATIVO

Foi indubitavelmente a partir de Borillo (1985) que o interesse pela metadiscursividade ganhou dimensões maiores, expandindo-se inclusive para outras áreas da pesquisa lingüística. Assumindo por pressuposto uma perspectiva pragmática da linguagem, o autor considera a metalinguagem como um discurso centrado sobre o código, mas o código tomado em sentido amplo, remetendo tanto à estrutura da língua enquanto sistema, quanto à sua ativação em situação de comunicação, isto é, movido por um locutor, que se dirige a um destinatário – real ou virtual – em circunstâncias particulares.

Ao examinar a função metalingüística em situação de enunciação, Borillo (*op. cit.*) destaca as seguintes modalidades de intervenção do metadiscurso: a) a que faz referência ao discurso, especificando aspectos do código em uso na elaboração do texto; b) a que se refere ao discurso como fato enunciativo, para explicitar algumas de suas condições, ligadas à gestão do diálogo, tendo em vista sua inteligibilidade; c) a que se refere ao discurso enquanto construção de enunciados, para explicitar seu desenvolvimento, sua estratégia e organização argumentativa. Esses casos estão exemplificados, conforme Risso e Jubran (1998)¹, respectivamente em (1), (2) e (3):

- (1) Doc ... professor C... poderiam nos mencionar vamos dizer na escala de:: ... – *não sei se seria certo* – de valores... os problemas de uma cidade:: ... de uma cidade comum... (D2-SP-255)
- (2) Doc ... *professor R. quer falar sobre a imprensa ou dá primazia aqui ao professor C.?* (D2-SP-255)
- (3) Inf ... *agora nós vamos passar para o nosso outro assunto... o outro assunto... é a região mediastínica...* então nós vamos começar a nossa região mediastínica... (EF-SSA-049)

A classificação acima exposta assumiu posição de destaque nos recentes trabalhos desenvolvidos por Risso (1999, 2000), Jubran (1999, 2001), Risso e Jubran (1998), os quais constituem, indubitavelmente, o ponto de partida sobre o qual se assenta a pesquisa aqui proposta. Fundamentados em uma perspectiva textual-interativa, esses estudos tomam por base, de modo análogo a Borillo (*op. cit.*), uma concepção pragmática de linguagem, como “atividade verbal entre os protagonistas de um ato comunicativo, contextualizada no espaço, no tempo e no conjunto complexo de circunstâncias que movem as relações sociais entre os interlocutores” (Risso e Jubran, 1998, p.227). Dessa maneira, concebe-se que o enunciado e as condições enunciativas estão incorporados na ação verbal, o que “leva a ver os componentes enunciativos como introjetados no produto lingüístico de um ato comunicativo – o texto” (Risso e Jubran, *op. cit.*, p.228).

O metadiscurso, por inscrever o produto verbal na situação enunciativa que o instaura, estabelece-se como uma das evidências dessa integração entre enunciado e enunciação. Daí

¹ Em suas análises Risso e Jubran (*op. cit.*) aplicaram a classificação apresentada por Borillo (*op. cit.*) em material extraído do Projeto NURC, utilizando-se de um inquérito do tipo D2 (Diálogo entre dois informantes), número 255, do NURC/SP e do tipo EF (Elocução Formal), número 049 do NURC/SSA.

deriva a propriedade básica identificadora que as autoras atribuem à metadiscursividade: a auto-reflexividade. É ela que explica o fato de o metadiscorso assumir o estatuto polivalente de discurso e glosa sobre o discurso (Risso, 2000).

No caso específico da língua falada a metadiscursividade ganha uma dimensão particular, pelo fato de as contingências da produção oral promoverem uma acentuada manifestação dos fatores enunciativos na estruturação do texto. De acordo com Risso e Jubran (*op. cit.*) o texto falado, fortemente ancorado no entorno espaço-temporal de interação face-a-face, é produzido de forma dinâmica e momentânea, o que favorece sensivelmente o afloramento, na sua superfície, de traços da enunciação. Em razão do monitoramento local e contínuo das construções verbais, esses traços são lingüisticamente materializados, ficando, portanto, acessíveis à análise.

Vale dizer, no entanto, que muito embora a classificação apresentada por Borillo e amplamente aplicada nos trabalhos de Risso e Jubran seja capaz de contemplar grande parte das ocorrências metadiscursivas, alguns aspectos não foram devidamente explorados, deixando à mostra questões significativas. A principal delas, que vem a compor o cerne deste artigo, diz respeito à relação estabelecida entre metadiscorso e organização argumentativa dos enunciados, que apesar de constituir um tipo de ocorrência metadiscursiva na classificação apresentada por Borillo (1985), ainda não foi devidamente explicada.

Será importante investigar ainda se as demais modalidades de intervenção do metadiscorso instituídas por Borillo (*op. cit.*) – a que faz referência ao discurso, especificando aspectos do código em uso na elaboração do texto e a que se refere ao discurso como fato enunciativo, para explicitar algumas de suas condições, tendo em vista sua inteligibilidade – exercem também função na estrutura da argumentação, muito embora o autor não mencione essa possibilidade.

Antes de passarmos para a próxima parte deste artigo, cumpre-nos deixar claro que consideramos o texto, conforme Beaugrande (1997, p.10), como “um evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais, e não apenas a seqüência de palavras que são faladas ou escritas”. Esse modo múltiplo de conexão no processo de textualização corresponde à noção de textualidade, palavra de ordem nos desenvolvimentos atuais da Lingüística Textual. Beaugrande e Dressler (1981) apontam sete princípios gerais da textualidade, a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade; em outras abordagens, tais como em Koch (1996), por exemplo, acrescenta-se ainda um oitavo fator: a argumentatividade.

Por “ações cognitivas” entendemos as atividades mentais, que regem o conjunto de atividades lingüísticas e interacionais e que são colocadas em ação no momento em que os interlocutores processam seu texto. Dentre as diversas atividades mentais ativadas ao longo da interação, voltadas à compreensão, destacaremos, a partir do propósito geral que norteia a pesquisa aqui proposta, o papel dos *frames*, que de acordo com Aquino (*op. cit.*, 1997) dizem respeito “à representação de qualquer coisa que possa figurar como tópico ou assunto, ou referente dentro de uma atividade”, correspondendo “a entidades passíveis de serem evocadas ou referidas nas atividades” (p.41).

Considerando o caráter inerentemente persuasivo do nosso *corpus*, haja vista que, em uma entrevista com um candidato à Presidência em período eleitoral, o mesmo procurará impor ao telespectador as suas idéias e fazer com que as avaliem da melhor maneira possível, investigaremos qual o papel exercido pelo metadiscorso na imposição dos *frames* à audiência, focalizando a formulação lingüística no estabelecimento de uma espécie de controle sobre as atitudes, ideologias, normas e valores dos indivíduos.

No tocante às “ações sociais”, serão aqui entendidas como estratégias interacionais socioculturalmente determinadas, ponto em que se torna relevante associar, conforme feito na literatura corrente, os pressupostos teóricos da Sociolingüística Interacional à Lingüística Tex-

tual. Partimos do princípio de que há vários tipos de ações que criam conflitos de interesses, o que pode pôr em perigo a face do locutor ou de seu interlocutor; faz-se necessário, dessa maneira, que se tenha conhecimento das regras sociais que regulam as atividades interacionais, o que implica em saber agir de acordo com os padrões que regem a preservação da imagem e distinguir quando ela está sendo utilizada ou não.

No *corpus* selecionado para a elaboração desta pesquisa, o mecanismo de *face*, tanto no que se refere à preservação quanto ao ataque à face do interlocutor, mostra-se extremamente relevante para a análise. Isso porque o contexto histórico-temporal e a natureza dos tópicos influem diretamente no caráter da entrevista selecionada, haja vista que se tem aqui a presença de um candidato à Presidência, cujas idéias são questionadas pelo entrevistador e devem ser sustentadas pelo entrevistado. Nela é possível detectar um alto grau de polemicidade, por meio da abordagem de tópicos ameaçadores, resultando em respostas paralelas ou desvios de tópico, tentativas de tomada e manutenção de turno e ameaças à face.

Essa característica permite que enquadremos o nosso *corpus* como uma modalidade de interação conflituosa, entendendo-se por conflito uma situação discursiva “em que se observa desentendimento entre as idéias que estão sendo desenvolvidas pelos interlocutores; em que ocorre uma disputa entre idéias e os argumentos apresentados por eles” (Aquino, *op. cit.*, p.117).

Em um instigante trabalho que relaciona o metadiscorso a interações polêmicas, Jubran (1999) indica pistas significativas do modo como o metadiscorso pode ser utilizado, em interações conflituosas, para desvalorizar o discurso do outro, o que conseqüentemente acaba por se apresentar como estratégia de ataque à face. Por meio do uso do discurso indireto, materializado geralmente no corpo do texto com os verbos *dicendi* (falar, dizer, etc.), o locutor pode “pegar o outro pela palavra”, usando-a como contra-argumento de seu próprio discurso contestador e mostrando as contradições dessa fala (***O senhor falou agora a pouco que... agora o senhor diz que... etc.***), elaborar perguntas que retomam o que foi dito e provocam o efeito argumentativo de checar-lhe seu valor epistêmico (***O senhor está me dizendo que... ?***), enfraquecer a fala do outro por meio de um juízo negativo, dentre outros mecanismos.

Paralelamente, em sentido inverso, Risso (1999) apresenta ocorrências em que o metadiscorso é utilizado para a preservação de face do locutor, assim como defesa de seu papel discursivo (*sim, eu acho, para você não dizer que eu tô fugindo do assunto*).

Resta-nos, agora, a fim de atingirmos os objetivos ora propostos, apresentarmos em linhas gerais alguns dos pressupostos da Teoria da Argumentação, o que passamos a fazer na seção que segue.

A ARGUMENTAÇÃO

A relação estabelecida entre argumentação e linguagem é hoje tão forte no interior da lingüística que autores como Koch (1996) chegam a afirmar que a atividade de argumentação coexiste à atividade de fala, de forma ser impossível separá-las. É nesse sentido que se considera a argumentatividade como um fator de textualidade.

Mas foi indubitavelmente a partir dos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) que os estudos sobre a argumentação ganharam um novo impulso. Tentando aliar os principais elementos da Retórica de Aristóteles a uma visão atualizada do assunto, os autores elegeram a adesão do interlocutor como a mola-mestra do estudo da Teoria da Argumentação, de forma a definir a argumentação como “o conjunto das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes são apresentadas ao seu assentimento” (*op. cit.*, p. 4).

No Tratado da Argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (*op. cit.*) elencam um inventário exaustivo dessas “técnicas argumentativas”, sob forma de esquemas de argumentos. Os autores enfatizam, no entanto, o caráter arbitrário desse estudo, haja vista que, segundo eles, a argumentação se caracteriza pela combinação e superposição constante de argumentos.

Para os mestres do Tratado, as técnicas argumentativas se dividem em dois grandes grupos: os argumentos quase-lógicos e os argumentos baseados na estrutura do real. Os argumentos quase-lógicos são aqueles que se apresentam, de alguma maneira, como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. São subdivididos entre aqueles que apelam para estruturas lógicas – contradição, identidade total ou parcial, transitividade – e aqueles que apelam para relações matemáticas – relação da parte com o todo, do menor com o maior e relação de frequência, além da comparação².

Os argumentos baseados na estrutura do real, por sua vez, valem-se da relação mais ou menos estreita existente entre eles e certas fórmulas lógicas ou matemáticas para estabelecer uma solidariedade entre juízos estabelecidos e outros que se procura promover. Apesar de se classificarem conforme as estruturas do real às quais se aplicam e de poderem ser encontrados no uso comum, não se trata, conforme esclarecem os autores, de descrições objetivas do real, mas “da maneira pela qual se apresentam as opiniões a ele concernentes, podendo estas, aliás, ser tratadas, quer como fatos, quer como verdades, quer como presunções” (*op. cit.*, p.298). São subdivididos entre argumentos que se aplicam a ligações de sucessão, que unem um fenômeno a suas conseqüências ou a suas causas – argumento pragmático, da direção dentre outros – e argumentos que se aplicam a ligações de coexistência, que unem uma pessoa a seus atos, um grupo aos indivíduos que dele fazem parte e, em geral, uma essência a suas manifestações – por exemplo, o argumento de autoridade³.

O real pode vir fundamentado, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (*op. cit.*), pelo recurso ao caso particular – quando se recorre à argumentação pelo exemplo, ilustração ou modelo – ou por meio do raciocínio por analogia. Pode ser ainda que o orador faça uso de figuras retóricas, colocadas não como ornamento, mas como argumento. Dentre as figuras, os autores citam as criadas com base no auditório: figuras da caracterização – nas quais se incluem a definição, a perífrase, a prolepse, a correção; figuras da presença – que intensificam a presença do objeto; e figuras da comunhão – que integram orador e ouvinte.

Em uma outra proposta, voltada especificamente para modalidades de interações polêmicas, Aquino (1997, p. 205-207), por meio de uma releitura das possibilidades de ocorrência das estratégias discursivas apresentadas no Tratado e em trabalhos diversos, apresenta um inventário de estratégias que fortalecem o locutor em oposição àquelas que o enfraquecem.

Dentre as estratégias que fortalecem o interlocutor a autora aponta as que seguem: antecipar objeções; recordar ao interlocutor um conhecimento que este não tem ou uma ocorrência que não houve, deixando-o às vezes em dúvida; apelar à razão; refutar; formular concessão; entrar em desacordo com o ato enunciativo; atacar a imagem do interlocutor; apelar para as emoções; apelar para certas habilidades/ atitudes, como o uso da ironia (embora aja inversamente se empregada em demasia), da repetição, da correção; promover a relação de inclusão; estabelecer relação de comparação ou de analogia; proceder à relação de causa e efeito; observar a relação de coexistência; imprimir a relação de direcionalidade; utilizar argumentos de autoridade; utilizar argumentos baseados em dados ou documentos fidedignos; formular pergunta retórica; elaborar pergunta assimilável à negação.

No que se refere às estratégias que enfraquecem o locutor a autora reserva as seguintes possibilidades: evitar (mudando-o) ou retardar o desenvolvimento do tópico; desprezar o de-

² Em função dos limites aos quais está submetido este artigo, não nos deteremos na definição de cada tipo de argumento. De acordo com nossas necessidades, as ocorrências que estiverem presentes no *corpus* analisado serão devidamente explicadas na próxima seção.

³ Idem à nota anterior.

bate; proceder a observações generalizantes; proceder à invalidação do que foi enunciado; fazer uso da retificação; impor um acordo; utilizar dados documentados não fidedignos.

Observar e analisar as funções adquiridas pelo metadiscorso no contexto das estratégias discursivas empregadas pelos participantes da entrevista televisiva em questão passa a ser o ponto central da próxima parte.

FUNÇÕES ARGUMENTATIVAS DO METADISCURSO NA ENTREVISTA TELEVISIVA

O interesse em selecionar especificamente uma entrevista com um candidato à Presidência da República em plena campanha eleitoral justifica-se pelo seu caráter polêmico de tal interação, característica que, conforme Jubran (1999), favorece a ocorrência de procedimentos metadiscursivos, o que de fato ocorreu. A abordagem, por parte do entrevistador, de tópicos ameaçadores, resultando em respostas paralelas ou desvios de tópico, tentativas de tomada e manutenção de turno e ameaças à face do entrevistado são constantes durante a interação, o que se deve certamente ao contexto histórico-temporal da mesma.

Como se estava em período eleitoral, o entrevistador procura expor e questionar a opinião de Serra sobre temas atuais e polêmicos, introduzir perguntas dos telespectadores sobre temas mais complexos e detectar, paralelamente, possíveis falhas na articulação do plano de governo do candidato. A José Serra, por sua vez, cumpre o papel de persuadir os telespectadores – a terceira-parte, eleitores em potencial – de que ele era o candidato melhor e mais bem preparado, o que busca fazer por meio da exposição das metas de seu plano de governo, da revelação de incongruências na atuação e nos planos de governo dos outros candidatos e da apresentação de seus feitos como Ministro da Saúde.

O caráter polêmico pode ser identificado já na primeira pergunta da entrevista, por meio da qual o entrevistador, Dirceu Brisola (DB), prontamente apresenta um tópico extremamente ameaçador, que obrigará o candidato a realizar muitas manobras argumentativas durante toda a primeira parte do programa. Aqui já se detecta a intervenção do metadiscorso na fala do entrevistador, haja vista que seu discurso glosa, na primeira parte da pergunta, sobre uma fala dada publicamente pelo entrevistado em momento anterior, por meio de um verbo *dicendi*, também geralmente denominado “introdutor de fala reportada”. Na seqüência, apresenta um argumento de orientação inversa ao de Serra, a fim de demonstrar uma contradição ou incompatibilidade na posição do interlocutor perante a audiência, o que ataca a imagem pública ou face do interlocutor. Observe:

- (4) DB: Senador o senhor *justificou* apoio ao acordo do FMI...*dizendo* que ele não representava um sacrifício adicional para os brasileiros ontem a meta do superávit primário foi aumentada de 3,75 para 3,88%... o que... é um sacrifício adicional... qual a sua posição diante disso?

Uma explicação contextual se faz aqui necessária. O candidato José Serra baseou todo o seu programa de governo na premissa de que o Brasil teria, no seu governo, um grande crescimento econômico. Isso ficará nítido no desenvolvimento da entrevista, assim como nas constantes fugas desse assunto por parte do candidato, que não permite nem a cogitação da impossibilidade desse crescimento. Dirceu Brisola, por sua vez, procura questionar constantemente essa premissa, pois se Serra era o candidato do presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo sido, inclusive, ministro daquele governo, que não havia conseguido promover esse crescimento, por que só agora viria a promovê-lo?

No entanto, Serra, conforme se poderá perceber na resposta dada à primeira pergunta, se sai muito bem da situação, pois além de refutar o conteúdo proposicional da mesma, explica

os motivos que corroboram sua posição, conseguindo, pelo menos aparentemente, convencer o entrevistador da mesma. Para a apresentação dos seus argumentos, JS faz uso do metadiscorso, aqui empregado como sinalização da estratégia de montagem textual em partes; esse uso corresponde à categoria classificada por Borillo (1985) como “a que se refere ao discurso enquanto construção de enunciados”:

- (5) JS: olha Dirceu eh na verdade não há um sacrifício adicional *primeiro vamos ver o seguinte...* a meta pro ano que vem é a mesma... 3,75... independentemente da distribuição ao longo do ano... né? porque claro que no primeiro semestre...

DB: [claro... é mais...

JS: você gasta menos no segundo semestre gasta mais etc.... *no que se refere a este ano...* eu diria pra você não implica nenhum aperto adicional porque há receitas extras... eh do ponto de vista tributário apenas que não serão gastas... são receitas excepcionais daquelas do tipo “uma vez por todas”... de forma que de fato não é nenhum sacrifício adicional

DB: é...

Como se pode observar, DB enxerga o aumento da meta do superávit como um sacrifício adicional para o povo, de modo contrário a JS, que não crê nesse fato. Para a construção de seus argumentos, Serra refuta, inicialmente, o conteúdo proposicional da pergunta, e após o primeiro emprego do metadiscorso (*primeiro vamos ver o seguinte*) focaliza e refuta especificamente a posição apresentada pelo interlocutor a respeito da meta, entrando em desacordo com o conteúdo do enunciado (Aquino, *op. cit.*, p.197). Com a segunda ocorrência metadiscursiva (*no que se refere a este ano*), JS nomeia a parte central de sua resposta, justificando a ausência de sacrifício adicional por meio de uma relação de causa e efeito (sendo a existência de “receitas extras” a causa e “ausência de sacrifício” o efeito). Note que JS, além de refutar, repete essa refutação por várias vezes, criando estrategicamente uma figura de presença.

Em (6) detecta-se um outro tipo de emprego bastante interessante do metadiscorso. Observe:

- (6) JS: você reduzindo mais o juros você reduz a pressão sobre o chamado superávit primário *que é o quê?* a diferença entre o que você arrecada e o que você gasta excluindo o juros.

Na ocorrência acima o procedimento metadiscursivo, que se enquadra na categoria dos que “fazem referência ao discurso, especificando aspectos do código em uso na elaboração do texto” (Borillo, *op. cit.*), vem materializado em forma de uma pergunta retórica. As perguntas retóricas podem ser definidas como aquelas que o locutor formula a si mesmo, cuja função é a de conduzir apropriadamente o ouvinte em direção a sua argumentação; são consideradas por Aquino (*op. cit.*) como um tipo de estratégia argumentativa que fortalece o locutor.

Em (8) a pergunta retórica possibilita a inserção, por parte de JS, de uma definição (classificada por Perelman no interior das figuras de caracterização). No contexto em que foi proferida, essa definição permite ao candidato demonstrar aos telespectadores seus conhecimentos sobre economia, reforçando estrategicamente a imagem de um candidato preparado para governar. Trata-se de mais um momento em que fica nítida a tentativa, por parte de JS, de impor ao público seu *frame*, o qual permeia toda a entrevista: “O Brasil só irá crescer economicamente se tiver um governo sério, sendo esse, o governo José Serra”.

É exatamente nesse sentido que podemos enquadrar os diversos usos do inciso metadiscursivo *quer dizer*, pulverizado na entrevista em questão. Traduzindo uma palavra em termos de outra ou todo um enunciado em termos de outro, JS consegue obter, por meio desses usos, o efeito descrito no parágrafo anterior:

- (7) JS: (...) uma conjuntura adversa no preço de *comodities como dizem... no jargão quer dizer* de matérias-primas... produtos mais padronizados...

Ao abordar o tópico “Plano B para a geração de empregos”, central e o mais polêmico da entrevista, DB insiste em colocar em cheque o plano de JS de gerar, em seu eventual governo, oito milhões de empregos, com a prática, que de acordo com o ponto de vista do entrevistador, seria marcada por um cenário de adversidade (tal como o discurso tucano justificava a falta de geração de emprego no governo FHC). O candidato, por sua vez, não admite essa hipótese e um interlocutor não consegue, durante esse trecho da entrevista, impor ao outro seu *frame*. Como resultado verifica-se uma série truncada de turnos com assaltos constantes e sobreposição de vozes. Aqui as ocorrências metadiscursivas são ainda mais frequentes e diversificadas, conforme se pode verificar em (8):

- (8) DB: Mas por isso que *eu estou lhe colocando esta pergunta quer dizer* existe um plano B pra hipótese de o senhor NÃO obter da economia brasileira por alguma razão não obter o crescimento econômico que se espera ou seja... existe um planejamento? *Por exemplo* eu perguntei ao professor José Graciano quando ele esteve aqui... se era possível eh diminuir a miséria a fome... num cenário... de crescimento econômico pequeno ou de estagnação econômica ele disse é possível... (quer dizer) é possível melhorar a distribuição de renda mesmo (sem ter) um cenário e o emprego também?

[
JS: (emprego também)... claro óbvio... é o que eu fiz na saúde *eu estou te dizendo*... eh eh se você faz eh irrigamos mais 200 mil hectares de terra pra fruticultura você sabe quanto dá isso em emprego? 600 mil pessoas... ou seja você tem que ter uma política de emprego deliberada *mas veja bem*... a economia vai crescer mais rapidamente você não tenha dúvida disto... eu não vejo eh eh obstáculos barreiras eh dramas problemas nesse sentido...

Na passagem *por isso que eu estou lhe colocando esta pergunta* observamos uma construção metadiscursiva topicalizadora, com a função de situar, pela designação da atividade discursiva, um ponto de centração do debate em curso. Essa forma de intervenção do metadiscursivo deixa à mostra a sua atuação na organização da estrutura discursiva, assim focalizada enquanto construção. Por meio dela o entrevistador retoma a pergunta central formulada antes de uma série de interrupções e desvios de tópico, vindo explicitada, no corpo de sua fala, após outro inciso metadiscursivo (*quer dizer*).

A construção metadiscursiva *por exemplo*, muito usual, aliás, na entrevista em análise, deixa à mostra o estatuto discursivo da porção textual que escopa. Na Teoria da Argumentação a argumentação pelo exemplo é analisada como uma ligação que fundamenta o real pelo caso particular, fornecendo “um caso eminente em que o sentido e a extensão das noções são influenciados pelos aspectos dinâmicos do seu emprego” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, *op. cit.*, p.406).

No contexto em que foi empregada no trecho acima, no entanto, essa estratégia parece falha, à medida que oferece a Serra meios de se desviar da pergunta, haja vista que, se a pergunta tivesse sido interrompida em *existe um planejamento?* provavelmente JS ver-se-ia obrigado a respondê-la. Uma fuga, nesse momento, deixaria nítido para a audiência que o governo JS, assim como o FHC, não saberia lidar com uma adversidade, causando sérios impactos a sua imagem, tão bem construída até o momento.

Estrategicamente, em sua resposta, Serra segue por analogia a posição de José Graziano citada no exemplo, mostrando que a mesmo pode ser feito com o emprego, dando fim aos questionamentos do entrevistador. Após o uso do enunciado metadiscursivo *eu estou te dizendo*, que também designa o discurso enquanto construção e que adquire aqui uma idéia de reforço, o candidato passa a narrar seus feitos como Ministro da Saúde, recordando estrategica-

mente ao interlocutor “um conhecimento que este não tem” (Aquino, *op. cit.*). Por meio do enunciado *mas veja bem* JS focaliza o ponto central de sua argumentação, o qual vem sustentando desde o início da entrevista: *a economia vai crescer mais rapidamente você não tenha dúvida disto.*

Uma última construção metadiscursiva presente no *corpus* em questão ainda não tratada devidamente neste trabalho diz respeito aos usos classificados por Borillo (*op. cit.*) como aqueles que fazem “referência ao discurso enquanto fato enunciativo”. De acordo com Risso (1999, p.211), esses empregos dão evidências de que “são da gestão do debate, da qualidade das ligações interativas no evento em cena, de orientações argumentativas e coesivas, no desenvolvimento do assunto, tendo sempre em consideração o interlocutor”. As cinco primeiras ocorrências metadiscursivas abaixo são ilustrativas desse caso:

- (9) DB: um: telespectador aqui o senhor eh o senhor Ciro Matuc... eh pergunta o seguinte *eu vou pedir ao senhor que responda esta pergunta após o breve intervalo que nós vamos fazer* porque ainda é sobre o assunto emprego... eh se o senhor como Ministro do Planejamento... porque não desenvolveu planos para criar empregos como esse que pretende eh
[
JS: eu desenvolvi... *é ótima pergunta*
(...)
JS: *uma boa pergunta*... olha eu como Ministro dei um impulso à irrigação... que marcou um salto nessa questão... né? eh:: nos investimentos feitos todos segundo fiz eh:: o Avança Brasil... foi feito na minha gestão no Ministério do Planejamento todos investimentos programados... que na época eram/ chamavam plano plurianual que eu mesmo quando constituinte introduzi a necessidade desse plano na Constituição... e desencavei o BNDES o BNDES multiplicou várias vezes o seu financiamento... inclusive com recurso do Fundo de Amparo ao Trabalhador que *eu quero dizer pro telespectador*... que também foi de minha autoria... quando era deputado o FAT o FAT para o seguro-desemprego treinamento e qualificação por um lado e aplica o seu dinheiro via BNDES pra ter o retorno para garantir os benefícios sociais... agora eles/ ele pode perguntar mas por que então o emprego não cresceu mais?... por causa do agregado da economia... mas a política que eu fiz foi uma política de emprego...

Os incisos metadiscursivos destacados na fala do entrevistador revelam o seu papel discursivo na administração do evento interacional, determinando o momento do ato responsivo, referindo-se portanto ao discurso enquanto fato enunciativo. Note que essa pergunta é ameaçadora à face do entrevistado, na medida em que se baseia em uma relação de coexistência que coloca em cheque o discurso do candidato a partir de sua prática (como ministro do governo FHC).

Nas duas primeiras ocorrências destacadas na resposta dada por JS percebemos que o locutor toma a pergunta também como um fato enunciativo, elogiando-a e se mostrando, dessa maneira, bem disposto para respondê-la, protegendo a sua face. É fácil perceber que Serra estava preparado para uma pergunta dessa natureza. Por isso, elogia-a, gosta dela. É um momento propício para trazer à memória da audiência conhecimentos que esta não têm, suas obras e projetos enquanto fora Ministro do Planejamento, mostrar que é um político sério, que se preocupa com os problemas sociais. Há toda uma preocupação em chamar a atenção do telespectador para esses fatos, o que se comprova quando ele aponta diretamente para a terceira parte no meio do turno, por meio de um enunciado metadiscursivo: *eu quero dizer pro telespectador.*

Com pergunta retórica *ele pode perguntar mas por que então o emprego não cresceu mais?*, empregada na última parte no trecho em questão, Serra antecipa uma possível objeção à suas colocações, mais uma estratégia que, de acordo com Aquino (*op. cit.*), fortalece o locutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base a classificação das estratégias discursivas apresentadas por Aquino (*op. cit.*), pudemos constatar, com a análise dos dados, que as expressões metadiscursivas exercem sobretudo o papel de ancorar o desenvolvimento de tais estratégias, seja marcando a organização argumentativa dos enunciados e a ordem dos argumentos, seja denunciando o seu estatuto (haja vista o inciso *por exemplo*), seja na avaliação da fala do interlocutor, dentre outras funções.

Essa constatação nos permite afirmar que, na classificação apresentada por Borillo (*op. cit.*), a relação entre metadiscorso e argumentação não se restringe apenas à categoria na qual se enquadram os incisos que se referem ao discurso enquanto construção de enunciados, mas que também abrange, de maneiras variadas, as duas outras categorias elencadas pelo autor: a que faz referência ao discurso, especificando aspectos do código em uso na elaboração do texto e a que se refere ao discurso como fato enunciativo. Paralelamente, ratifica a posição de acordo com a qual linguagem e argumentação possuem laços indissociáveis, o que justifica a consideração da argumentatividade como um fator de textualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Z. G. O. Conversação e conflito: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas. São Paulo: 1997. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex, 1997.

_____; DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

BORILLO, A. Discours ou Metadiscours? *DRLAV Revue de linguistique* (32). Paris: Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII, p. 91-151, 1985.

JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit, 1963.

JUBRAN, C. C. A. S. A metadiscursividade como recurso textual-interativo em entrevista televisiva. In: BARROS, K. S. M. (org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: Editora da UFRN, 1999, p. 9-19.

_____. Marcadores metadiscursivos em entrevista televisiva: funções textuais-interativas. *Estudos Linguísticos XXXI*. São Paulo, cd-room, 2002.

KOCH, I. G. V. G. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1996.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *O tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RISSE, M. S. A propriedade auto-reflexiva do metadiscorso. In: BARROS, K. S. M. (Org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: Editora da UFRN, 1999, p. 203-214.

_____. A emergência da atividade discursiva no texto falado: sinalização metadiscursiva da busca da denominação. *Estudos Lingüísticos XXXI*. Assis, p. 103-111, 2001.

_____; JUBRAN, C. C. A. S. O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. *DELTA*, v.14, especial, p. 227-242, 1998.

QUERO APRENDER A LER E A ESCREVER PARA MUDAR DE VIDA. DISCURSO DA TRANSGRESSÃO?

Fátima Maria Elias RAMOS¹

“[...] hoje em dia se a pessoa não tiver uma leitura, a pessoa praticamente não é nada, né? porque hoje em dia se a pessoa for a um serviço de zeladora, se você não souber ler, ali já não tem aquele emprego, né? e a gente que sofre tanto na vida desde pequeno pra continuar sofrer até o final da vida sem conseguir um serviço melhor pra gente, né? porque a pessoa estudando, tendo vontade e fé, a gente chega lá onde a gente quer.”

(Alfabetizanda, 34 anos)

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre o discurso da transgressão presente no dizer dos alfabetizados jovens e adultos e no da própria sociedade acerca da relação entre alfabetização e mudança social. Trata-se essa problemática contextualizando a alfabetização no quadro mais amplo dos diversos determinantes sociais, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão e, ao mesmo tempo, entendendo o acesso à leitura e à escrita como um dos meios, entre outros, de luta permanente contra a discriminação e as injustiças sociais existentes em nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; mudança social.

QUEM SÃO OS ATORES?

Ler e escrever, duas palavras, dois signos, aparentemente, tão simples, sem novidade, para os que possuem este conhecimento. No entanto, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, aprender a ler e a escrever é uma condição necessária para buscar compreender e conviver melhor nesse mundo semiotizado, em que as relações sociais são marcadas também pelo uso dessas práticas lingüísticas.

O discurso escolhido para a análise foi extraído do corpus de uma pesquisa do PIBIC/CNPq/UFPB², orientada por mim, no biênio 2000-2001, sobre as “Funções sociais da leitura e da escrita no cotidiano dos alfabetizados jovens e adultos. “As entrevistas foram realizadas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das Escolas Municipais da cidade de Cajazeiras-PB. No decorrer deste artigo, outras falas desses alfabetizados serão apresentadas, à medida que o tema for sendo desenvolvido, uma vez que direciona-se o olhar ao discurso deles sobre “aprender a ler e a escrever para mudar de vida.”

Em uma conferência sobre “Bakhtin e a subversão do enunciado,” no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em março de 2001, o professor Faraco afirmou que é indispensável na formação acadêmica o abrir-se para a pluralidade teórica,

¹ Docente do Departamento de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras-PB; doutoranda em Lingüística na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Recife-PE.

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica / Conselho Nacional de Pesquisa / Universidade Federal da Paraíba.

para evitar o dogmatismo. Por esta e outras razões, nunca é demais lembrar que “a linguagem é uma realidade de tão extrema complexidade que nenhuma filosofia ou teoria científica pode sequer sonhar ser mais que uma aproximação sempre e apenas parcial.” Por isso, não se apoiará em uma fundamentação teórica única, última. A nossa voz será constituída de muitas outras vozes autorais. Sobre isto, diz Faraco (1999, p. 197):

O enfrentamento dos dilemas epistemológicos trazidos pela progressiva percepção do esgotamento dos paradigmas hegemônicos do cientificismo nas ciências humanas no século XX abre espaço justamente para formas de pensamento capazes de fornecer meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana, isto é, formas de pensamento capazes de acomodar a heterogeneidade, a plurivocidade, a polissemia, o movimento incessante, o sempre inconcluso. Formas de pensar que recusem as grandes sínteses, as ordens pasteurizadas das estruturas, a submissão de vozes, o esforço de finalização.

Assim, concebe-se a linguagem como uma forma de inter-ação entre pessoas, tendo como suporte textos verbais e não-verbais, em uma relação aberta e inconclusa. Em razão disso, considera-se o ato de ler e de escrever como um processo permanente de produção de sentidos, de busca e de construção de significados entre leitor e autor mediado pelo texto.

Na epígrafe, o discurso da alfabetizanda já nos revela algumas questões que serão refletidas, tais como: a concepção da prática da leitura como uma exigência da própria condição humana, como requisito indispensável para conseguir emprego, para conseguir um serviço melhor, portanto, ascender socialmente; bem como a relação do estudo com vontade e fé sendo instrumentos possíveis de realização pessoal dos desejos e das utopias. Isto faz perceber que há no discurso dos alfabetizandos jovens e adultos uma crença na mudança de vida ao aprender a ler e a escrever. Eles verbalizam esse desejo como um movimento de transgredir, “de atravessar, como ação de passar de uma parte a outra,” de acordo com o dicionário de Houaiss. Será que basta aprender a ler e escrever para acontecer essa travessia, esse ato de passagem?

ALFABETIZAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL

Ao discorrer sobre a relação entre alfabetização e cidadania, Magda Soares faz uma reflexão aprofundada sobre a natureza ideológica e política da alfabetização e do letramento. E esta reflexão vem esclarecer ainda mais o motivo do vínculo entre alfabetização e mudança social presente nos discursos sobre alfabetização. Soares (2004, p. 55-60) coloca muito bem a questão sob duas perspectivas: de um lado, nega; de outro, afirma a vinculação entre o exercício da cidadania e o acesso à leitura e à escrita.

Ao negar, Soares assegura que a alfabetização como o acesso à leitura e à escrita não é imprescindível ao exercício da cidadania, nem mesmo à conquista da cidadania. Embora a concepção corrente é que só quem sabe ler e escrever é capaz de ser cidadão. O que oculta essa concepção? Os reais determinantes não só da exclusão da cidadania, mas também da construção da cidadania.

Para a autora (2004, p. 56), a explicação dessa negação é a seguinte:

a) a ênfase excessiva posta na alfabetização como fator determinante da cidadania e, correspondentemente, no analfabetismo como causas da exclusão da cidadania oculta as causas mais profundas dessa exclusão, que são as condições materiais de existência a que são submetidos os “excluídos;”

b) a ênfase excessiva posta na alfabetização como fator essencial à construção da cidadania ignora que não é o acesso à leitura e à escrita que conduzirá o povo à conquista da cidadania,

mas por intermédio da prática social e política, dos movimentos de reação e reivindicação das organizações populares, expressões de uma cidadania em permanente construção.

Sob a perspectiva da afirmação, Soares evidencia que a alfabetização é instrumento na luta pela conquista da cidadania, pois, em sociedades grafocêntricas, não há possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional, quer em seu uso cultural.

A partir dessas reflexões, percebe-se que o discurso da sociedade e, conseqüentemente, dos alfabetizandos sobre a alfabetização está enraizado de uma ideologia da mudança social, tendo em vista que o valor e a importância dela dependem da função e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social.

Dentro dessa situação, na qual se insere o Brasil, o significado da alfabetização vai além da simples aquisição de uma “técnica” – o saber ler e escrever. O acesso à leitura e à escrita é:

[...] o acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, fundamentalmente, é um processo político, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonhado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios. (SOARES, 2004, p. 59).

Essa luta constante em busca de direitos faz sentido, porque as pessoas que não têm acesso à leitura e à escrita se defrontam com sérios obstáculos em seu cotidiano, dentre eles, destaca-se o estigma da ignorância e da exclusão. Eis o que diz essa alfabetizanda de 43 anos: [...] mudou minha vida, mudou completamente né? porque eu era completamente ignorante né? porque a pessoa que não sabe ler é completamente ignorante né? a pessoa que não tem cultura né?.

Essa é a compreensão presente também em nossa sociedade de que o analfabetismo é a falta e, neste caso, a falta da leitura e da escrita, só que essa realidade não pode ser dissociada também da falta de melhores condições de vida por que passam os milhões de analfabetos em nosso país. Não é casual que analfabetos sejam os pobres, os excluídos, porque a eles faltam escrita, bens materiais e culturais, emprego, poder, moradias em boas condições, transportes dignos, lazer etc.. Talvez o que falte na verdade não é só leitura e escrita, mas a escrita de uma outra história em que os direitos sejam de fato preservados e a cidadania seja (re)construída.

O discurso da mudança social tendo como suporte o acesso à leitura e à escrita se faz presente, sobretudo nas propagandas governamentais de Programas ou Ações Sociais voltados para a EJA. Cita-se, por exemplo, um out-door que foi exposto em 2004 na Rodovia BR 101, no trecho João Pessoa/Recife, onde se lia: ENSINANDO A LER, A ESCREVER E A MUDAR DE VIDA. Ação do PROMATA – Programa de EJA – especialmente para os trabalhadores da zona da mata de Pernambuco do município de Goiana-PE.

Assistindo-se ao vídeo-clipe na TV sobre o Programa BRASIL ALFABETIZADO sob a responsabilidade do Governo Lula, percebe-se diferença se comparado ao da ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA do Governo FHC: “Adote um aluno. O bem que você vai fazer não está escrito”. Na propaganda do governo atual há uma atenuação no uso das palavras na composição da música: “Pra aprender a ler, pra isso não tem hora, pode ser de dia, pode ser de noite, pode ser agora. Pode ser jovem, pode ser adulto ou aposentado. Pra aprender a ler, só não pode ficar parado.” O sentido do texto musicado convida, conclama, estimula o jovem, o adulto ou o aposentado para aprender a ler. Todavia, os slogans utilizados após a música dão ênfase ao processo de alfabetização com o viés da mudança social: “Aprender a ler e escrever é o **início** de um **futuro melhor**. Em todo o país já são mais de 3.000 municípios participando do Programa **BRASIL ALFABETIZADO**. Ligue: 0800-6161 e saiba como dar esse importante

passo na sua vida. **BRASIL ALFABETIZADO**, a educação **mudando** o Brasil. Ministério da Educação. **BRASIL – Um País de Todos**.

MÚLTIPLAS VOZES SOCIAIS

Na verdade, os “sujeitos” de discurso aqui explicitados, tanto os alfabetizadores como os organizadores dos Programas e Ações Governamentais são sujeitos sociais, falam de um lugar-social, por isto os argumentos discursivos apresentados não são argumentos de criatividade pessoal, única e isolada dos outros. Esses argumentos discursivos são construídos socialmente, a partir do já-dito, olhando para os outros olhares. Sob esta visão, concorda-se com o pensamento de Brait (2001, p. 19) ao citar a afirmação de Holquist, capturada de Bakhtin, de que “O que vemos é governado pelo modo como vemos e este é determinado pelo lugar de onde vemos” (HOLQUIST, 1990, p. 19).

Essa presença de vozes no texto faz reportar-nos ao que Cunha (1996, p. 131) diz, citando Bakhtin (1970) e Authier-Revue (1982) sobre os conceitos de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: este segundo conceito é inerente à própria linguagem, pois “todo discurso se constrói a partir de outros sobre o mesmo tema, sendo, portanto, constituído, habitado por diferentes vozes não mostradas explicitamente na superfície textual.”

Com certeza não é fácil explicitar teoria ou concepção de discurso que dê conta sozinha da problemática que está sendo refletida, neste trabalho, uma vez que existem várias abordagens teóricas que tratam a noção de discurso também de forma diferenciada. Nesse sentido, as idéias colocadas aqui se fundamentam nas leituras empreendidas, principalmente, em Bakhtin e em Fairclough.

Ora, se “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1986, p. 36), compreende-se o porquê dos excluídos enaltecem o acesso ao mundo da leitura e da escrita: “[...] se a pessoa não tiver uma leitura, a pessoa praticamente não é nada, né?”. Esse discurso confirma o pensamento bakhtiniano: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”

Ao apresentar a teoria social do discurso, Fairclough (2001, p. 89-131) analisa o discurso num quadro tridimensional, como texto, prática discursiva e prática social, dando ênfase em sua teoria a forma como a sociedade é estruturada, por isso, o autor afirma:

[...] o discurso é socialmente constitutivo, pois contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2001, p. 91).

Nessa direção, Fairclough integrou uma variedade de perspectivas teóricas e métodos como um poderoso recurso para estudar as dimensões discursivas da mudança social e cultural, combinando também aspectos de uma concepção foucaultiana de discurso com a ênfase bakhtiniana na intertextualidade, afirmando que ambas apontam para o modo como as ordens de discurso estruturam a prática discursiva e são por ela estruturadas. E estas pontuações emergem nas práticas discursivas dos alfabetizando jovens e adultos, como uma das formas de constituição e construção de significados do mundo. Eis o que diz essa alfabetizanda:

[...] Uma mudança que marcou muito a minha vida que eu não esqueço nunca foi o que a professora fez não só pra mim como pras outras, a gente aprender a escrever o nome da gente que não tem mais como errar... acho que a coisa melhor que teve que nunca aconteceu em toda a minha vida. (Alfabetizanda, 56 anos)

O sentido deste discurso não é dado a priori, mas vai sendo construído à medida que se constitui o próprio discurso. O sujeito desse discurso, que é a alfabetizanda, ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar (o lugar de analfabeta), que determina o que pode ou não dizer a partir dali: “[...] Uma mudança que marcou muito a minha vida...a gente aprender a escrever o nome da gente[...].” Ou seja, “este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é dominado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso.” (MUSSALIM, 2001, p. 133).

Se o discurso dos alfabetizandos jovens e adultos é marcado também pela heterogeneidade, tem-se um sujeito heterogêneo. Um sujeito descentrado, que se define como sendo a relação entre o “eu” e o “outro.” Na perspectiva da Análise do Discurso atual, a alfabetizanda é um sujeito descentrado, pois ao explicitar o seu discurso, crê que a mudança aconteceu e foi possível porque a professora fez. A prática discursiva da alfabetizanda reflete o lugar de sua participação nas práticas sociais.

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas interrelações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros. (FARACO, 2003, p. 80-81)

Como a realidade lingüístico-social é marcada pela heterogeneidade, o sujeito se faz com o outro. Assim, nos discursos desses alfabetizandos, percebe-se que o diálogo, forma privilegiada de relação com a alteridade, materializa-se pela palavra própria e alheia. Essa questão da alteridade é colocada no **Dicionário de Análise do Discurso** (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 34) como uma “noção derivada da filosofia, no interior da qual serve para definir o ser em uma relação que é fundada sobre a diferença: o eu não pode tomar consciência do seu ser-eu a não ser porque existe um não-eu que é outro, que é diferente.”

Nessa direção, Faraco (1999, p. 198) afirma que, na **Fenomenologia do Espírito**, Hegel já argumenta que a auto-consciência nasce do outro e passa necessariamente pela consciência do outro. Com essa formulação, é possível perceber, então, que existe, na formação discursiva dos alfabetizandos, por meio dos discursos já citados, a presença do outro, e é esta presença que confere ao discurso o caráter de ser heterogêneo.

Quando os alfabetizandos dizem: “[...] mudou minha vida porque eu era completamente ignorante, né?”: “[...] estudando a gente chega lá onde a gente quer;” vê-se claramente que estes dizeres são internamente dialogizados, como afirma Bakhtin. E ao tratar essa dimensão da dialogicidade, Faraco (2003, p. 58) a explica como uma articulação de múltiplas vozes sociais, como o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Para ele, essa dialogização interna será ou não claramente mostrada; ou, para usar uma figura recorrente em Bakhtin, será aspeado ou não, em escalas infinitas de graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia (conforme diz ele no manuscrito **O problema do texto**, p. 120-121).

ANOTAÇÕES FINAIS

Ao discorrer sobre a vinculação entre o acesso à leitura e à escrita como instrumento de mudança social presente nos discursos dos alfabetizandos jovens e adultos, bem como nos

discursos dos Programas e Ações Governamentais e Não-Governamentais, buscou-se refletir que esta similaridade não acontece por acaso, pois os analfabetos ouvem esse discurso oriundo do poder constituído, das instituições sociais responsáveis por essa modalidade educativa. Então, é significativo e estratégico também para eles reproduzirem, confirmarem o que escutam, além disso, os analfabetos possuem uma crença muito forte na palavra e em quem a pronuncia.

Em uma de suas aulas na UFPE, o Professor Marcuschi afirmou que “conhecer é transgredir.” Logo, a busca do conhecimento, do saber, do aprender é transgressão. Porém, o acesso ao conhecimento de qualidade, particularmente o acesso à leitura e à escrita pelos jovens e adultos analfabetos freqüentemente é camuflado, pois, em geral, o pretense “alfabetizado” não se apropria da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político e social, nem se integra realmente na cultura letrada. Esta realidade desvela a certeza de que basta aprender a ler e a escrever para mudar de vida.

Fica evidente, portanto, que esse discurso da transgressão no dizer dos alfabetizando jovens e adultos só se dá no plano da verbalização, porque a transgressão se realiza no nível do desejo, na vontade desses alfabetizando mudarem de vida, de atravessarem, de ascenderem socialmente. Eles constroem o discurso deles a partir do discurso que circula na sociedade, nas instituições, sobretudo na escola, na família, nos programas de EJA, nas organizações governamentais e não-governamentais.

Em decorrência disso, a reflexão elaborada por Magda Soares sobre a necessidade de negar e, ao mesmo tempo, afirmar a relação entre alfabetização e cidadania é relevante, desde que as verdadeiras causas da exclusão social sejam explicitadas, cabendo, assim, aos promotores e executores da Alfabetização de Jovens e Adultos desvelarem a função politicamente distorcida que os programas de EJA vêm quase sempre exercendo; bem como disseminarem caminhos, soluções que realmente os levem à inserção na cultura letrada, para que esse acesso seja marcado pelo significado que o vincula à luta, à conquista e ao exercício da cidadania.

Apesar de iniciativas governamentais e não-governamentais, de universidades, associações, igrejas, entidades empresariais e trabalhadores desenvolverem esforços para consolidarem a EJA, as mudanças sociais não se fazem apenas em dados estatísticos de quantos lêem e de quantos escrevem, porque mesmo que “resolvido o problema” do analfabetismo, outras formas de exclusão social já se vão delineando agora na sociedade entre aqueles que dominam o uso da informática ou não.

“É fundamental prosseguirem esforços, para que se garantam o acesso e a permanência dessa população em processos educativos de qualidade,” eis o que declara Soares (2001, p. 221). Compreende-se também que a educação, por si só, não elimina a pobreza e a exclusão. Entretanto, estudos e pesquisas têm revelado que sem a educação não há possibilidade de desenvolvimento.

Talvez sejam estes os ensinamentos maiores do educador Paulo Freire e do filósofo Mikhail Bakhtin: “a grandeza da inconclusão humana e a partilha de um futuro em que a diferença sobrepuje a desigualdade. Por isso, a importância para ambos da ética, da estética e da política.” (GERALDI, 2003, p. 65). Desse modo, das reflexões desenvolvidas, infere-se que não há educação sem utopia, sem esforço, sem luta para construir uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIÃO, J. C.; NESPOLI, Z. B. **Lendo e escrevendo o mundo:** as relações de identidade e de poder nas práticas sociais da leitura e da escrita. Rio de Janeiro: Projeto Alfa-Mulher da Universidade Castelo Branco, 2000.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986 (Original de 1929).

BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. do R.; BARONAS, R. (Orgs.). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

_____. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2001.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Fabiana Komesu: Coordenação de tradução. São Paulo: Contexto, 2004.

CUNHA, D. de A. C. da. Vozes e gêneros discursivos na fala e na escrita. In: **Investigações: Lingüística e Teoria Literária**. Recife: UFPE, v. 8, p. 129-145.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

_____. **Bakhtin e a subversão do enunciado**. Conferência no Instituto de Letras da UFRGS, em 30.03.2001.

FARACO, C. A. Bakhtin: precursor? In: MARI, H. et al. (Orgs.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges, Núcleo de Análise do Discurso: FALE/UFMG, 1999.

GERALDI, J. W. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. O encontro que não houve. In: FERREIRA, N. S. de A. (Org.). **Leitura: um concerto**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, v. 2.

RAMOS, F. M. E. Discurso dos Alfabetizandos Jovens e Adultos. Corpus da Pesquisa do PIBIC/CNPq/UFPB. In: **Funções sociais da leitura e da escrita no cotidiano dos alfabetizando jovens e adultos**. Cajazeiras, PB: 2000-2001.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LINGUAGEM E DISCURSO: ADOLESCENTES EM UMA SALA DE BATE-PAPO

Fernanda Borges FERREIRA¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar uma interação imediata de três adolescentes via *Chat*- serviço oferecido na Internet onde o usuário pode conversar com várias pessoas ao mesmo tempo. A escolha desse tema deve-se ao interesse de investigar a criação de uma nova linguagem, uma nova forma de escrita em tempo *record*.

Siglas como “vc” (você), “tb” (também), “tc” (teclar), “kd” (cadê), palavras sem acento (como “naum” em vez de “não”), extermínio da pontuação ou símbolos que expressam sentimentos estão sempre presentes nos diálogos on-line. Esses termos têm a função de dar mais agilidade à conversa virtual.

E é exatamente nos *chats* que essas abreviações e sinais gráficos encontram o ambiente mais propício para se proliferarem. Ali eles se adaptam melhor às vontades, e até mesmo às necessidades dos usuários, de uma forma mais natural. Num ambiente em que é possível manter simultaneamente várias conversas distintas com outros internautas, haverá sempre a exigência de escrever o mais rápido possível, para não deixar ninguém esperando, uma questão de “netiqueta” (conjunto de regras do comportamento social, que disciplinam os internautas na rede).

Em se tratando dessa nova linguagem, pretende-se identificar aspectos da sintaxe discursiva, da semântica discursiva, dos implícitos pressupostos e subentendidos, assim como o (s) percurso (s) semântico (s), o intradiscurso, o interdiscurso e, assim, o discurso. Para tanto, a análise do *corpus* será baseada em determinados pressupostos teóricos propostos por Fiorin, em *Linguagem e Ideologia*, Ducrot, em *O Dizer e o Dito*; Maingueneau, em *Termos Chaves da Análise do Discurso*, e ainda, no artigo de Antônio Augusto Faria, em *Interdiscurso e Intradiscurso: da teoria à metodologia*.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para um melhor entendimento da análise a seguir, faz-se necessário um breve histórico de determinados pressupostos teóricos.

Em se tratando da sintaxe e da semântica discursivas, Fiorin (2003: 17) diz que é preciso diferenciar as duas no interior de um discurso. Para ele, “a sintaxe discursiva compreende os processos de estruturação do discurso”. Sendo assim, pertencem à sintaxe discursiva os seguintes procedimentos entre outros: a introdução ou não da primeira pessoa no discurso, os mecanismos de discurso direto (preservação integral do discurso relatado), discurso indireto (relatado em terceira pessoa) e discurso indireto livre.

¹ Mestranda UFMG/POS LIN

Segundo Fiorin (2003:18) “a sintaxe discursiva é o campo da manipulação consciente”, isto é, o locutor utiliza estratégias argumentativas com a finalidade de convencer seu interlocutor. Porém, essas estratégias podem ser utilizadas também, devido à aprendizagem linguística, de maneira inconsciente.

Fiorin (2003:19) afirma também que “a semântica é o campo das determinações inconscientes”, pois o homem utiliza em seu discurso certos elementos semânticos que nada mais são do que a reprodução de uma visão de mundo de uma dada classe social, ou seja, a reprodução de uma formação ideológica.

Ainda de acordo com Fiorin (2003:32), “a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva”. Então, entende-se como formação discursiva a materialização da formação ideológica. O discurso de uma visão de mundo nada mais é do que a reprodução do discurso da classe dominante.

Partindo para teoria a respeito dos implícitos, pode-se dizer, segundo Maingueneau (2000) que “os conteúdos que não constituem, em princípio, o objeto explícito da Enunciação, mas aparecem através dos conteúdos explícitos, pertencem ao domínio do implícito”. Dessa forma, explica Maingueneau, há dois tipos de implícitos: semânticos e pragmáticos. Os implícitos semânticos são associados ao material linguístico do Enunciado, enquanto nos implícitos pragmáticos há uma relação do Enunciado com o contexto. Sendo assim, há uma forma de implícito semântico denominado pressuposto, isto é, uma forma de implícito inscrito na estrutura linguística. O implícito pressuposto está ligado ao enunciado e independe do contexto. E, há uma forma de implícito pragmático, o subentendido. O implícito subentendido são inferências tiradas do contexto pelo co-enunciador, com a ajuda de um raciocínio mais ou menos espontâneo que se apóia nas leis do discurso, ou seja, os subentendidos, ao contrário dos pressupostos, estão ligados à enunciação e dependem do contexto para serem compreendidos.

Para Ducrot (1987:33), “pressuposto e subentendido se opõem pelo fato de não terem sua origem no mesmo momento da interpretação”. Ele descreve a pressuposição como um ato ilocutório (inscrito na frase), análogo ao de interrogação, de ordem, de asserção, em oposição ao perlocutório, ou seja, o agente de um ato ilocutório atribuí à própria frase que pronuncia o poder que reivindica uma eficácia enquanto fala, para a idéia de que ele se apóia numa eficácia própria das palavras. Os subentendidos, ainda segundo Ducrot (1987:35), seriam “colocados no mesmo plano que o perlocutório e ligados às circunstâncias da enunciação”. E, ainda, afirma (1987:42) como ponto comum entre pressuposto e subentendido “a possibilidade dada ao locutor de se retirar da fala”.

Em se tratando da questão dos intradiscurso e interdiscurso, a análise é baseada na metodologia proposta por Faria (2001:31) onde afirma que, para o intradiscurso tem-se como principal categoria descritiva a de percurso semântico e, para o interdiscurso a categoria da contradição. Faria (2001:31) afirma ainda que “essas categorias decorrem da concepção teórica segundo a qual o discurso abrange duas dimensões, integradas e complementares”, isto é, “por um lado, o do intradiscurso, organiza-se em um conjunto, uma trajetória de sentidos que se desenvolve ao longo do texto; por outro lado, o do interdiscurso, constitui-se por contradição, por oposição a outros discursos”.

ANÁLISE DO CORPUS

A seguir, pretende-se analisar uma interação imediata via *Chat* entre três participantes: MEL, LUFL e THARWN (ANEXO A). Esses são os *nicknames* (apelidos) de três autores que se fazem personagens. É escrito em 1º pessoa do singular- criando um efeito de sentido de subjetividade, segundo Fiorin (2003:17)- pelas próprias personagens – protagonistas por meio de um discurso direto.

Iniciando a análise pela identificação da sintaxe discursiva, observa-se o uso constante de construções morfo-sintáticas incompletas, como, por exemplo, a supressão da preposição na linha 8: *alguém afim tc?* (Alguém a fim de teclar?); abuso dos pontos de exclamação e interrogação e, em contrapartida, a eliminação dos pontos finais e dos acentos. No lugar dos acentos, verifica-se que novas letras são adicionadas às palavras, como: *naum* em vez de não, *tah* em vez de tá, *eh* em vez de é, *entaum* em vez de então, entre outras.

Essa adição das letras no lugar dos acentos vai de encontro com o que é considerado a principal característica dos *chats*: palavras abreviadas. O uso de palavras ou expressões abreviadas é justificada pelo fato de ser possível conversar com mais de uma pessoa ao mesmo tempo; então, é preciso escrever o mais veloz possível, para não perder o diálogo com nenhum dos interlocutores. Um exemplo do uso de palavras abreviadas encontra-se na linha 3: *E Æ? Blz? Kd a Mel?* (E aí? Beleza? Cadê a Mel?).

Outra característica dos *chats* é o hibridismo português/inglês. Por exemplo, na linha 3 o internauta THARWN inicia sua escrita em português e termina com uma frase em inglês, porém com o último termo sendo a abreviação de uma palavra em português: *Have time to tc?* (Tem tempo para teclar?).

Ainda sobre a sintaxe discursiva percebe-se que os números e os símbolos mudam aqui a sua função, passando a serem reconhecidos como pronomes de tratamento, advérbio de intensidade, conjunção adversativa e pronomes e artigos indefinidos. Observa-se, na linha 5, o uso do numeral 6 no lugar do pronome de tratamento *vocês*: *O q 6 taum fzndo agora?* (O que vocês estão fazendo agora?) ou então, o uso do símbolo + no lugar da conjunção adversativa *mas*, na linha 17: *+ como Tharwn* (mas como Tharwn). E ainda, na linha 35: *o q vc ker +?* (O que você que mais?), o uso também do símbolo + no lugar do advérbio de intensidade *mais*, e na linha 24, onde a internauta Mel utiliza o numeral 1 em vez do pronome indefinido *uns*: *Tou vendo 1s lances pro site* (Estou vendo uns lances para o site).

A troca de palavras por números também é percebida na linha 61, na fala da Mel: *and : -* 2*. O curioso dessa frase é o fato de a internauta utilizar uma palavra em inglês *and*, seguida de um ícone (: -* = pessoa resfriada) e por fim o numeral 2. Esse numeral está no lugar da palavra *too* em inglês, remetendo ao *também* do português. Por fim, ela está querendo dizer o seguinte: *um beijo para você também*, já que na linha 59 o internauta LUFL se despede mandando um beijo: *:-* Mel...*

O uso de emoticons (ícones feitos a partir da pontuação, por exemplo: :-) = feliz), tornou-se um meio utilizado pelos internautas para expressarem suas emoções. Assim, basta um único ícone para o internauta demonstrar o que está sentindo no momento. Por exemplo, na linha 7, a internauta Mel utiliza o *LOL* (recurso do ICQ Chat que envia um som de risada. *LOL*= Lots of laughin) acompanhado do emoticon (ícone) de felicidades: *LOL :-)*. Ou então, o uso repetitivo do *h* e do *a* para designar risadas, como na linha 44.

Outra forma encontrada pelos internautas para expressarem seus sentimentos, principalmente quando estão com raiva ou querem chamar a atenção dos outros participantes, é o uso da caixa alta (letras maiúsculas). Assim, tem-se na linha 21: *SAVE THE EARTH!* (Salve a Terra!) um grito do internauta LUFL para que os outros interlocutores o observem.

Em se tratando de uma conversa entre três adolescentes, observa-se um grande número de gírias e interjeições, como, por exemplo, na linha 29: *moh difícil*.

Sendo assim, verifica-se, por meio da linguagem, um rompimento parcial proposital, pelo menos ao que se refere à interação via *Chat*, com as regras gramaticais.

Partindo para a análise quanto à semântica discursiva, percebe-se que a interação gira, principalmente, em torno de quatro temas: o novo apelido de Gui: *Tharwn*, fazendo alusão ao filme *Guerra nas Estrelas* (linha 13); sobre o *site* que eles estão construindo (linha 24), sobre o colégio onde estudam (linha 30); e sobre o passeio que a Mel vai fazer para o parque *Hopi Hari* (linha 34). Observa-se que é a internauta Mel quem direciona toda a conversa, é ela

quem inicia e termina um determinado tema. Pode-se dizer que ela se utiliza de uma estratégia de persuasão para conduzir a conversa ao seu modo.

Percebe-se também que eles cumprem um ritual característico dos *chats*: iniciam o diálogo com cumprimentos de boas-vindas, partem para a conversa informal e nunca se desconectam sem se despedirem. Sendo o último o mais relevante dos três, ou seja, eles podem até, por qualquer motivo que seja, não chegar a conversarem, mas jamais sem se despedirem.

Portanto, percebe-se que o sentido da conversa é meramente se distrair, trocar informações a respeito de determinados temas, fazendo com que esse meio de comunicação seja um entretenimento para esses três internautas.

Em se tratando da questão dos implícitos, encontra-se, por meio de contexto, alguns implícitos subentendidos.

Apesar de a escolha dos apelidos numa conversa de *Chat* não significar se o internauta pertence ao gênero masculino ou feminino, depreende-se, por meio do contexto e de algumas marcas lingüísticas que se trata de dois homens (LUFL e THARWN) e uma mulher (Mel). Percebe-se que o internauta LUFL pertence ao gênero masculino devido ao fato de o adjetivo estar no masculino, como na linha 31: *Tou indeciso*. (Estou indeciso). Já a internauta MEL, o gênero feminino é marcado na despedida, quando o LUFL se despede mandando beijos por meio do ícone: *:-* Mel...* (linha 59). No caso do internauta THARWN, não é especificado seu gênero por meio de marcas lingüísticas na escrita, mas percebe-se, pelo contexto, que se trata do gênero masculino.

É também pelo contexto que se descobre que eles moram no Estado de São Paulo, já que eles conversam sobre um passeio ao parque de diversões *Hopi Hari* (localizado em Santos – SP) e ainda quando comentam que o Beto (que estuda no mesmo colégio) foi ontem ao parque. (linhas 34 a 42); e que têm, aproximadamente, 14 anos, devido à frase da MEL: *Roberto, 1º A? Ah tah...*; presume-se que essa seja a idade de alunos que cursam o 1º ano do Ensino Médio.

Na linha 30: *tdbom no Biju?*, a palavra *Biju* sozinha não representa nada para quem não faz parte do mundo desses três internautas. Porém, dentro de um contexto, subentende tratar-se de um apelido para o nome do colégio onde estudam, já que, após a pergunta da MEL, são introduzidos temas referentes ao colégio, como a prova de física que o LUFL irá fazer na quarta-feira: *4º eh prova de Fis...* (linha 32).

O uso da ironia na linha 8: *alguém afin tc?* (Alguém a fim de teclar?) é explicado por vir acompanhado, logo na linha seguinte, de risadas. Trata-se de uma pergunta irônica por ser conhecida, no mundo virtual, como um chavão clássico utilizado por pessoas que entram eventualmente em uma sala de bate-papo e recorrem a essa típica pergunta para iniciarem um diálogo. Portanto, depreende-se, implicitamente, dessa pergunta irônica que se trata de uma conversa fechada entre os três participantes e que se encontram provavelmente todos os dias e no mesmo horário.

A escolha do *nickname* de um dos internautas, o THARWN, subentende, implicitamente, um de seus *hobbies*, ou seja, uma preferência pelo filme *Star Wars* (Guerra nas Estrelas).

Nas frases: *TÁ NA MESA, PESSUAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA!!!!!!!* (linha 50) e *vai entaum, Cinderela, antes que vire abóbora!* (linha 54) há relações implícitas intradiscursivas com o extinto programa infantil da Rede Globo, o *TV COLOSSO*, e com a história infantil *Cinderela*, respectivamente. Isto é, a internauta MEL faz uma analogia a partir do comentário do LUFL a respeito de desconectar devido à pizza que acaba de chegar em sua casa: *Eu preciso ir... Chegou a redonda* (linha 53) com a história de *Cinderela*, que, se passar da meia-noite, o encanto termina e transforma-se em abóbora.

Partindo para a questão dos percursos semânticos e suas oposições subjacentes observa-se dois grandes percursos: o percurso semântico das relações interpessoais e o percurso semântico do entretenimento.

Em relação ao percurso semântico das relações interpessoais, há como traço subjacente /amizade/. Esse percurso é entendido por tratar-se da amizade entre três amigos: MEL, LUFL e THARWN e a oposição se dá entre os elementos subjacentes /virtual/ e /real/. Essa oposição é explicada devido ao fato de o diálogo entre eles pertencer a um meio de comunicação virtual proporcionado pelos avanços da Internet e, ao mesmo tempo, possuírem essa relação de amizade fora desse canal, isto é, no campo do real. Por exemplo, quando eles conversam, via *Chat*, sobre a construção de um *site*, na linha 24: *tou vendo Is lances pro site* (Estou vendo uns lances para o *site*) observa-se a amizade virtual e quando a MEL introduz a frase: *Ker saber? Deixa sobrar um tempo q a gente se reúne* percebe-se que há também um encontro real entre eles.

O outro percurso semântico é do entretenimento, com o traço subjacente: /diversão/. O elemento subjacente /realidade/ se deve ao fato de a conversa girar em torno de assuntos que fazem parte do dia-a-dia desses internautas, como, por exemplo, discutirem sobre o colégio onde estudam: *4º eh prova di Fis...* (linha 32) ou um passeio que irão fazer no fim do mês: *Vamo pro Hopi Hari fim do mês. Yessssssssssssssss* (linha 34). Em contrapartida, o elemento subjacente /fantasia/ está relacionado ao lúdico, à ficção, no que se refere ao uso de expressões e personagens de histórias infantis: *Vai entaum, Cinderela, antes que vire abóbora!* (linha 54) ou, então, na linha 62: [] 's por R2-D2...ops...Tharwn. BBL (Abraços fortes para o R2-D2-outro personagem do filme Guerra na Estrelas- ... ops... Tharwn. BBL= I'll be back later – eu voltarei depois); transformando essa conversa num momento de descontração.

Portanto, a partir da identificação de determinados aspectos na linguagem do *Chat* em questão, observa-se que há três formações discursivas que, aparentemente, representam a mesma visão de mundo, isto é, a visão de mundo da classe dominante, devido ao fato de eles estudarem em colégio particular, possuírem computador com Internet, fazerem passeios e etc. Sendo assim, observa-se que há um discurso do entretenimento, haja vista que, em todo o diálogo, não há marcas de que algo está sendo questionado, e sim que é um momento de descontração e divertimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste breve trabalho, foi meu intuito mostrar como a necessidade de comunicar aliada à vontade de expressão levou a criação de uma nova linguagem, uma linguagem abreviada e, ao mesmo tempo, carregada de emotividade.

Uma linguagem onde o verbal e o não verbal se intercalam, permitindo, assim, uma fluência maior da linguagem, quase com a mesma rapidez da fala.

Observou-se também que a expansão da Internet trouxe também uma certa soberania da língua inglesa no mundo – facilmente observada nos *chats*. Com a Internet, vieram novas palavras e expressões, muitas até sem correspondentes em nossa língua.

Conclui-se, então, que, a partir das abreviações de palavras, das transgressões gramaticais, da modificação da pontuação e da convenção universal dos ícones, surge a criação de uma nova língua, a língua dos adolescentes no universo virtual. Sendo que, só há comunicação se os interlocutores compartilharem dessa nova língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUCROT, Oswald. Pressupostos e Subentendidos. In: *O Dizer e o Dito*. São Paulo: Pontes
- FARIA, Antonio Augusto Moreira de. Interdiscurso e Intradiscurso: da teoria à metodologia. In: *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras-FALE/UFMG, 2001.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2003.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Termos Chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- VIANA, Melissa. *A linguagem dos Chats Desafia os Newbies*, 2000. Disponível em <<http://www.internewws.eti.br/2000/mt000722.shtml>> Acesso em 17 junho 2004.

ANEXO A – Fragmento de uma conversação via ICQ Chat²

Participantes: MEL, LUFL, THARWN

- 1.<LUFL> Taí o Zifio.
- 2.<THARWN> bomxibomxibombombom. O de cima sobe e o de baixo desce...
- 3.<THARWN> E Æ?? Blz? Kd a Mel? Melando? Have time to tc?
- 4.<THARWN> blz!
- 5.<LUFL> O q 6 taum fzndo agora ?
- 6.<MEL> :-) Tc!
- 7.<MEL> LOL :-)
- 8.<THARWN> alguem afim tc?
- 9.<THARWN> hahahahahahaha
- 10.<THARWN> Beep! Beep!
- 11.<LUFL> Hehehehehehe..
- 12.<LUFL> Eu n tou fazendu nadica
- 13.<MEL> Tharwn, q nick eh esse Gui?
- 14.<THARWN> ops
- 15.<MEL> Inspiração donde?
- 16.<LUFL> É um persona de Star Wars..
- 17.<THARWN> + como Tharwn

² Fragmento retirado do trabalho de Melissa Viana, intitulado *A Linguagem dos Chats Desafia os Newbies*.

- 18.<MEL> nem Darth Vader salva!
- 19.<MEL> Beep! Beep!
- 20.<LUFL> Hehehehehehehe
- 21.<LUFL> SAVE THE EARTH !
- 22.<THARWN> eh um Grande almirante
- 23.<THARWN> The best
- 24.<MEL> Tou vendo 1s lances pro site
- 25.<THARWN> Vader um bom mestre jedi + tinha um disturbio
- 26.<THARWN> quando falar
- 27.<MEL> Ker saber? deixa sobrar um tempo q a gente se reune
- 28.<LUFL> Poizeh....Eu naum sei o q fzer ...tou lendo flash 4
- 29.<THARWN> moh difícil L
- 30.<MEL> tdbom no Biju?
- 31.<LUFL> Tou indeciso.
- 32.<LUFL> 4ª eh prova de Fis...
- 33.<LUFL> Hihih
- 34.<MEL> Vamo pro Hopi Hari fim do mês. Yeesssssssssssssss
- 35.<THARWN> o q vc ker +?
- 36.<MEL> Jah foi? Eh show! J
- 37.<LUFL> U...Beto foi pro HopiHari onti ..
- 38.<MEL> Só vai ter que falar hopês! Arght!
- 39.<THARWN> Nice
- 40.<MEL> Sorry, tô ½ :*)
- 41.<MEL> Q Beto?
- 42.<MEL> Roberto, 1º A? Ah tah...
- 43.<MEL> Sério, tem até 1 dicionário Michaellis...
- 44.<THARWN> hahahahhahahahahahahhhaha hahahahahahahahahahahahahahahahahaha-
 ha ha-
 hahahahahahaha ha hahahahahahaha-
 hahahahahahahahahahahahaha hahahahahahahahahahahahahahaha
- 45.<MEL> A 5ª maior montanha russa do mundo, de madeira
- 46.<THARWN> sei..
- 47.<THARWN> falta \$\$\$
- 48.<MEL> No problem, dependendo da nota dá pra negociar com papis e mamis, try!
- 49.<MEL> O q vc tah vendo em Fis eh baba
- 50.<LUFL> TÁ NA MESA, PESSUAAAAAAAAAAAAAL !!!!!!!!!!!!!!!
- 51.<THARWN> hahahahahahahahahahahahahahaha hahahahahahahahahahahahahahahahahaha-
 hahahahaha ha hahahahahahaha-
 ha hahahahahahahahahhhahahahaha queda livre

- 52.<MEL> Q rola de food?
53.<LUFL> Eu preciso ir... Chegou a redonda
54.<MEL> Vai entaum, Cinderela, antes que vire abóbora!
55.<MEL> L
56.<MEL> Beep! Beep!
57.<THARWN> Depois reclama da barriga, abóbora recheada!
58.<THARWN> LOL
59.<LUFL> :-* Mel...
60.<MEL> TNX 1.0E6
61.<MEL> and :-* 2
62.<LUFL> []'s pro R2-D2...ops..Tharwn. BBL

TROCAS DE GRAFEMAS NA ESCRITA – UMA DIFICULDADE FONOLÓGICA

Fernanda CONSONI
(Capes- FFLCH-USP)

INTRODUÇÃO

Tratando das dificuldades enfrentadas pelos alunos em fase de aquisição da língua escrita, Oliveira e Nascimento (1990:38) sugeriram que tais dificuldades ocorreriam na tentativa de se dominar um código novo, o escrito. Dessa forma tais dificuldades seriam os melhores indicadores do modo pelo qual um aprendiz tenta executar essa tarefa. Supondo que a cada erro subjaz uma hipótese e um mecanismo de se executar essa hipótese, pode-se inferir que o erro é sempre sistemático e nunca aleatório. Nesse artigo expomos os dados obtidos com o levantamento das dificuldades fonológicas: troca entre grafemas que representam consoantes oclusivas surdas e sonoras e entre as fricativas “f/v” apresentadas pelos aprendizes, buscando mostrar, através de teste estatístico, a sistematicidade de tal troca.

Com base em *corpus* de 262 ditados e 262 textos de escrita espontânea, compreendendo o Ensino Fundamental I (EF-I) e o Ensino Fundamental II (EF-II), foi feito o levantamento e análise quantitativa e qualitativa dos dados. O ditado, constituído por 18 palavras isoladas e uma narrativa pequena, foi proposto para todas as séries. Para a redação contamos uma história e, em seguida, solicitamos aos alunos que escrevessem a mesma da forma que desejassem.

A troca entre grafemas que representam consoantes surdas e sonoras já foi tratada por outros autores (CÂMARA JR (1975), OLIVEIRA & NASCIMENTO (1990), TREIMAN (1998), FRITSCH (1996)). Nosso trabalho, entretanto, difere dos demais pela ambiência fônica determinada como posição favorável à ocorrência de trocas. Percebemos, nos primeiros dados levantados, que a tonicidade ou não da sílaba poderia ser um agente propiciador da troca entre tais grafemas. Determinamos como escopo da observação a tonicidade da sílaba na qual o grafema trocado está localizado: a)tônica, b)pretônica e c)postônica. Observamos que a tonicidade ou não da sílaba exerce influência sobre as trocas para a classe de sons oclusivos e fricativos f/v, caracterizando-se pela regularidade de ocorrência, como exposto a seguir.

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NOS DITADOS

Análise dos dados dos ditados do EF-I

SOBRE A TROCA DE GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SONORAS POR GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SURDAS:

Tabela-1

Tônica	Pretônica	Postônica	Palavras que tiveram variação	Total de ocorrências
31	7	11	49	2952

Verificamos, em 2952 palavras, que 49 apresentaram variação de consoante sonora para surda, ou seja, 1,66% do total.

As análises apontam evidências de que, quando as trocas ocorrem, os alunos grafam fonemas sonoros -/b,d,g,v/- com grafemas que representam consoantes surdas, principalmente nas posições tônicas e postônicas: 64% e 22%. O teste estatístico usado para verificar a sistematicidade desse tipo de troca foi o χ^2 , o qual comprovou a hipótese da sistematicidade da variação ($p=0,04.10^{-3}$ ($p<0,01$)).

SOBRE A TROCA DE GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SURDAS POR GRAFEMAS QUE REPRESENTAM SONORAS:

Tabela-2

Tônica	Pretônica	Postônica	Palavras que tiveram variação	Total de ocorrências
29	38	2	69	2460

A troca entre grafemas que representam consoantes surdas por grafemas que representam sonoras é 2,76% do total de ocorrências das palavras.

Quando as trocas ocorrem, os alunos grafam fonemas surdos-/ p,t,k,f/- com grafemas que representam fonemas sonoros, nas posições tônicas e pretônicas: 42% e 55%, respectivamente, com $p<0,01$ ($p=0,02.10^{-5}$).

Análise dos dados dos ditados do EF-II

SOBRE A TROCA DE GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SONORAS POR GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SURDAS:

Tabela-3

Tônica	Pretônica	Postônica	Palavras que tiveram variação	Total de ocorrências
11	13	2	26	1529

Em 1529 ocorrências tivemos 26 palavras com variação, ou seja, 2%. Os alunos grafam fonemas sonoros com grafemas que representam consoantes surdas nas posições tônicas e pretônicas: 42% e 50%. Quando a troca ocorre, com $p=0,01$, embora alto, o resultado não é aleatório. Esse resultado difere-se do apontado nos dados do Ensino Fundamental I em que esse tipo de variação situava-se na tônica ou depois dela, o que pode sugerir uma modificação nas estratégias utilizadas pelos alunos com o passar dos anos escolares.

SOBRE A TROCA DE GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SURDAS POR GRAFEMAS QUE REPRESENTAM SONORAS:

Tabela-4

Tônica	Pretônica	Postônica	Palavras que tiveram variação	Total de ocorrências
8	30	0	38	1390

Como podemos observar, os alunos grafam fonemas surdos com grafemas que representam consoantes sonoras preferencialmente nas posições tônica e pretônica: 21% e 79 %, respectivamente, com $p < 0,01$ ($p = 0,01-6$).

Notamos que a posição pretônica parece exercer grande influência nessa variação, enquanto a posição postônica parece pouco sujeita a tal dificuldade. Esse resultado coincide com o observado no EF-I, para a variação dessa natureza.

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NOS TEXTOS DE ESCRITA ESPONTÂNEA:

Quando falamos em textos de escrita espontânea, redações, devemos nos ater ao fato de que nesse tipo de texto o aprendiz tem a oportunidade de selecionar as palavras que vai escrever, dando preferência às que ele já conhece. Os alunos comportam-se de maneira diferente quando estão transcrevendo ditados de quando estão redigindo seus próprios textos. Nos textos de escrita espontânea, os aprendizes podem ter como critério para a seleção das palavras a segurança ortográfica, deixando o valor semântico em segundo plano. O fato de haver ou não a seleção de palavras nas chamadas redações não diminui o valor desse tipo de texto como fonte de informações sobre os mecanismos envolvidos na aquisição da língua escrita.

Análise dos dados das redações do EF-I

SOBRE A TROCA DE GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SONORAS POR GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SURDAS:

Tabela-5

Tônica	Pretônica	Postônica	Palavras que tiveram variação	Total de ocorrências
15	3	5	23	311

Em 311 ocorrências, 23 palavras apresentaram variação de grafemas que representam consoantes sonoras por grafemas que representam surdas, ou seja, 7% do total de palavras. Os alunos, quando trocam, parecem realizar tal confusão na sílaba tônica 65% , com 13% de ocorrências na pretônica e 22% na postônica, com $p = 0,0046$ ($p < 0,01$)

SOBRE A TROCA DE GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SURDAS POR GRAFEMAS QUE REPRESENTAM SONORAS:

Tabela-6

Tônica	Pretônica	Postônica	Palavras que tiveram variação	Total de ocorrências
16	19	3	38	661

Observamos que 6% do total das palavras apresentaram variação, sendo que os alunos grafavam os fonemas que representam consoantes surdas com grafemas que representam sonoras majoritariamente nas posições pretônicas e tônicas: 50% e 42% respectivamente, com $p = 0,003$ ($p > 0,01$).

Análise dos dados das redações do EF-II

SOBRE A TROCA DE GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SONORAS POR GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SURDAS:

Tabela-7

Tônica	Pretônica	Postônica	Palavras que tiveram variação	Total de ocorrências
11	13	2	18	793

Em 793 ocorrências observamos 18 palavras com variação, ou seja, 2%. O teste χ^2 obteve $p=0.1$, o resultado aleatório mostra que tal variação não apresenta sistematicidade, percebemos também que o número de variações é pequeno o que dificulta a realização de estatísticas muito confiáveis. Esse resultado pode sugerir que os alunos com mais anos de escolaridade comportam-se diferentemente dos alunos com menos, pois os dados das redações do EF-I não são aleatórios. Contudo, observamos que, quando as trocas ocorrem, elas estão concentradas na tônica ou na pretônica: 61% e 72% respectivamente.

SOBRE A TROCA DE GRAFEMAS QUE REPRESENTAM CONSOANTES SURDAS POR GRAFEMAS QUE REPRESENTAM SONORAS:

Tabela-8

Tônica	Pretônica	Postônica	Palavras que tiveram variação	Total de ocorrências
14	6	1	21	722

A porcentagem de palavras com variação é de 2% com relação ao número de ocorrências. A troca de grafemas que representam consoantes surdas por grafemas que representam consoantes sonoras está concentrada na posição tônica, 66%, com $p=0,002$.

CONCLUSÃO

Sabendo-se da relevância da sílaba tônica no reconhecimento auditivo da palavra e também na aquisição da língua escrita, pressupõe-se que as crianças prestam maior atenção na primeira sílaba quando esta possui as estruturas V tônica, CV ou VC e na sílaba tônica em geral (Hernandorena (1993:). Supondo que em seus primeiros enunciados escritos as crianças também se preocupem em marcar tais posições, observar que algumas dificuldades podem estar concentradas nessas posições serviria como indicativo para a elaboração de materiais didáticos.

Como observamos, as análises nos dados do EF-I apontaram evidências de que, quando as trocas ocorrem, os alunos grafam fonemas sonoros $-/b,d,g,v/-$ com grafemas que representam consoantes surdas, principalmente nas posições tônicas e postônicas: 64% e 22%, respectivamente, com $p<0,01$; bem como grafam fonemas surdos $-/p,t,k,f/-$ com grafemas que representam fonemas sonoros nas posições tônicas e pretônicas: 42% e 53%, respectivamente, com $p<0,01$. Com o passar dos anos escolares as trocas parecem concentrar-se na tônica ou pretônica. No caso da posição pretônica é importante ressaltar que, somando os dados do ditado e das redações num total de 64 palavras com variação nessa posição, 37 tinham a primeira sílaba como pretônica.

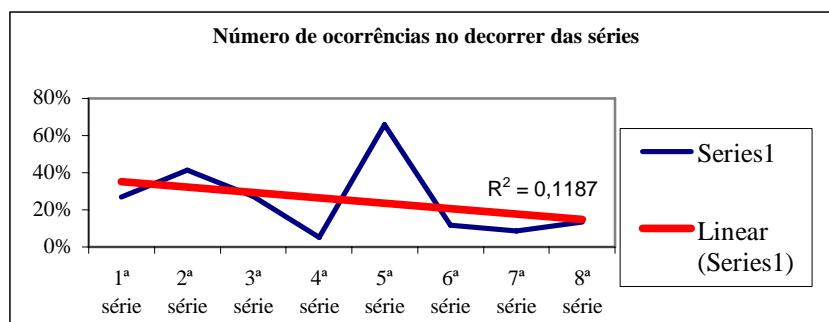
Podemos sugerir que no EF-II as variações entre os grafemas que representam consoantes surdas e sonoras ocorrem com maior frequência na posição tônica, ou antes dela. A ocorrência de variação nessas posições nos dados do EF-I parecia estar restrita a troca de grafemas que representam consoantes surdas por grafemas que representam sonoras.

A diferença apresentada entre os dados do EF-I e EF-II, demonstra que os aprendizes passam a se comportar diferentemente com o passar dos anos escolares. Isso fica claro para o caso dos textos de escrita espontânea: no EF-I observamos que a troca entre os grafemas que representam consoantes sonoras por grafemas que representam surdas não era aleatória como é no caso do EF-II.

Os alunos situados nos primeiros anos escolares, ao formularem suas primeiras hipóteses sobre o código escrito, trabalham, aparentemente, com um sistema não aleatório. Com o passar dos anos escolares a percepção sobre os fatos da representação escrita muda, os alunos deixam de “estabelecer” ambientes fônicos diferentes para a variação de consoantes surdas para sonoras e de sonoras para surdas. A confusão entre qual grafema deve ser usado recai quase que exclusivamente na tônica, ou antes dela, ou seja, nas posições em que a atenção é maior.

Outro aspecto observado foi o declínio de ocorrências desse tipo de dificuldade com os passar dos anos escolares, como podemos verificar no gráfico abaixo.

Figura 1



Embora a correlação seja baixa há um indicativo de que esse tipo de variação tende a diminuir com o aumento da escolaridade, como podemos verificar na linha descendente exposta pelo gráfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques (1991) Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. Anais do II Encontro nacional sobre Aquisição da linguagem: Centro de estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da linguagem (CEAAL) PUCRS.

CAGLIARI, Luiz Carlos (1989) *Alfabetização & lingüística*. São Paulo, Scipione.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso .(1975) Erros de escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro. *In: Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.*; Rio de Janeiro, Ed. da Fundação Getúlio Vargas.

FRITSCH, Angela Beatrice Von (1996). Uma visão lingüística das trocas na escrita ligadas a sonorização desonorização em crianças alfabetizadas. Tese de Mestrado São Paulo.

GNERRE, Maria Bernadete M. Abaurre; CAGLIARI, Luiz Carlos (1985). Textos espontâneos na 1ª série () evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita). *Cadernos Cedes*, 14, p. 25-29.

MASSINI-Cagliari, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos (1999). *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, Mercado de Letras/ Associação Brasileira de Leitura; São Paulo , Fapesp.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; NASCIMENTO Milton do.(1990). Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educ. Rev.* 12. p. 33-43.

O MODELO LANGACKERIANO COMO INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS PORTADORAS DE PARALISIA CEREBRAL E SEU USO TERAPÊUTICO

Flávia Felipe SILVINO (UFMG)

Ao estudar o desenvolvimento da linguagem em crianças podemos observar que mesmo antes de desenvolverem a capacidade de usar palavras, elas recorrem à outras formas de expressão como choro, gritos e risos que são utilizadas para transmitir seus desejos. Essas formas de expressão evoluem dando lugar às palavras que permitem um meio de comunicação mais eficaz. Em crianças portadoras de paralisia cerebral, o uso de palavras nem sempre é possível devido às alterações neurológicas apresentadas. Deste modo essas crianças desenvolvem outros mecanismos para se comunicarem.

A paralisia cerebral é definida como uma desordem do movimento e da postura causada por um defeito ou lesão do cérebro imaturo. A lesão cerebral não é progressiva e provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, resultando na incapacidade da criança manter posturas e realizar movimentos normais (Limongi, 1998). Essa deficiência motora pode estar associada a problemas da fala, visão, audição, distúrbios da percepção e pode ser acompanhada por retardo mental.

O que caracteriza motoramente uma criança portadora de paralisia cerebral é a presença de padrões anormais de tônus muscular que interferem no controle e alinhamento postural, tendo como conseqüências dificuldades para executar movimentos e realizar posturas contra a gravidade (sentar, ficar de pé). Essa impossibilidade de agir no ambiente faz com que a criança não vivencie suas experiências táteis, visuais e proprioceptivas de forma adequada e necessária para desenvolver seu esquema e sua consciência corporal.

A paralisia cerebral é uma patologia que atinge um número cada vez maior de crianças. Isso se deve principalmente ao desenvolvimento de técnicas médicas que proporcionam um aumento da taxa de sobrevivência de crianças que sofrem algum tipo de lesão cerebral durante ou após o parto. Devido ao aumento da taxa de sobrevivência, mecanismos de inclusão estão sendo elaborados por setores públicos e privados como forma de integrar essas crianças na sociedade, a fim de que elas usufruam de seus direitos como cidadãs.

Kruppa (2001) afirma que:

“A cidadania, para ser de fato realizada, precisa fecundar novas formas e conteúdos nas relações entre homens e mulheres. O processo de humanização compreende três elementos sem possibilidade de separação: a linguagem comum, os objetos e seus usos construídos socialmente, e as normas comuns. A própria linguagem é uma norma, a primeira instituição social, que inaugura a presença do ser humano no mundo”.

No processo de humanização citado por Kruppa (2001), a linguagem é o elemento mais desafiador para a criança portadora de paralisia cerebral. Durante o processo de inclusão, algumas barreiras são encontradas por estas crianças, entre elas está a comunicação. A dificuldade da comunicação é um dos aspectos que impedem a criança portadora de paralisia cere-

bral de se relacionar com o seu ambiente, sendo assim um dos empecilhos para a sua inclusão social. A investigação do processo de construção da linguagem dessas crianças é necessária pois possibilita a criação de novos mecanismos de inclusão e melhoria da qualidade de vida tornando-as ativas no papel de cidadã.

Para fundamentar esse trabalho utilizo os postulados da Linguística Cognitiva, destacando principalmente, o modelo teórico de Ronald Langacker (2001) que afirma que a linguagem é parte integral da cognição humana possuindo uma natureza inerentemente simbólica.

Para Langacker (2001) a simbolização é a associação de conceptualizações com a representação mental de entidades observáveis como sons, gestos e traços escritos. Com essa afirmação Langacker (2001) possibilita uma análise sistemática do processo de criação e uso do repertório comunicativo construído pela criança portadora de paralisia cerebral.

A estrutura simbólica, para Langacker (2001), é bipolar, formada pelo pólo semântico e pelo pólo fonológico (no caso de sons). Neste trabalho, o pólo fonológico será formado por vocalizações e incluirá gestos, expressões faciais e corporais utilizadas pela criança para comunicar. A Linguística Cognitiva pode fornecer informações de como a criança portadora de paralisia cerebral transforma suas vocalizações, os gestos, as expressões faciais e corporais em símbolo lingüístico.

Para Ochs (1996):...linguagem pode ser vista como um sistema de recursos simbólicos destinados para a produção e interpretação de atividades sociais e intelectuais. Nesta perspectiva, a aquisição da linguagem e a aquisição da competência social e cultural não são processos de desenvolvimento independentes, nem um processo é pré-requisito do outro. Os dois processos são interligados no momento que o ser humano é inserido na sociedade (no nascimento, no útero, ou em qualquer ponto que a filosofia local define como “ingressando na sociedade”).

Na perspectiva de Ochs (1996), todas as relações que a criança estabelece com as pessoas, com as atividades que ela realiza, com os lugares que ela frequenta são aspectos que influenciam seu desenvolvimento comunicativo. Ao observar crianças portadoras de paralisia cerebral é possível verificar que, quanto mais integradas socialmente, mais rico é o repertório comunicativo que elas utilizam. Assim, a investigação dessa construção torna-se fundamental. Enfatiza-se novamente a necessidade do processo de inclusão para que essas relações sejam vivenciadas favorecendo esse desenvolvimento.

Para Tomasello (2003), ao aprender os símbolos lingüísticos as crianças adquirem condições de explorar todos os tipos de conhecimento existentes em seu ambiente. Tomasello (2003) afirma:

“O que torna os símbolos lingüísticos realmente únicos de um ponto de vista cognitivo é o fato de que cada símbolo incorpora uma perspectiva particular sobre alguma entidade ou evento: esse objeto é simultaneamente uma rosa, uma flor e um presente. A natureza perspectiva dos símbolos lingüísticos multiplica ao infinito a especificidade com que podem ser usados para manipular a atenção dos outros...”

A natureza perspectiva do símbolo lingüístico em um evento (modo de visualizar uma cena), estudada por Langacker (2001) possibilita um número maior de possibilidades de análises, porque considera aspectos importantes de uma interação comunicativa.

Langacker (2004) considera aspectos como campo visual, relação figura/fundo, ponto de vista, foco e compartilhamento de atenção e subjetividade/objetividade fundamentais para descrever uma expressão comunicativa. Esses componentes da perspectiva visual, além de possibilitar uma análise, fornecem informações relevantes de como a construção desta interação comunicativa foi estabelecida.

A debilidade motora apresentada pela criança portadora de paralisia cerebral impossibilita a exploração independente do seu ambiente, dificultando o seu processo comunicativo. Mas, no entanto, ela consegue criar signos lingüísticos que são compreendidos e interpretados por outras pessoas e por ela. Tomasello (2003), quando relaciona a internalização dos signos lingüísticos com a perspectiva humana incorporada neles, afirma:

“Os usuários dos símbolos lingüísticos estão, portanto, implicitamente conscientes de que qualquer cena experiencial pode ser interpretada de várias perspectivas diferentes simultaneamente, o que separa esses símbolos do mundo sensório motor dos objetos no espaço, e os coloca no âmbito da capacidade humana de ver o mundo da maneira que for conveniente para o propósito comunicativo em questão”.

É através deste processo conveniente de utilizar os símbolos lingüísticos de acordo com as suas dificuldades motoras, que a criança portadora de paralisia cerebral parece fundamentar seu processo comunicativo.

Para Langacker (2001), a visão não é somente perceptual, mas conceptual e auxilia o uso da linguagem. Essa afirmação auxilia na descrição do momento no qual inicia a construção do ato comunicativo realizado pela criança portadora de paralisia cerebral, que é realizado a partir do direcionamento do seu olhar. Desta forma a Lingüística Cognitiva, através de Langacker, oferece ferramentas que possibilitam a esquematização do como é realizado este processo comunicativo, através de diagramas que demonstram a função da visão na construção do significado das expressões lingüísticas.

A partir da localização do foco de atenção, o expectador iniciará a construção do significado da expressão. A localização do foco de atenção é realizada corporalmente de forma direta pelo expectador (direcionamento dos olhos e da cabeça), fato esse impossibilitado de ser vivenciado pela criança portadora de paralisia cerebral de um modo simples.

O posicionamento que essa criança assume numa cadeira de rodas ou no colo da mãe, na maioria das vezes, dificulta a realização do contato visual com o seu interlocutor. Quando essa criança escolhe o que comunicar, ela está inserida num espaço de ação. Para que o seu interlocutor compartilhe ou interaja no seu espaço de ação é necessário que a criança crie esquemas motores e perceptivos para que a compreensão do que está querendo comunicar aconteça.

Esses esquemas motores e perceptivos podem ser direcionamento do olhar e do corpo, tempo de olhar, tempo de manutenção de algum gesto, intensidade de movimentação de alguma parte do corpo ou persistência em realizar algum sinal.

Devido à sua debilidade motora, a criança apresenta uma dificuldade de localizar e compartilhar o foco de atenção. Isso faz com que todo o ambiente seja necessariamente utilizado várias vezes e de formas diferentes para que ocorra a comunicação.

O interlocutor dessa criança também é levado a criar meios que facilitem a interpretação dos atos comunicativos realizados pela criança. Posicionamento corporal, perguntas que auxiliam a criança, significação do gesto (quando você levantar a mão significa “não quero”) são algumas dessas facilitações.

A Lingüística Cognitiva proposta por Langacker (2001) possibilita que a construção do significado lingüístico seja realizada levando em consideração as experiências motoras, sensoriais e afetivas, o processamento temporal, a apreensão do contexto físico, social e lingüístico. Considerações necessárias para analisar o comportamento comunicativo de crianças portadoras de paralisia cerebral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, L. W. O desenvolvimento cognitivo na paralisia cerebral: um estudo exploratório. Tese de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, D.F., 1983.
- BOBATH, B. A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral. Trad. Duarte J. P. São Paulo: Manole, 1979
- DURANTI, A., GOODWIN, C., Rethinking Context: languages as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University press, 1992.
- GEERTZ. C. A interpretação das culturas; Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOOFFMAN, E., Frame analysis. New York: Harper Row, 1974.
- GUMPERZ, J., The linguistic and cultural relativity conversational inference. In: Rethinking linguistic relativity, Gumperz, J., Levinson, S. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- KRUPPA, S. M. P., As linguagens da cidadania. In: Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados, Silva, S. Vizim M. (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- LANGACKER R. W., A Course in Cognitive Grammar San Diego: University of California, 2004. (No prelo).
- LANGACKER, R. W. Foundations of Cognitive Grammar; Theoretical Prerequisites. Stanford, California: Stanford University Press, 1987.
- LANGACKER, R. W. Viewing and experiential reporting in Cognitive Grammar. In: Silva, A. S. Linguagem e cognição; A perspectiva da Linguística cognitiva. Braga: Universidade Católica Portuguesa, fevereiro de 2001.
- LIMONGI, S. C. O., Paralisia cerebral: linguagem e cognição. Carapicuíba, S.P.: Pró-fono, 1998.
- OCHS, E. Linguistic resources for socializing humanity. In: Gumperz, J., Levinson S. Rethinking linguistic relativity. Cambridge University Press, 1996.
- RICOEUR, P. The model of the text: meaningful action considered as a text. In: Rabinow, P., Sullivan W. M. Interpretive Social Science a Reader; London: University of California Press, 1979.
- TOMASELLO, M. Origens culturais da aquisição do conhecimento humano; tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins fontes, 2003.

RAÍZES HOMÓFONAS EM KUIKURO (KARIB ALTO-XINGUANO)

Gelsama MaraFerreira dos SANTOS
UFRJ–CAPES
mara_fsantos@yahoo.com.br

Este trabalho tem como foco a existência de raízes homófonas em Kuikuro, uma das variantes da língua karib falada por quatro grupos que habitam a região dos formadores orientais do rio Xingu, porção sul da Terra Indígena do Xingu, Estado de Mato Grosso. Esta língua constitui um dos ramos meridionais da família karib (Franchetto & Meira, 2005). Ela é ergativa do ponto de vista da tipologia morfossintática clássica. Este trabalho representa uma etapa de minha tese de doutorado sobre a morfologia Kuikuro e o desenvolvimento de reflexões e análises conduzidas por Bruna Franchetto e por mim, em parte já publicadas ou em via de publicação.

Em Kuikuro, chama atenção à ocorrência de raízes homófonas, ou seja, morfemas lexicais com a mesma forma fonológica, mas com traços sintáticos e semânticos diferentes. Estes selecionam sufixos flexionais com expoentes fonológicos diferentes, mas com os mesmos traços gramaticais. No caso dos verbos, a alomorfa dos sufixos de Aspecto Pontual, Continuativo e Perfeito, descrita em seguida, se organiza em classes morfológicas, não indicando a existência de nenhum condicionamento fonológico que explique essa alomorfa. As condições de escolha de um ou outro alomorfe são totalmente idiossincráticas, ou seja, um certo número de raízes se combina com determinados alomorfes dos Aspectos Pontual ou Continuativo ou Perfeito. Homofonia e classes flexionais morfológicas são os resultados de processos diacrônicos como queda de vogais instáveis, redução silábica e assimilação (espraiamento dos traços coronal, labial, harmonia vocálica, fenômenos ainda produtivos em Kuikuro em outros contextos). A questão é entender os fatos sincrônicos, onde processos morfofonológicos não são mais ativos.

A escolha em adotarmos a teoria da Morfologia Distribuída¹ se deu pelo fato dela nos permitir um tratamento formal razoavelmente satisfatório dos dados Kuikuro. A MD não considera a palavra como unidade operacional que entra na computação sintática com uma estrutura interna insensível às operações sintáticas e já possuindo conteúdo fonológico. Na MD não há manipulação de itens lexicais pela sintaxe. Existem dois tipos de elementos primitivos na gramática que servem como terminais da derivação sintática, ou seja, os primitivos da formação de palavra, os terminais funcionais e as categorias lexicais. Os elementos que a sintaxe manipula são feixes ou combinações de traços morfossintáticos que são selecionados a partir de um conjunto finito dado pela Gramática Universal.

(Raízes – morfemas concretos, com uma forma fonológica subjacente, carregam índices abstratos (para distinguir homófonos) e outros diacríticos – como traços de classes); Morfe-

¹ Distributed Morphology and Pieces of inflection - Morris Halle and Alec Marantz 1993 – The view from Building Twenty

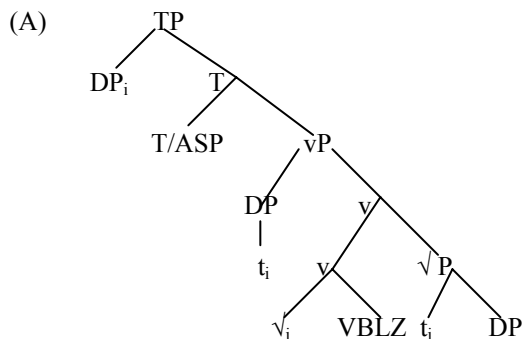
mas abstratos – são feixes de traços gramaticais sem traços fonéticos (vezinho, Det, traços de passado ou plural.²)

A palavra, para a MD, é o resultado de operações de movimento e concatenação de raízes com feixes de traços morfossintáticos (como traços de pessoa, número, gênero, causação, etc), que ocorrem no módulo da Sintaxe. Operações de movimento, concatenação, empobrecimento, fissão ocorrem no módulo da Morfologia. Como último passo da derivação, é no módulo da Fonologia que se dá a inserção do conteúdo fonológico nos nós terminais da estrutura sintática. Este processo é chamado de inserção tardia, já que ocorre após serem realizadas todas as operações sintáticas e morfológicas; a inserção dos Itens de Vocabulário se dá na Fonologia; estes itens contêm, além do som, informações sintáticas, semânticas e morfológicas, de modo que se possa dar a sua inserção em determinados nós sintáticos com seu subsequente spell-out.

A palavra verbal, em Kuikuro, apresenta a seguinte estrutura:

(PronomePessoal)-(MO)-(DETR)-**RAIZ-VBLZ**-(TR)-[MOD-(*ASP(T)*)]-(Número)

Consideramos que o radical verbal em Kuikuro é o resultado da combinação de uma raiz, desprovida de categoria sintática (como os tradicionais “partes-do-discurso” ou “classes de palavras”), com um núcleo funcional dotado de traços categorizadores verbalizantes. Os verbalizadores, categorizadores verbais, se apresentam fonologicamente realizados ou nulos e carregando traços sintáticos e semânticos. Veja-se na estrutura abaixo a representação da formação de um verbo. ‘Verbo’, como a MD entende, é resultado de operações sintáticas e não uma categoria pré-sintática associada a itens lexicais:



O Kuikuro dispõe de um rico conjunto de morfemas funcionais responsáveis pela flexão aspectual, sendo que o Aspecto é indispensável na formação da palavra verbal no Modo Descritivo, não-marcado.

A organização dos Aspectos em cinco classes morfológicas flexionais (I, II, III, IV e V) é produto da observação do comportamento de cada alomorfe após as raízes às quais ele se afixa. Eis o quadro que sintetiza tais classes:

aspec	I	II	III	IV	V
CONT	-tagü ~ - ⁿ dagü	-tagü	-tagü	-tsagü	-gagü
PNCT	Ø	-nügü	-lü	-jü	-lü

² Embick, David (2004)

Os morfemas de Aspecto Pontual têm um traço [evento visto como um ponto sem extensão temporal], e o Aspecto Continuativo um traço [evento visto como processo em sua extensão temporal]. As diferentes formas fonológicas dos morfemas de Aspecto (Pontual e Continuativo) são sufixadas a radicais verbais com sintaxe e semântica diferentes.

No caso apresentado abaixo teremos raízes verbais que apresentam o mesmo expoente fonológico, mas com traços sintáticos e semânticos diferentes:

Aspecto[PNCT]	↔	-lũ/ {ahu _{III} , akuki _{III} , ati _{III} ...}
Aspecto[PNCT]	↔	-jũ/ {ahu _{IV} , akuki _{IV} , ati _{IV} ...}
Aspecto[CONT]	↔	-tagũ/ {ahu _{III} , akuki _{III} , ati _{III} ...}
Aspecto[CONT]	↔	-tsagũ/ {ahu _{IV} , akuki _{IV} , ati _{IV} ...}

Observem os exemplos abaixo (Vt = verbo transitivo ou com causa externa; Vi = verbo intransitivo ou mono-argumental ou com causa interna):

Vt - classe flexional III

1. **ahu-tagũ** **ahu-lũ**
pilar-CONT *pilar - PNCT*
 ana ahu-lũ itão heke
milho pilar-PNCT mulher ERG
 “a mulher pilou milho”

Vi - classe flexional IV

2. **ahu-tsagũ** **ahu-jũ**
encher -CONT *encher - PNCT*
tunga ahu-tsagũ
água encher-CONT “o rio está enchendo”

Vi - classe flexional III

3. **ati-tagũ** **ati-lũ**
brotar-CONT *brotar - PNCT*
ana ati-lũ
milho brotar-PNCT “o milho brotou”

Vt - classe flexional IV

4. **ati-tsagũ** **ati-jũ**
limpar-CONT *limpar- PNCT*
ahukugu ati-tsagũ u-heke
panela limpar-CONT 1-ERG
 “eu estou limpando a panela”

Nos exemplos 1 e 2 temos raízes homófonas, mas sintaticamente diferentes. No exemplo 1 o verbo é transitivo e os sufixos de aspecto são da classe III; no exemplo 2, o verbo é intransitivo e os sufixos de aspecto são da classe IV. No exemplo 3, temos um verbo intransitivo com sufixos de aspecto da classe III; no exemplo 4, temos um verbo transitivo com sufixos de aspecto da classe IV.

As mudanças **t>ts** e **l>j**, resultado de coronalização (palatalização), são processos regulares em Kuikuro, em fronteira morfológica, após a vogal alta [i] (Franchetto 1995). Não encontramos, todavia, esses processos de “coronalização” funcionando exaustivamente na alo-morfia do sufixo aspectual Continuativo **-tagũ/-tsagũ**, e do sufixo Pontual **-lũ/-jũ**. A grande maioria das raízes possui, de fato, a vogal alta [i] em posição final, mas encontramos muitas

exceções como: **inaü-tsagü** “apertar”; **inu-jü** “entortar/dobrar”; **itü-jü** “responder”; **hu-tsagü** “inchar”.

Trata-se de evidência de que o condicionamento fonológico (coronalização) dos alomorfes aspectuais Continuativo (**-tagü, -tsagü**) e Pontual (**-lü, -jü**) não é mais operante. Por isso, falamos de classes morfológicamente condicionadas.

Os Aspectos Pontual e Continuativo, em Kuikuro, requerem que os expoentes fonológicos de Aspecto[PNCT] e Aspecto[CONT] façam referência à raiz no seu contexto de inserção.

Observe-se um outro exemplo:

Vt classe III

5. **akuki-tagü** **akuki-lü**
tirar água -CONT *tirar água - PNCT*
ehu akuki-lü u-heke
canoa tirar água 1-ERG “eu tirei água da canoa”

Vt classe IV

6. **akuki-tsagü** **akuki-jü**
esfregar entre as mãos -CONT *esfregar - PNCT*
müngi akuki-tsagü u-heke
urucum esfregar entre as mãos-CONT 1-ERG
 “eu estou esfregando urucum entre as mãos”

Nos exemplos 5 e 6 temos raízes homófonas, ambas sintaticamente transitivas, mas semanticamente diferentes.

Diante dos dados, então, observamos que a alomorfia do morfema funcional Aspecto (Pontual/Continuativo) não é condicionada fonologicamente; o que temos é um único morfema abstrato, de Aspecto Pontual ou Continuativo, com mais de uma forma fonológica. Os exemplos deixam claro que a forma fonológica de Aspecto[PNCT] ou [CONT] depende do contexto ao qual será adicionada, o que parece constituir uma Alomorfia contextual, ou seja o caso de um único morfema abstrato com diferentes formas fonológica (Embick 2004).

Falamos aqui de homofonia de raízes que estão na origem de verbos distintos pela flexão. O mesmo fenômeno pode ser observado, em Kuikuro, para a flexão nominal, ou o que comumente é chamada de sufixação de marcas de posse ou relação ou dependência. Aqui também temos cinco classes flexionais.

Os sufixos de ‘posse’ (relacionais) apresentam um conjunto de formas alomórficas. Temos, neste caso também, um morfema abstrato com seus traços (de ‘posse’) e com diferentes expoentes fonológico.

Os dados abaixo são exemplos de raízes homófonas em palavras nominais:

1. **u-hi-gü**
1-neto-REL “meu neto”
2. **u-hi-tsü**
1-esposa-REL “minha esposa”
3. **u-hi-sü**
1-irmão mais novo-REL
 “meu irmão mais novo”

Seguem exemplos das classes flexionais nominais:

4. ku-ngongo-**gu**
IINCL-terra-REL “nossa terra”
5. i-kanga-**gü**
3-peixe-REL “peixe dele”
6. u-igoti-**sü**
1-dia-REL “meu dia” (medida de tempo)
7. u-ügü-**lü**
1-anzol-REL “meu anzol”
8. üne oin-**tsü**
casa embira-REL “embira da casa”
9. u-ahü- %
1-costela-REL “minha costela”

Classes morfológicas flexionais para nomes:

I -gü ~ -gu (HV) ³	II -sü	III -tsü	IV -lü	V Ø
--	------------------	--------------------	------------------	---------------

Assim como morfemas de Aspecto, o morfema Relacional tem um único traço [relação de dependência] com cinco expoentes fonológicos competindo para serem inseridos num único morfema funcional.

CONCLUSÕES

A homofonia de raiz, na língua Kuikuro, nos oferece evidências adicionais para afirmarmos que a alomorfia dos sufixos de Aspecto (PNCT, CONT) e (REL) resulta não de condicionamento fonológico, mas por ser itens com os mesmos traços (sintáticos, semânticos e morfológicos) mas fonologicamente diferentes. Os critérios para a escolha do item ‘correto’ são totalmente idiossincráticos, ou seja, um certo número de raízes se combina com determinados alomorfes dos Aspectos Pontual ou Continuativo ou Perfeito e Relacional. O modelo formal da Morfologia Distribuída nos ofereceu uma abordagem interessante dos fatos Kuikuro.

³ harmonia vocálica

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAD, Maia. *On "Little v"*. in Papers on Morphology and Syntax. Cycle One. edited by Karlos Arregi, Benjamin Bruening, Cornelia Krause, and Vivian Lin. Cambridge, MITWPL 1999.
- EMBICK, D.; Halle, M. *On the status of stems in morphological theory*. University of Pennsylvania and MIT. Ms 2004
- HALLE, M.; A. Marantz. *Distributed morphology and the pieces of inflection*. The View from Building 20, edited by K. Hale & S. J. Keyser, p. 111-176. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1993.
- HALLE, M.; A. Marantz. *Dsitributed Morphology*. Glot International. v. 4, Issue 4, 1999.
- IPPOLITO, Michela M. 1999. On the Past Participle Morphology in Italian. *MIT Working Papers in Linguistics* 33, 111-137
- MARANTZ, Alec 1997. *No Escape from Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon*. In A. Dimitriadis, L. Siegel, C. Surek-
- MARANTZ, Alec 1999. *Morphology as Syntax: Paradigms and the Ineffable, the Incomprehensible and the Unconstructable*, handout.
- MARANTZ, Alec 2001. *Words*. Ms. MIT.
- MARANTZ, A. *On the Nature of Grammatical Relations*. MA: MIT Press. 1984.

LINGÜÍSTICA HISTÓRICA / ANTROPOLOGIA LINGÜÍSTICA: DISCURSOS INTERDISCIPLINARES.

Genésio Seixas SOUZA
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Universidade Federal da Bahia - UFBA

A Antropologia Lingüística, assim como outras Ciências, dedica-se ao estudo do papel das línguas e da faculdade lingüística dos indivíduos. Faculdade esta que é medida culturalmente. Este trabalho tentará discorrer sobre estes estudos “*antropológicos – lingüísticos*”, representando uma síntese de nossas leituras de alguns autores sobre o tema. **Antropologia Lingüística**. Aponto no sentido de tentar clarear a própria terminologia “*Antropologia Lingüística* ou *Lingüística Antropológica?*”, verificando a conceituação desta “vertente” da Lingüística e depois seguiremos para verificar seus fundamentos, correntes surgidas, autores constituintes dela, como se desempenha na atualidade e, por fim, estabelecer uma interface com a disciplina Lingüística Histórica, no que tange ao objeto da minha linha de pesquisa: o códice quinhentista *Notícia do Brasil* de Gabriel Soares de Sousa.¹

As discussões em torno do binômio língua/linguagem remontam a tempos antigos e variações quanto aos enfoques de conceituação do termo como já vimos nos estudos da Antiguidade até os dias atuais. No entanto, a Lingüística surge como estatuto de estudo científico a partir do *Curso de Saussure*, o que, em geral, nos remete a fazer referência a ela com um “antes” e um “depois” de Saussure. As vertentes surgidas após este autor correspondem ao desenvolvimento das reflexões desde a Filologia até a Análise do Discurso em que os estudiosos se debruçam para mergulhar nesta misteriosa relação *homem/linguagem*.

Duranti (2001) nos lembra que o uso da língua é mediado culturalmente. Conforme o autor:

Se quisermos compreender o papel da língua na vida das pessoas, precisamos ir além do estudo de sua gramática e entrar no mundo da ação social, onde as palavras são encaixadas e constitutivas de atividades culturais específicas, tais como, contar história, pedir um favor, mostrar respeito, insultar[...].²

A Antropologia Lingüística, doravante AL, dedica-se ao estudo do papel das línguas e à faculdade lingüística desta atividade social. Para tanto, é preciso compreender os sistemas lingüísticos e documentar o seu uso em atividades que sempre procuram o *tecido cultural* dentro dos quais são produzidos enunciados e sentidos.

O termo *Antropologia Lingüística* data mais ou menos de 1870, contudo somente em 1964, quando Dell Hymes editou uma primeira coletânea e incluiu artigos cujos autores não se denominavam antropólogos lingüistas como Mauss, Meillet, Lévi-Strauss, Bloomfield, entre outros, é que o termo ganha força. O que pretendia Hymes era muito mais que um interdisciplinaridade, mas denotar:

¹ Cf. Gabriel Soares de SOUSA em *Notícia do Brasil*, Lisboa: Ed. Alfa-Biblioteca da Expansão Portuguesa, 1989.

² Cf. Alessandro DURANTI, ed. 2001. *Linguistic Anthropology: a Reader*. Oxford: Blackwell, textos disponibilizados para estudo na disciplina.

- 1) *A importância de língua/linguagem para uma compreensão de cultura e sociedade;*
- 2) *A relevância de fenômenos culturais e sociais para a compreensão de língua/linguagem* (Duranti, 2001)

Nos anos 60 e 70, AL e “Sociolingüística” eram consideradas campos, mas desde então têm-se afastado uma da outra apesar do compartilhamento de tópicos que se relacionam e se separam por razões, inclusive de identidade profissionais (Roman Jakobson é lingüísta e Erving Goffman é sociólogo), interesses teóricos e histórias constituindo-se em dois campos relacionados, porém separados na pesquisa.

Para a AL, o entendimento da mensagem lingüística vem com o entendimento do contexto em que a mesma está sendo produzida e interpretada. O estudo da linguagem contextualizada abre margem para a análise além da estrutura lingüística.

O termo AL coexiste com outros, entendido, para alguns, inclusive como sinônimos: *Lingüística Antropológica*, *Sociolingüística* e *Etnolingüística*. Todos abarcam dois grandes campos como a Lingüística e a Sociologia em que as fronteiras e interações contribuem para melhor definir o que seja **Antropologia Lingüística**. Para Duranti (2001), a diferença entre os termos tem a ver com histórias, identidades e interesses teóricos diferentes.

Segundo Foley (apud Duranti, 2001), **Lingüística Antropológica** é *aquele sub-campo da Lingüística que se preocupa com o lugar a linguagem em seu contexto social e cultural mais amplo, seu papel em avançar e sustentar as práticas culturais e as estruturas sociais*. Nos séculos XIX e XX, houve grande ênfase na documentação das línguas aborígenes nos Estados Unidos e Canadá, o que desencadeou pesquisas acadêmicas em torno da documentação das línguas, levantando um projeto para transformar a Antropologia em profissão e área de conhecimento. Assim é que Sapir influencia muitos de seus alunos a serem lingüístas e não antropólogos, pois era uma área em crescente autonomia. Os chamados *lingüístas antropológicos* tinham como principais preocupações:

- a) A documentação das estruturas gramaticais das línguas indígenas americanas e outras línguas ágrafas;
- b) A linguagem como meio pelo qual os mitos e narrativas históricas podem tomar forma;
- c) O uso da língua como uma janela para a cultura.

Foi observando estas metas que se partia para estudar as nomenclaturas e taxonomias (de animais, plantas, tipos de doença, termos de parentesco), relações entre as línguas, o impacto da cultura sobre a língua. Tudo era estudado dentro do departamento de Antropologia em aulas ministradas por professores de Lingüística que treinavam alunos de outros sub-campos para usar dados lingüísticos em suas pesquisas. Daí se usar a expressão Lingüística Técnica.

Somente a partir de 1960 é que esta visão muda, pois a antropologia deixa de prestar um serviço para ser mais autônoma. Os estudos de John Gumperz e Charles Ferguson instigaram uma nova identidade profissional através de dois projetos: a) a investigação da variação dialetal e contato lingüístico no Sul da Ásia e b) a “etnografia da fala” por Hymes, depois renomeada para “etnografia da comunicação”. É em 1964 que este mesmo autor propõe usar o nome **Antropologia Lingüística**, tendo forte presença nos Estados Unidos em oposição aos países europeus.

A Antropologia Linguística é um campo interdisciplinar que se baseia em várias outras disciplinas independentemente estabelecidas, mas especialmente nas disciplinas das quais tira seu nome: a Antropologia e a Linguística. Nas últimas décadas, este campo de estudo tem desenvolvido uma identidade intelectual própria. O principal objetivo da Antropologia Linguística é **descrever essa identidade e explicar como ela pode aumentar nossa compreensão de linguagem**, não somente como uma forma de pensar, mas sobretudo, como **uma prática cultural**, isto é, como uma forma de ação que ao mesmo tempo pressupõe e realiza modos de estar-no-mundo.³

A distinção entre os antropólogos linguístas e os outros estudos da linguagem está no **foco da linguagem como um conjunto de recursos simbólicos** que entra na constituição do sistema social e a representação individual de mundos reais ou possíveis. Isto permite que se abordem questões e tópicos da pesquisa antropológica: política da representação, constituição de autoridade, legitimação do poder, conflito cultural, processo de socialização, construção cultural da pessoa, política da emoção e a relação entre o desempenho ritual e formas de controle social entre conhecimentos específicos e cognição, entre a performance artística e a política do consumo estético e entre o contato cultural e a mudança social.

Duranti (1997) segue mostrando **como e onde** se dá o estudo de práticas linguísticas e importantes conceitos para mostrar as intenções da AL. Ela parte da pressuposição teórica de que palavras são importantes e de que signos linguísticos nunca são neutros: são usados para a construção de afinidades e diferenciações culturais realizadas nas comparações. O trabalho dos antropólogos linguístas é verificar que as diferenças não estão apenas nos códigos simbólicos que as representam. Não são diferenças de substituição de um som por outro como em /pata/ vs. /bata/, ou de uma palavra por outra como em “*Um grande amigo seu*” vs. “*Um grande cão seu*”. Essas diferenças ocorrem nos atos concretos de fala, na mistura de palavras com ações e na substituição de palavras pela ação. Talvez uma herança dos estruturalistas.

O trabalho dos antropólogos linguístas está, também, na maneira em que as palavras são enunciadas numa dada ocasião e o que representam para enunciadore e pesquisadores.

Em muitas sociedades, saudações questionam sobre a saúde de pessoas (em português: “como vai?”) em outras, saudações incluem questões sobre o paradeiro dos participantes (“onde vai?” da pan-polinésia). Há muito que considerar ao estudar tal fenômeno. Estas perguntas são fórmulas? Se elas são, por que é importante a maneira em que se responde? O conteúdo de tais trocas rotineiras revela algo sobre os usuários, seus ancestrais, a humanidade em geral? Por que as pessoas se saúdam? Como é que sabem quando saudar e a quem saudar? As semelhanças e as diferenças de saudações através das variedades linguísticas, as comunidades de fala e tipos de encontros dentro da mesma comunidade revelam algo interessante sobre os falantes ou aos falantes.⁴

As idéias de Humboldt entraram nos Estados Unidos através do alemão Franz Boas que postulava:

- A teoria dos universais linguísticos (acreditava que existiam características comuns em todas as línguas).
- Discordava com o que dizia o determinismo linguístico. Para Boas, as habilidades individuais não eram influenciadas pela cultura e aparentes diferenças linguísticas não implicavam em diferenças cognitivas, mas em características próprias de cada cultura. Cita, para isso, a língua dos *papua* na Nova Guiné, que não contém símbolos linguísti-

³ Cf. Alessandro DURANTI em *Linguistic Anthropology*, cap. I [tradução parcial]. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

⁴ Cf. id. *ibid.*

cos para números maiores que 4, o que não revela, porém, uma inabilidade cognitiva de seus falantes, mas apenas uma característica própria da cultura em não necessitar do conceito.

- A linguagem categoriza o pensamento já existente, mas não o determina.
- Grande parte da construção da linguagem ocorre de maneira inconsciente.
- O falante não tem consciência da estrutura da língua que fala.

A hipótese Sapir-Whorf é uma oposição à tradição romântica de que cada povo se expressa através de uma língua. Afirma esta *hipótese* que é a língua de uma determinada comunidade que organiza a cultura:

- 1 – Somente poderemos ver, ouvir e experimentar a realidade que nos cerca através das línguas com suas categorias e distinções próprias.
- 2 – Estas categorias e distinções são únicas em cada língua e são incomparáveis a outros sistemas lingüísticos. Não há limites para a diversidade estrutural das linguagens.

Em outras palavras, os conceitos e pensamentos de uma comunidade se estabelecem de acordo com as características de sua língua, e por isso, comunidades lingüísticas diferentes percebem o mundo de maneira própria. A diferença de língua tem, portanto, uma estruturação intelectual e afetiva diferente.

Whorf vai ao extremo em sua teoria e diz que um povo cuja língua ignora a categoria do tempo gramatical vive num eterno presente. Para Sapir, isto é um princípio geral: a expressão direta da cultura não está nas categorias gramaticais. Para ele, mesmo que um povo só tenha nomes de três cores, ainda assim terá a noção de matizes dessas três cores. A hipótese Sapir-Whorf é posteriormente contestada quando estudos mostraram conceitos diferenciados entre culturas e a superioridade de pensamentos mais profundos comuns entre membros de comunidades lingüísticas diferentes. Pessoas bilíngües também não apresentam visão de mundo diferente quando usam quaisquer das línguas que falam.

O termo **Etnolingüística** é utilizado como sinônimo de Antropologia Lingüística, sendo mais utilizado em países europeus. As principais preocupações da Etnografia da Comunicação têm sido padrões e funções da comunicação, natureza e definição da comunidade de fala, os meios de comunicação, os componentes da competência comunicativa, a relação da linguagem com a visão do mundo e a organização social, os universais lingüísticos e sociais e as desigualdades lingüísticas. Apreciaremos alguns destes pontos não querendo desconsiderar os demais.

Uma comunidade de fala não pode ser definida como *um grupo de pessoas que fala a mesma língua* porque falantes de espanhol no Texas e Argentina são membros de comunidades de fala diferentes embora compartilhem um código lingüístico e maridos e mulheres dentro de algumas comunidades do Pacífico Sul usam línguas bastante distintas ao falarem umas com outras. Falantes de dialetos chineses mutuamente inteligíveis se identificam como membros da mesma comunidade lingüística (de fato compartilham um código escrito, bem como muitas regras para o uso apropriado), enquanto falantes de espanhol, italiano e português não são membros da mesma comunidade de fala embora suas línguas sejam, até certo grau, mutuamente inteligíveis. Quão diferentes precisam ser as regras de fala para serem consideradas significativamente diferentes? Respostas a esta pergunta são baseadas na história, na política e na identificação grupal, mais do que em fatores puramente lingüísticos.

O termo *comunidade* inclui a dimensão de conhecimento, posses ou comportamentos compartilhados, cuja derivação do latim *communitae* traduz-se por “tido em comum”. A questão é que *enfoque deveria ser considerado para as comunidades de fala?* Lingüístico comparti-

lhado, fronteiras geográficas e políticas comuns, traços culturais e, talvez, até características físicas (por exemplo uma particular cor de pele pode ser considerada um requisito para associação em algumas comunidades, um defeito auditivo em outras?)?.

Para Saville-Troike (1982)⁵, os etnógrafos da comunicação deviam começar com uma entidade social definida extralinguisticamente e investigar seu repertório linguístico em termos da comunidade definida socialmente: a natureza e a distribuição dos recursos linguísticos, como são organizados e estruturados, como se relacionam à organização social, como funcionam como um componente padronizado e integrado da comunidade como um todo.

Parte da dificuldade em se definir a comunidade de fala tem que ser atribuída ao escopo diferencial que “**comunidade**” tem segundo diferentes critérios:

1. É qualquer grupo dentro duma sociedade que tem qualquer coisa significante em comum (incluindo religião, raça, idade, surdez, orientação sexual ou ocupação, mas não cor de olhos ou altura).
2. É uma unidade de pessoas, limitada geograficamente, tendo uma gama completa de oportunidades de papéis (uma tribo ou nação organizada politicamente, mas não uma unidade de um único sexo, idade ou classe como um mosteiro, asilo para idosos ou gueto).
3. É uma coleção de entidades semelhantes situadas que têm algo em comum (tais como o mundo ocidental, países em desenvolvimento, mercado comum europeu ou as Nações Unidas).

Tendo uma cultura compartilhada, tendo um nome nativo com que os membros se identificam, tendo uma rede social para contato e tendo um folclore e uma história comum, a definição de *comunidade de fala* é bastante dependente do fato de ter um modo de comunicação comum.

A competência comunicativa se refere ao conhecimento e habilidades para o uso e interpretação apropriados da linguagem numa comunidade e refere-se também ao conhecimento e habilidades comunicativas compartilhadas pelo grupo, embora estes (como todos os aspectos da cultura) residam variavelmente nos seus membros individuais.

Hymes (apud Saville-Troike, 1982)⁶, observou que falantes que podiam produzir toda e qualquer sentença gramatical de uma língua (de acordo com a definição chomskiana de 1965 da competência linguística) seriam institucionalizados se tentassem fazê-lo. A competência comunicativa envolve saber não só o código linguístico, mas também o que dizer a quem e como dizê-lo apropriadamente em qualquer dada situação. Trata-se do conhecimento social e cultural que se presume que os falantes possuam para que possam usar e interpretar as formas linguísticas. De uma criança que usa uma expressão tabu em público e causa um constrangimento é dito que “não sabia melhor”, isto é, de não ter adquirido certas regras para a conduta social no uso da linguagem (o constrangimento em que se pressupõe a existência desta competência). O conceito da competência comunicativa (e seu congênere maior, competência social) é um dos mais poderosos mecanismos de organização nas ciências sociais.

Dentre um dos procedimentos preconizados para se descobrir categorias de fala, em várias ocasiões quando a interação verbal é observada, o etnógrafo pode perguntar a um informante o equivalente de ‘O que está fazendo?’. Frake (apud Saville-Troike, 1982), fornece um excelente exemplo no seu estudo dos Yakan das Filipinas. As categorias de falas nativas eliciadas nesta forma incluem *mitin* = ‘discussão’, *qisun* = ‘conferência’, *mawpakkat* = ‘negociação’ e *hukum* = ‘litigação’.

A AL mantém relações estreitas com outras áreas da ciência. Pelo menos três áreas teóricas têm se desenvolvido a partir dela: Análise do Discurso, Etnolinguística e Sociolinguística.

⁵ Cf. Muriel Saville-Troike em *The Ethnography of Communication*, Oxford, Blackwell, 1982.

⁶ Cf. id. *ibid.*

ca. Cada uma dedica-se à compreensão de uma das seguintes noções analíticas: a) performance, b) indexicalidade e c) participação. As três noções são interligadas.

Como sistema simbólico mais complexo, a linguagem tem poder de seduzir, convencer, obscurecer, destacar e reenquadrar a realidade social. A AL contemporânea usa uma variedade de recursos analíticos e conceitos para examinar o poder da linguagem numa ampla gama de situações sociais, categorias sociais que costumam ser analisadas como interdependentes. Enquanto prestam atenção ao contexto local e global da comunicação, é a construção momento a momento dos “textos” – definidos amplamente – que é enfatizada no esforço de descobrir os mecanismos e recursos que fazem o significado da ação humana, inclusive palavras, possível, interpretável e conseqüente. (Duranti, 2001).⁷

Marcuschi (Marcuschi:2000) lembra que:

[...] hoje há intensa investigação da **língua em uso** que se manifesta em situações cotidianas na oralidade e na escrita. Desde os anos 60, são inúmeros os estudos sobre estas não apenas no contexto da Lingüística e sim em contextos interdisciplinares tais como a Antropologia e Etnografia (surgindo daí a *Etnografia Lingüística* e também a *Antropologia Lingüística*). Além dessas também a Psicologia e a Sociologia dedicaram-se com ênfase ao estudo da fala dando origem ao que se chamou de *Análise da Conversação* que, inicialmente, não tinha preocupações marcadamente lingüísticas. [...]⁸

A relação dialógica (“eu” e “você”) tem sido tratada por várias disciplinas lingüísticas: Análise da Conversação [AC], Análise do Discurso, Pragmática. É possível assim, identificar correntes ou abordagens da análise de diálogos espontâneos: perspectivas de base sociológica e etnometodológica como faz a AC, abordagens sociolingüísticas (etnografia da fala, com ênfase no contexto, sociolingüística interacional, baseada na contextualização do discurso), teorias dos atos de fala: a conversação como uma seqüência de atos de fala, pragmática: máximas conversacionais, análise crítica do discurso.

Em todas essas tendências manifesta-se, com maior ou menor relevância, o princípio do dialogismo. Isso, aliás, é óbvio, já que na interação face-a-face, o reconhecimento da presença do outro e do desdobramento do sujeito se tornam mais marcantes. O “outro” é um ser concreto e, como tal, o discurso falado traz marcas específicas da sua presença.

A partir das considerações supracitadas vê-se a preocupação da AL em focar algumas das principais noções e questionamentos teóricos. Ressalta a importância de olhar a linguagem como um conjunto de práticas culturais e a necessidade de entender a AL como um empreendimento fundamentalmente interdisciplinar, valendo-se das múltiplas abordagens no âmbito das humanidades e das ciências sociais, revela seus próprios pontos de vista sobre a natureza da fala e seu papel na constituição da sociedade e da cultura. Irmanada, pela flagrante interação, a AL é a mais próxima da Sociolingüística, fato que constata a potencialidade da interação dos antropólogos lingüistas compartilharem um interesse nos falantes como membros de comunidades de fala e da distribuição social das formas lingüísticas, os repertórios e atividades de fala, ao tempo em que os sóciolinguistas tendem a ver os gramáticos formais e lingüistas históricos como seus principais interlocutores. Antropólogos lingüistas preocupam-se com a manutenção de um diálogo com as ciências sociais em geral e os outros sub-campos da antropologia em particular. Esta ligação é vista como potencialmente útil e profícua entre várias tendências importantes de pesquisa dentro e fora da Antropologia Lingüística. Partindo dessas premissas é que, de um *corpus* pré-selecionado conforme abaixo indicado, teço algumas reflexões acerca dos aspectos culturais assentes em um código quinhentista, objeto dos

⁷ Cf. Alessandro DURANTI em *Lingüistic Antropology*, cap. I [tradução parcial]. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

⁸ Cf. Luiz Antônio MARCUSCHI em textos disponibilizados para leitura e estudo na disciplina Lingüística de Texto ministrada no semestre 2003-I no PPGLL/UFPE.

meus estudos na área da Linguística Histórica. O desafio que se interpõe está assente no recorte selecionado como o *corpus*, haja vista ser este a cópia impressa do manuscrito quinhentista *Notícia do Brasil* de Gabriel Soares de Sousa,⁹ em que se possa verificar o sentido desse manuscrito.

De acordo com Varnhagen,¹⁰ o manuscrito apresenta na lombada o título *Roteiro das costas do Brasil* de Gabriel Soares de Sousa – 20, escrito por D. José d’Avemaria, bibliotecário do Mosteiro de Santa Cruz, sendo constituído por duas partes, a primeira com 74 capítulos e a segunda com 196. O volume *in folio*, apresentando numeração antiga 1019/ 2, traz uma dedicatória a D. Cristovão de Moura, datada de 1º de Março de 1587, apresentando em letra diferente assinada: Francisco da Cunha. Foi este o códice examinado e confrontado pelo historiador brasileiro, Visconde de Porto Seguro, a quem se deve a honra de ter resgatado a verdadeira autoria da famosa obra, reparando uma injustiça que se perpetuou por quase duzentos anos, e que categoricamente se expressa em termos tão francos e decisivos: “Como produção literária, a obra de Soares é, seguramente, o escrito mais produto do próprio exame, observação e pensar, e, até diremos, mais enciclopédico da literatura portuguesa neste período”.¹¹

Observando-se o sujeito e memória, analisado à luz dos possíveis pressupostos da A.L. Sendo um documento tido como o mais completo texto quinhentista de que dispomos sobre a fauna e a flora da área do atual estado da Bahia, compõe-se de duas partes, com 74 e 196 capítulos, onde, nos primeiros, tem-se um <<roteiro geral>> sobre a costa do Brasil, com largas e importantes referências à sua divisão administrativa e, os últimos, referem-se à caracterização da Bahia no que tange a fauna, flora, línguas e costumes dos índios que ocupavam esta capitania da Coroa do Reino de Portugal, onde, pelo rigor da descrição, vem a se constituir uma referência balizar dos traços característicos e pequenas alterações ocorridas na língua portuguesa registrados no século XV e decurso do século XVI. No que diz respeito ao léxico, percebe-se uma lenta renovação, eliminando-se umas formas em favor de outras. Na década de 1530 a 1540, aconteceram fatos que iriam impulsionar a revolução linguística e literária, expandida rapidamente na segunda metade do século XVI. A relevância do texto se afirma através da datação de 1 de Março de 1587, quando foi apresentado por Gabriel Soares de Sousa, em Madrid, a Cristovão de Moura.¹²

Segundo Paul Teyssier na *História da Língua Portuguesa*,¹³ ao nível das unidades distintivas (os fonemas), a evolução do português seguiu um ritmo próprio que parece totalmente independente das divisões cronológicas da história política ou da história literária. Digno de particular realce é o fato de não ter sido a fonética portuguesa influenciada pelos dois séculos e meio de bilingüismo luso-espanhol. No momento em que a língua espanhola passava por uma verdadeira “revolução fonética” (séc. XVI e XVII), o português seguia a sua própria deriva que o conduziria numa direção completamente diferente.

Mas o mesmo não aconteceu ao nível das unidades significativas, que constituem o domínio da morfologia, da sintaxe e do léxico. Aí, a história da língua vai refletir as grandes linhas de força que se constatarem na leitura de um texto de fins do século XVI. Para chegar a esta fase, o português sofreu, do século XIV ao XVI, uma série de transformações que tiveram como efeito fixar a morfologia e a sintaxe de tal maneira que, daí por diante, pouco variaram. Formas eruditas e semi-eruditas, calcadas no latim, que penetraram na língua desde as

⁹ Cf. Gabriel Soares de SOUSA em *Notícia do Brasil*, Lisboa: Ed. Alfa-Biblioteca da Expansão Portuguesa, 1989.

¹⁰ Cf. Adolpho de VARNHAGEN. Breves comentários à precedente obra de Gabriel Soares de SOUSA. *Roteiro Geral com largas informações de toda a costa do Brasil*. In: id. *Notícia do Brasil*. São Paulo: MEC/Revista dos Tribunais, 1974. p. 252. Comentários e notas de Varnhagen, Pirajá da Silva e Edelweiss.

¹¹ Cf. id. *ibid.*, p. 274

¹² Cf. id. *ibid.*, p. 274-283

¹³ Cf. Paul TESSIER. *História da língua portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1977. p. 41-2.

suas origens, favorecendo um enriquecimento do vocabulário particularmente intenso no séc. XVI. Em consequência dos Descobrimentos, o português europeu recebeu da África e da Ásia, e depois do Brasil, um certo número de palavras exóticas, algumas das quais passaram, por seu intermédio, a outras línguas européias.

Dentre os textos quincentistas não literários da chamada *literatura de viagens*, pelas suas características essenciais, são os roteiros de navegação notáveis pelo vocabulário, quer das *conhecenças* das terras, quer dos sinais de terra. Refletem sua linguagem de caráter preponderantemente fonético, tanto a prática e a experiência náutica dos seus autores, como o seu nível de cultura: possuíam uma instrução com base no chamado ensino elementar ou ensino popular ministrado por mestres improvisados: estes aspectos são reveladores da sociedade produtora destes discursos. Sendo manuscritos cuja autoria perpassa por múltiplos copistas, que reproduziam as cartas náuticas [com todas as falhas inerentes ao processo], constata-se a procedência da indagação proposta por Saville-Troike (1982), aplicada a um falante, e no registro em questão, fixada no texto manuscrito pelos pilotos-redatores, que na descoberta dos novos mundos, grafavam suas orientações náuticas: o que um falante precisa saber para se comunicar apropriadamente dentro de uma dada comunidade de fala (linguagem de marinharia) e como é que eles aprendem isto? O conhecimento e as habilidades necessárias para usá-lo advém da competência comunicativa. O conhecimento necessário inclui não somente regras para comunicação (ambas lingüísticas e sociolingüísticas) e regras de interação compartilhadas, mas também as regras e conhecimentos culturais que são a base para o contexto e conteúdo de eventos comunicativos (literatura de viagens/ roteiros, diários de bordo, crônicas, etc.). A comunidade de fala, a maneira em que a comunicação dentro dela é padronizada e organizada em sistemas de eventos comunicativos e as maneiras destes interagem com todos os outros sistemas da cultura. O principal objetivo é guiar a coleta e análise dos dados descritivos [neste caso registrado no códice estudado] sobre as maneiras em que os significados sociais são transmitidos, fazendo da etnografia da comunicação um tipo de inquérito que carrega com ele um conteúdo substancial.

Assim os textos dos roteiros reproduzem uma linguagem cotidiana pouco tensa, revelando a relação grafemático-fonética de maneira clara e objetiva.

Da primeira para a segunda metade do século XVI, a língua portuguesa prossegue na sua evolução, em mais larga escala e rapidez, que passa por dois processos opostos: de um lado o afinilamento das formas vigentes e, de outro, o alargamento do vocabulário pela substituição daquelas formas, quer por termos extraídos diretamente do latim literário, quer pela entrada de inúmeros neologismos de outras procedências.

A morfologia e a sintaxe vão-se modificando gradativamente, e a língua, trabalhada pelos autores renascentistas, ingressa na fase “moderna”.

De posse dessas informações interpõe-se como fato questionável e de enorme divergência a questão do que entra ou não na Lingüística Textual [LT], sobre o que nos informa Marcuschi (Marcuschi:2003), “pode-se dizer que o termo **texto** na expressão **Lingüística de Texto** referiu-se quase que exclusivamente ao **texto escrito**.¹⁴

Observam Heinemann/Viehweger (1991: 13), as coisas comuns a todas as descrições na LT porvêm mais do fato empírico de estarmos lidando com **textos** do que de uma perspectiva teórica. Como os autores constataam, quase a totalidade dos falantes de uma língua possuírem uma noção bastante útil de texto e terem consciência da distinção entre os diversos textos no cotidiano das suas atividades diárias, não se chega a um consenso para um análise das diferentes manifestações textuais existentes, na proposta em questão, um recorte de um códice quincentista da literatura de viagens, segundo as informações supracitadas.

¹⁴ Cf. Luiz Antonio MARCUSCHI. remeter a nota 1 acima citada. p. 9

O *corpus* demonstrativo selecionado do códice, trata da descrição da costa, constante na derrota das naus portuguesas quando, vindas de Portugal para o Brasil, no ponto onde situa-se geograficamente além do rio das Amazonas, como seja:

...fica o Estado do Brasil da dita Coroa, o qual se começa além da ponta do rio das Amazonas da banda de oeste pela terra das Caraíbas, donde se principia o Norte desta província e indo correndo esta linha pelo sertão dela ao sul parte o Brasil e conquistas dele além da baía de São Matias por quarenta e cinco graus pouco mais ou menos, distantes da linha equinocial e altura do pólo antártico e por esta conte tem de costa mil e cinquenta léguas, como pelas cartas se pode ver segundo a opinião de Pedro Nunes, que nesta arte atinou melhor que todos os do seu tempo.¹⁵

Pode-se observar a utilização de critérios conservadores para o estabelecimento crítico do texto, tendo em vista a manutenção do carácter preponderantemente grafemático-fonético do mesmo, buscando representar com alguma fidelidade a linguagem característica dos roteiros de navegação,¹⁶ O que se verifica na linguagem de marinharia presente no texto, com indicações de latitudes, longitudes e *conhecenças* ou sinais de terra, é:

“um enunciado transformado em enunciação por um sujeito, de modo a tornar-se um conjunto de marcadores que orientam o leitor. O texto é um signo, mas não tal como compreendia Saussure. Melhor seria compreender este signo tal como o compreende Weinrich(1976), que sugere uma linguística menmotecnicamente designada como **Linguística C-I-T**, ou seja, uma linguística que contemple **Comunicação, Instrução e Texto**”(Marcuschi:2003).

Sendo um texto tido como orientador de procedimentos a serem tomados nas derrotas da navegação ultramarina portuguesa, verifica-se a procedência e relevância da noção de **Instrução** a qual Weinrich se refere da seguinte forma: “O conceito de **instrução** serve para dinamizar o modelo da comunicação. Todo signo (maior ou menor), intercambiado entre os participantes na comunicação, entende-se como instrução (...)” no caso dos roteiros, dos pilotos-redatores, dados a outros comandantes das naus que navegavam as rotas assinaladas da *Carreira do Brasil*, para instruí-los quanto ao comportamento apropriado, frente a cada situação geográfica apresentada e que vinha especificada no códice.

Estas considerações nos remetem ao texto como unidade comunicativa com ênfase na pragmática, quando se verifica no texto seu **funcionamento** ou sua **construção** dentro de seu condicionamento histórico-sócio-cultural assente na interdiscursividade dos postulados da Linguística Antropológica. Os modelos pragmático-comunicativos de descrição textual, apresentados pela LT, demonstram este novo paradigma onde se registra a produção e recepção dos textos em seus contextos comunicativos. Os textos aparecem, como se exemplifica no recorte apresentado, como modelos orientadores de ações, observando-se que o aspecto comunicativo é o próprio ponto de partida para a descrição textual.

Como se apresenta na fundamentação teórica apresentada, no caso dos modelos ligados às ações, “trata-se de uma questão mais ampla e geral, ou seja, trata-se de analisar a linguagem na sua relação com as atividades socialmente normatizadas na vida diária” (Marcuschi:2003), balizando a linha de descrição nos impulsos advindos da **Psicologia da Linguagem russa**, onde a idéia básica está assente no conceito de que a relação entre a linguagem e o mundo se dá pela ação do homem e não por meio apenas do conceito ou abstração. A interação consciente do ser humano sobre o objeto, ou relação sujeito-objeto, realiza-se pela ação do sujeito sobre o objeto, fato passível de análise. Parece ser este o modelo que enforma a

¹⁵ Cf. *Notícia do Brasil*, cap. II, p. 6.

¹⁶ Cf. Genésio Seixas SOUZA, dissertação do Mestrado, onde registram-se as variantes textuais. Salvador: PPGLL/UFBA. 1999. parte II. p. 31..

scripta dos roteiros de marinharia, onde a ação transformadora com que se deparou o homem português enquanto trilhava as vias do processo descobridor e expansionista.

Esses escritos que falam sobre os Descobrimientos são demonstrativos de como o raciocínio gráfico foi utilizado pelo homem europeu na tentativa de organizar o caos, adequando-o nos moldes renascentistas, inaugurando uma nova literatura produzida por novos autores, relatores, cuja consciência, interesses e vida social em muito diferiam de seus predecessores. Vê-se um novo homem buscando um ordenamento entre o tempo e o espaço, pelos estudos realizados e pela sensibilidade, ganha no convívio com a época, operando transformações irreversíveis na segunda metade dos Quatrocentos e começos do século seguinte.

A sociedade heterogênea em que viviam se reflete na literatura que produzem, sendo dessa diversidade que surgem, dentre outros escritores, os técnicos de navegação. Nesse tempo, a cultura e o conhecimento, bem como seus representantes, pertenciam obrigatoriamente às classes dominantes, embora se conte em maior número os escritores oriundos de uma burguesia emergente que vê no nascimento da imprensa um veículo difusor das notícias e instância importante do saber e do poder.

Atentando-se pra a evolução da mentalidade revelada nas obras da literatura portuguesa de viagens, verifica-se que a experiência pessoal se revela com maior acuidade e persistência, promovendo um tipo de literatura cujo teor se desvincula do discurso oficial das correntes culturais dominantes, a escolástica depurada e o humanismo. O perfil desta literatura bem se define e argumenta o modelo actancial e transformador, nas afirmações de João Rocha Pinto:

Esta nova gama de escritos vem preencher novas funções e objetivos, a nova literatura de viagens e sem precedentes no Ocidente cristão, solidarizam o real e o imaginário, casam gesta e fábula com fatos reais, não deixando, no entanto, de apresentar uma visão coerente do mundo, cheio de maravilhas e singularidades de par com dados observados em primeira mão, fornecendo um Imago Mundi tradicional e de fundo teológico, ainda não ferido pela dialética nascida da intromissão de notícias das novas realidades geográficas e etmológicas e por esse novo saber totalmente baseado na experiência e apoiado na visão.¹⁷

A partir da exigência de um grande rigor na descrição das imagens, vê-se um texto marcado pela concisão do pensamento e da escrita, onde se registram os aspectos utilitários dos novos mundos com que se defrontam os mareantes. Perde-se nos textos de viagens muito da imaginação e do estilo, porém ganha-se em rigor, precisão e realidade, de que tanto necessitava a avidez do mercantilismo expansionista para suprir as necessidades do reconhecimento desse mundo, dando origem a uma grande quantidade de documentos e testemunhos que vieram a constitui um vasto acervo heterogêneo atrelado às vicissitudes dos descobrimientos, onde a escrita produzia um texto fixado numa realidade virtual, ao lado da imprensa que multiplicava o saber e a percepção que as humanidades tinham de si próprias e passaram a ter dos outros.

Segundo a relevância que Heinemann/Viehweger dão estes modelos de descrição, verifica-se que este, segundo Marcuschi, “afasta-se demasiado da textualidade e frisa com muita intensidade as intenções, tornando-o pouco aproveitável e vago para uma utilização adequada como modelo de descrição textual”.¹⁸ Observa-se neste conjunto, que, o texto de um roteiro, mesmo primando por uma precisão e descrição concisa das rotas, tende a uma grande subjetividade pela relevância dado ao sujeito no texto, este visto como indivíduo isolado e, mesmo com precária formação e advindo de uma sociedade, é um sujeito com intenções que se revelam através do texto que produz, demonstrando uma ausência de concepção explícita de lín-

¹⁷ Cf. João Rocha PINTO. Literatura de Viagens. In: Luís de ALBUQUERQUE (dir.). *Dicionário de história dos descobrimientos portugueses*. Lisboa: Editorial Caminho. 1944. v. 2, p. 606.

¹⁸ Cf. Luiz Antônio Marcuschi nos textos do Curso de Lingüística de Texto ministrado para o Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística/UFPE, parte IV, 2003/1º.

gua e instaurando a possibilidade de uma re-análise morfológica ou discursiva de um efeito pretendido, por não se tratar de uma simples sequência de elementos.

Conclui-se que, sem pretensão de abrangência das múltiplas possibilidades de análise e descrição dos modelos, procurei demonstrar alguns aspectos da interação dos paradigmas teóricos da Antropologia Linguística com a Linguística Histórica, pontuado de algumas incursões na Linguística Textual, no que diz respeito ao estudo de determinados campos lexicais da linguagem de marinharia na literatura de viagens. Tendo conhecimento serem os *Roteiros* regimentos técnicos de auxílio às navegações, escritos ou compilados por técnicos de navegação ou marinheiros, observando-se uma profusão de dados numéricos registrando as medidas referentes às distâncias, latitudes e profundidades, em busca de uma exatidão e precisão cada vez maiores nas descrições das carreiras marítimas, estes podem vir a se constituir um acervo de múltiplas apreciações da Antropologia Linguística e a Linguística Textual, convergência interdisciplinar de postulados básicos e intersecções dialógicas entre estas áreas e a Linguística Histórica.

COMPLEMENTOS ORACIONAIS FINITOS NO PORTUGUÊS ARCAICO

Gisele Cássia de SOUSA

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior, que tem como objetivo descrever o percurso dos complementos finitos introduzidos pela conjunção *se* ao longo de diferentes fases do português.¹ As considerações a seguir são resultados de uma primeira investigação dos dados diacrônicos, coletados em textos dos séculos XIII, XIV e XV, que compõem o “Cópus Diacrônico do Português”, organizado por Tarallo (1991).

A hipótese que norteia o desenvolvimento da pesquisa é a de que o desenvolvimento das orações completivas com *se* seja representativo de um processo de gramaticalização, seguindo-se a proposta de Hopper & Traugott (1993) de que quanto maior a integração entre as orações que se combinam em um complexo oracional, maior será seu grau de gramaticalização.

Inicialmente, apresento um breve histórico sobre a origem do complemento oracional introduzido por *se* e, nesta mesma seção, destaco alguns aspectos da completiva com *se* em ocorrências do português atual, comparando o comportamento dessas orações ao dos complementos introduzidos por *que*. A partir daí, a hipótese de que os complementos iniciados por *se* em português tenham se desenvolvido por um processo de maior integração à oração núcleo e, assim, via gramaticalização, torna-se mais bem fundamentada. Passo, então, na última parte do trabalho, à análise de ocorrências do português arcaico, buscando ressaltar, ao longo da discussão, elementos da atuação das orações introduzidas por *se* nesse período que apontariam para o início do processo de mudança. No decorrer da análise, não farei menção à frequência quantitativa porque os dados, ainda não tabulados, correspondem apenas a uma parte da investigação, que deverá ser complementada com o desenvolvimento da pesquisa. As considerações que se apresentam com relação aos dados devem ser vistas, portanto, apenas como tendências de comportamento.

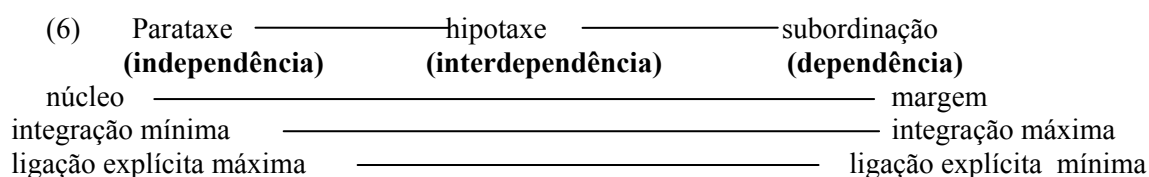
ORIGEM DO COMPLEMENTO ORACIONAL INTRODUZIDO POR SE

Em português, assim como na maioria das línguas românicas, a oração completiva introduzida por *se* deriva da oração condicional; daí a forma do complementizador ser idêntica à da conjunção que introduz a adverbial condicional. Conforme se atesta, a oração condicional teria passado a funcionar como oração completiva, no latim vulgar, primeiramente em contextos de interrogação indireta, substituindo as partículas *-ne*, *num*, *an*, *utrum* que, no latim clás-

¹ Trata-se de pesquisa que vem sendo desenvolvida, sob auspícios da FAPESP (proc. n. 04/01420-4), no interior do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Araraquara.

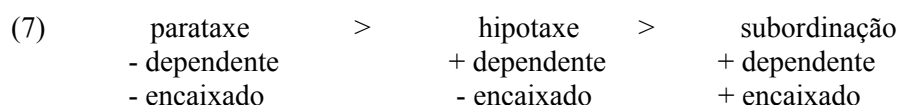
O desenvolvimento de *si(c)* advérbio para *si* conjunção condicional envolve mudança de categoria, nesse caso de categoria mais próxima a categorias lexicais, plenas em conteúdo significativo, para categoria gramatical. Essa mudança decrescente de categoria de palavra como resultado do desenvolvimento de elementos lingüísticos tem sido conhecida como o “Princípio da Decategorização”, originalmente proposto por Hopper (1991) como característico de casos de gramaticalização. O desenvolvimento de *si*-condicional para *si*-integrante, substituindo as antigas partículas de interrogativa polar indireta, corresponderia, assim, à continuidade do processo de mudança de *si(c)*, originalmente elemento adverbial. De conjunção condicional para conjunção integrante, embora não haja mudança de categoria de palavra em termos estritos, o desenvolvimento resulta em profunda mudança no funcionamento gramatical do elemento: de introdutor de constituinte adverbial *si* passa a introduzir complemento verbal, servindo agora à função tipicamente gramatical de marcar força ilocucionária interrogativa. Conseqüentemente, altera-se o tipo de sentença complexa que a conjunção ajuda a formar e, também sob esse aspecto, o desenvolvimento de *si* aponta para um caso de gramaticalização.

Uma sentença complexa define-se tradicionalmente como uma unidade que consiste de mais de uma oração (Longacre, 1985), e sua formação pode ocorrer de três modos básicos: parataxe, hipotaxe e subordinação. Esses três modos de combinação são distribuídos por Hopper & Traugott (1993) ao longo de um *continuum*, que vai de menor a maior dependência entre as orações combinadas, conforme ilustra o esquema em (6):



A parataxe caracteriza-se pela relativa independência e integração mínima entre as orações; a hipotaxe, pela relativa interdependência e por um grau intermediário de integração, e a subordinação, por total dependência e integração máxima entre as orações, já que a margem se encontra encaixada a um constituinte da oração núcleo. As tradicionais orações coordenadas e justapostas ilustram a combinação paratática, as orações adverbiais podem ser vistas como casos de combinação hipotática e as completivas, como típicas da subordinação.

É também de Hopper & Traugott (1993, p. 170) a sugestão de que os diferentes modos de combinação sejam vistos como diferentes instâncias de gramaticalização das orações. Com base especialmente no grau de integração sintática das orações, traduzido em termos de dependência e encaixamento, eles propõem que o percurso que vai da parataxe para a hipotaxe e daí para a subordinação representa o percurso unidirecional de gramaticalização de orações, conforme se vê no esquema em (7), elaborado por Hopper e Traugott:

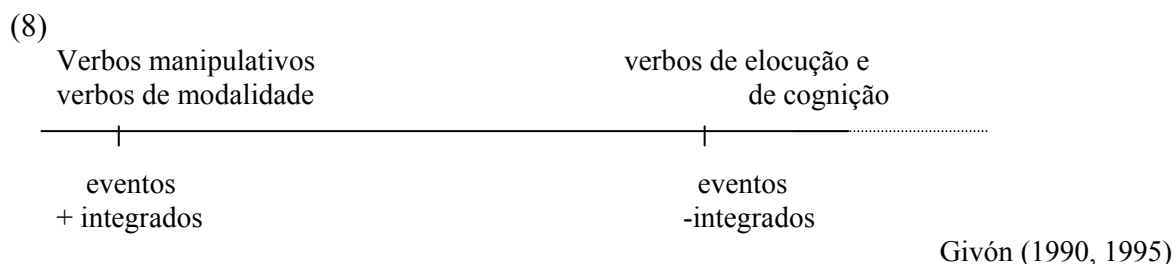


Com relação ao desenvolvimento de *se*-condicional para complementizador no latim vulgar, pode-se considerar que, da atuação exclusiva na junção de orações hipotáticas, a conjunção *si* passou a atuar na junção de orações subordinadas, maximamente integradas e, assim, mais gramaticalizadas.

Um outro modo de medir a integração entre orações, esse baseado mais no significado das orações que se combinam em um complexo do que em suas propriedades estruturais, é proposto por Givón (1990, 1995). Ratificando o postulado funcionalista da forte influência

exercida por fatores cognitivos na estruturação dos sistemas lingüísticos, Givón considera que o grau de integração sintática existente entre orações combinadas reflete iconicamente a integração semântica entre os eventos por elas codificados. Assim, quanto mais os eventos na oração núcleo e na oração margem estiverem integrados em um único evento do mundo real, mas as orações se encontram gramaticalmente integradas em uma única oração complexa.

No que diz respeito às orações completivas, Givón considera que a natureza semântica do predicado complementado pela oração é indicativa do grau de integração da oração subordinada à oração matriz. Ele reconhece três grandes classes de predicados completáveis por oração, que se distribuem ao longo de um *continuum* conforme os diferentes graus de integração que propiciam com seu complemento oracional.



À esquerda do *continuum* em (8), representando a codificação de eventos mais integrados, localizam-se as classes de verbos manipulativos (como “fazer”, “ordenar”, “conseguir”, em português) e a de verbos de modalidade (como “achar”, “saber”; esse último com sujeito na 1ª pessoa do singular e na forma de presente do indicativo, como em “eu sei que.../eu não sei que...”). Como representativos de menor integração entre o evento da matriz e o da completiva, encontram-se os predicados de cognição, tais como “saber” (com sujeitos que não são o próprio falante, como em “ele sabe que a terra é redonda”), “descobrir”, “verificar”, e verbos de elocução, como “dizer”, “perguntar”, “pedir”, “responder”.

Considerando-se a posição que os tipos de predicado que encaixam o complemento com *se* ocupam na escala, verifica-se que a oração completiva pode ocorrer, no português atual, em ambientes de maior integração sintático-semântica do que ela exibiu em seu primeiro contexto de ocorrência, representando uma interrogação indireta. Além de complemento de “perguntar”, ilustrado em (9) abaixo, a oração com *se* no português contemporâneo complementa verbos de cognição, também representativos de codificação de eventos menos integrados, como o verbo “verificar” em (10):

- (9) João perguntou se Ana chegou.
 (10) João verificou se a porta estava trancada.

A conjunção *se* também introduz complementos de verbo de modalidade que, no *continuum*, localizam-se em pontos de maior integração entre os eventos. Com esse tipo de predicado, a completiva com *se* expressa incerteza epistêmica do falante acerca da verdade da proposição que ele enuncia, como em (11), uma ocorrência extraída do corpus mínimo do projeto Nurc/SP:

- (11) L1 porque eu sei que tô engordando entao eu ah...entao é éh...eu acho que alimentação também é uma coisa é uma questao de hábito...eu acho que brasileiro...nao tem assim bons hábitos à mesa...principalmente nesses lugares que a gente visita mais pra cima...**eu nao sei se é pela dificuldade que eles têm...** eles procuram colocar na alimentação...aquilo que pra eles é mais barato que eles têm mais em abundância na regioao né? (RJ/DID-328)

Com base na proposta de Givón (1990, 1995), a complementação a verbos de modalidade pode ser vista como o contexto de maior integração do complemento oracional introduzido por *se* e, adotando-se a proposta de Hopper & Traugott (1993), esse contexto pode ser, então, considerado como o de maior gramaticalização da oração completiva. Note-se que o ambiente gramatical em que a completiva se encontra mais integrada à núcleo, expressando incerteza epistêmica do falante, é um ambiente determinado pela negação do predicado matriz e pela forma de primeira pessoa do singular como sujeito da oração núcleo. Se o sujeito da oração matriz for 3^a. pessoa, por exemplo, e a oração completiva for introduzida pela conjunção *que*, “saber” não mais expressa modalidade, uma atitude subjetiva do falante, mas se comporta como verbo de cognição, representativo de codificação de eventos menos integrados, como mostra a paráfrase em (11’):

(11’) *Ele sabe que é pela dificuldade que eles têm.*

No que diz respeito ao significado do complemento oracional, um contraste interessante entre as duas formas de complemento finito é com predicados *que*, sem alterar seu estatuto semântico, admitem como complemento tanto a oração com *que* quanto a que se inicia por *se*. Esse é o caso do predicado “verificar” que, seja com a completiva introduzida por *se*, em (12a), seja com oração iniciada por *que* (12b), ele continua semanticamente um verbo de cognição:

- (12) a. Ele verificou *se a porta estava trancada*.
 b. Ele verificou *que a porta estava trancada*.

O “valor de verdade” dos complementos em (a) e (b), no entanto, é radicalmente diferente: aquilo que na oração introduzida por *se* é expresso como hipotético passa a representar um fato verdadeiro quando a oração é introduzida por *que*. Em (12b) entende-se que a porta estava, de fato, trancada, o que não ocorre com (12a).

O significado *irrealis* do complemento com *se* explica a impossibilidade de sua ocorrência como complemento de um verbo do tipo implicativo, representativo de maior grau de integração entre os eventos. Essa restrição ocorre porque verbos implicativos, como *conseguir*, implicam que seu complemento seja sempre um **fato**, esteja o complemento negado ou não (Karttunen, 1970):

- (13) a. A mãe conseguiu *que o filho comesse*.
 (= o filho comeu (*factual*))
 b. A mãe *não* conseguiu *que o filho comesse*.
 (=o filho não comeu (*não-factual*))
 c. *A mãe conseguiu *se o filho comesse*.

O valor *irrealis* da oração completiva introduzida por *se* evidentemente permanece do significado hipotético da oração condicional, sua estrutura de origem. Esse significado, possivelmente, teria motivado o recrutamento da condicional para representar interrogativas indiretas no latim vulgar e pode também estar na base do emprego da completiva introduzida por *se* em um contexto de expressão de incerteza subjetiva, como em (11) acima.

COMPLEMENTOS FINITOS NO PORTUGUÊS ARCAICO

O complemento oracional introduzido por *que*, sempre veiculando conteúdo *realis*, encontra-se mais desenvolvido do que o complemento com *se* já no português arcaico. Ele aparece, desde o século XIII, complementando tanto verbos que pertencem à classe mais à direita da escala, representativos de menor integração sintático-semântica, como “dizer”, “mandar” e “rogar”, em (14), (15) e (16):

- (14) De Joan bol and’eu maravilhado:
 u foi sem siso ome tan pastor
 e led’e ligeiro cavalgador,
 que tragia rocin bel’e loução
 e **disse-m’ora aqui um seu vilão**
que o avia por mua cambiado.

(Século XIII, *Cantigas d’Escarnho e de Mal Dizer dos Cancioneiros Medievais Galego-Portugueses*, p. 151)

- (15) E **mãdo que a raina Dona Orraca agia a meiadade de todas aquelas cousas mouils que eu ouuer a mia morte**, exetes aquestas dezimas que mãdo dar por mia alma e as outras que tenio em uontade por dar por mia alma no’ nas uuer a dar.

(Século XIII, *Testamento de D. Afonso II*, p. 397)

- (16) E **rogo e prego** meu senior o apostoligo e beigio a terra ante seus pees **que pela sa santa piedade faza aquesta mia mãda seer cõprida e aguardada** que nenguu nõ agia poder de uinir contra ela.

(Século XIII, *Testamento de D. Afonso II*, 399)

Complementa verbos de cognição, como em (17):

- (17) Achei-o eu jazer desacordado,
 que **non cuidei que podesse guarir**;
 e, pois **eu vi que era mal coitado**,
 mandei-o bem caentar e cobrir;
 e, des que s’el ben coberto sentiu,
 estornudou tres peidos e guarriu
 já quanto mais, e é mais arriçado.

(Século XIII, *Cantigas d’Escarnho e de Mal Dizer dos Cancioneiros Medievais Galego-Portugueses*, p. 208)

Aparece como complemento de verbo implicativo, no século XIV, exibindo, de acordo com a proposta de Givón (1990, 1995), maior grau de integração sintático-semântica:

- (18) Proueytos grandes uõe da peendêça aos que a rrecebẽ. Ca sse o que auemos ia dito de susso que faz ajutar os homẽs con Deus per amor, **tẽ ainda grã prol em fazer que u-iuã boa vida quanto a este mundo os que a guardam.**

(Século XIV, *Primeyra Partida*, p. 123)

E a oração introduzida por *que* também se encaixa, no português arcaico, a verbo de modalidade, veiculando o conteúdo que é objeto de avaliação do falante, como em (19) e (20):

- (19) Onde quē sse bem confessar pera fazer confissom uerdadeyra desta guisa que auemos dita, **conuē que a façam enmend[ã]do a Deus o que errou**, conocêdo e doendosse del e fazêdo aquela (en) emenda que lhy mândar aquel que está en sseu logar e que a demãda por elle.

(Século XIV, *Primeyra Partida*, p. 134)

- (20) E porêde quãdo he feit[a] como deue **nō pode seer que per ella nō venhã a certidõe de saber o que querẽ**.

(Século XIV, *Primeyra Partida*, p. 135)

Diferentemente, a oração introduzida por *se* ocorre, nos dados do português arcaico coletados até o momento, apenas como complemento de verbos de elocução e de cognição, indicativos de menor integração sintático-semântica. Nos séculos XIII e XIV, ele ocorre somente como complemento de “perguntar”, o primeiro contexto de ocorrência da oração iniciada por *se* como complemento no latim vulgar. Ainda assim, é muita baixa a frequência desse tipo de ocorrência, provavelmente em função da maior ocorrência de interrogativas em construções de discurso direto. O exemplo em (21) ilustra a ocorrência da oração com *se* como argumento de “perguntar”:

- (21) E porende queremos primeyramente mostrar por que há nome(...). E per que rrazões devem os confessadores **pregũtar os que sse maenfestare se ssabem Aue Maria e o “Pater Noster” e o “Credo in Deum”**.

(Século XIV, *Primeyra Partida*, p. 120)

No século XV encontra-se uma ocorrência de *se*-complemento encaixado ao verbo de cognição “imaginar”, esse também um verbo de baixa integração sintático-semântica:

- (22) E Sam Framçisco, como era cheo de sabedoria, maravilhando-sse os outros fraires d’aquelle feito, **emmaginou se por ventura frey Junipero, com algum zello sem descriçã, ouvesse cometido tam grande escandello**, e porende fezeo logo chamar e preguntou-lhe se avia cortado a alguum porco o pee em nos campos.

(Século XV, *Crônica da Ordem dos Frades Menores*, p. 435)

Além da ocorrência de *se*-complemento, no português arcaico, apenas com predicados representativos de grau baixo de integração sintático-semântica, note-se que, nem em (21) nem em (22), o sujeito da oração encontra-se na 1ª. pessoa do singular, típica do ambiente gramatical em que, no português atual, a completiva veicula um conteúdo avaliado como incerto pelo falante, como na ocorrência apresentada em (11).

Há nos dados do português arcaico, entretanto, ocorrências de orações introduzidas por *se* que funcionam como adverbiais condicionais em contextos que poderiam ser avaliados como propícios à gramaticalização dessa oração, isto é, ao seu desenvolvimento em estruturas mais integradas, encaixando-se a verbos de modalidade. Propriedades da atuação de condicionais, nesse período, que teriam favorecido a mudança são especialmente a posição da condicional com relação à oração núcleo e o nível do enunciado, nos termos de Halliday (1985), a que se liga o significado da condicional.

Nos três séculos investigados, predomina a anteposição da oração condicional à oração núcleo, posição que, conforme demonstrou Greenberg (1963), é a preferida de estruturas condicionais na maioria das línguas. Ao lado da anteposição, a condicional ocorre também posposta, à direita da oração núcleo, posição típica de complementos objetos em português. As ocorrências em (23), (24) e (25) exemplificam a posposição da oração condicional nos dados investigados.

- (23) Confessar nõ sse deue ne huu **se tres cousas em ssy nõ ouuer pera seer a peenedeça uerdadeyra**. A primeyra he que diga uerdade de todo o que souber em que errou ou que lhy pregutare (...). (Século XIV, *Primeyra Partida*, p. 129)
- (24) Quatro cousas devem fazer todos os homẽ que sse confessam por seer as confissom verdadeira e cõprida. A primeyra poersse por culpado en ssa vootade rrependendosse do mal que ffez. A Ila. contar per ssa palaura verdadeiramẽte todos os peccados que ouessesem feytos nõ encobrando ne huu **se o souber**. (Século XIV, *Primeyra Partida*, p. 130)
- (25) E tu, coberto de trevas, nom queres entender pera te correger e pera bem obrar. Homem, pára mentes em sua doutrina e correge tua vida e confia em na misericórdia de Deus, ca tanto e mais quer êle livrar os mezquinhos da sua mizquindade, como êles mesmos querem, ca êle os convida que lhe peçam misericórdia. E certamente nom convidaria êle os homes, que lhe pidissem, **se lhes êle dar non quisesse**. (Século XV, *Boosco Deleitoso*, p. 5)

Note-se que, nas três ocorrências, o conteúdo da condicional relaciona-se a um ato de fala, a uma afirmação do falante, ligando-se, assim, à organização do discurso, ao nível interpessoal ao invés de ao nível representacional do enunciado.

Além da posposição, no entanto, e de modo mais interessante para a mudança que se vem analisando, a oração condicional, em todo o período investigado, ocorre muito freqüentemente em posição intercalada a uma estrutura completiva introduzida por *que*, conforme exemplificam (26), (27) e (28):

- (26) *Et mãdo que, si a raina morrer em mia uida, que* de todo meu auer mouil agia ende a meiadade. (Século XII, *Testamento de D. Afonso II*, p. 397)
- (27) Joan Bolo jov'en ãa pousada
bem des ogano que da era passou,
com medo do meirinho, que lh'achou
ũa mua que tragia negada (=roubada);
pero *diz el que, se lhi for mester,*
que provará ante qual juiz quer
que a trouxe sempre, des que foi nada.
(Século XIII, *Cantigas d'Escarnho e de Mal Dizer dos Cancioneiros Medievais Galego-Portugueses*, p. 149)
- (28) Ca pero sse doesse do mal que fez e nõ dissesse a uerdade ou dizendoa e nõ fizesse a enmẽda que lhy mãassẽ ou mendãdo nõ sse partisse do pecado de guisa o nõ tornasse hy depoy, nõ seeria conpridamente uerdadeira a confissom. E ssemelhãte desto dá Santa Igreja exemplo de Amós propheta que ameaçou per mãdado de Nostro Senhor Deus Ezechiel que foy rrey de domas *dizendolhy que per mal e per prema que fezera tres uegadas ao poboo dos judeus que se sse rrepẽdesse delhe cõhocẽdo e o ãmendasse que lhy perdoaria*. (Século XIV, *Primeyra Partida*, p. 130)

A posição intercalada em português é, em geral, reservada à expressão de comentários adicionais por parte do falante acerca de um conteúdo que ele enuncia, função a que servem os chamados “parênteses modais” e estruturas com função explicativa ou de retificação. Ocupando essa posição em (26), (27) e (28), a condicional expressa uma ressalva do falante, restringindo a validade do conteúdo que ele enuncia e que é veiculado na oração completiva introduzida por *que*. Aparentemente, a condicional nessa posição interfere de tal forma na estrutura

da complementação que, em todas as ocorrências, há a repetição da conjunção integrante *que* na oração subsequente à condicional. É como se a presença da oração condicional desestruturasse o ambiente gramatical da complementação oracional que precisaria, por isso, ser reconstituída.

Estruturalmente, esse contexto de ocorrência da condicional representa uma maior adjacência da oração introduzida por *se* à oração completiva iniciada por *que* e é também o contexto em que há maior proximidade da oração condicional ao predicado encaixador de oração completiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se buscou demonstrar, as orações completivas introduzidas por *que* ocorrem, no português arcaico, em ambientes de maior integração sintático-semântica do que os complementos introduzidos por *se*. Ocorrem, nesse período, orações condicionais em ambientes que podem ter favorecido a ocorrência da oração introduzida por *se* como complemento de verbo de modalidade, com o qual ela ocorre no português atual, exibindo alto grau de integração sintático-semântica. Especialmente em posição intercalada a uma completiva introduzida por *que*, a condicional ocorre expressando não apenas uma hipótese sobre a ocorrência de um evento no mundo real, mas uma condição que restringe a afirmação do falante, uma condição cuja verificação é necessária para que seja válido o ato de fala veiculado no complemento com *que*. Dessa forma, o falante indica ao interlocutor que leve em conta, ou, que considere verdadeira aquela sua afirmação, dentro dos limites impostos pela condicional. Esse significado mais voltado ao domínio interpessoal do enunciado pode ter sido o que, mais tarde, motivaria o desenvolvimento da oração iniciada por *se* a complemento de verbo de modalidade, veiculando um conteúdo que é objeto de incerteza subjetiva e que, assim, o falante expressa apenas como possível de ser verdadeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURCIEZ, E. **Éléments de linguistique romane**. Paris: Klincksieck, 1967.

CÂMARA JR., M. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

CART, A. *et al.* **Gramática latina**. São Paulo: Quieroz/USP, 1979.

ERNOUT, A. S.; MEILLET, A. **Dictionnaire etymologique de la langue latine** (Histoire des mots). Paris: Librairie C. Klincksieck, 1951.

GIVÓN, T. **Syntax II**. New York: Academic Press, 1990.

_____. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GRANDGENT, C. H. **Introducción al latín vulgar**. Madrid: Revista de Filología Española, 1962.

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

HOPPER, J.; TRAUGOTT, E. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HOPPER, P. J. On Some Principles of Grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Eds.). **Approaches to Grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

KARTTUNEN, L. Implicatives verbs. **Language**. v. 47, n. 2, p. 340-58, 1971.

LONGACRE, R. Sentences as combinations of clauses. In: SHOPEN, T. (ed.) **Language Typology and Syntactic Description**. Cambridge: Cambridge University Press, (3 vols.), vol. 2, 1985, p. 235-86.

MAURER JR., T. H. **Gramática do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

MEILLET, A.; VENDRYÈS, J. **Traité de Grammaire Comparée des Langues Classiques**. Paris: Libraire Anc. Honoré Champion, 1953.

SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. Lisboa: Melhoramentos, 1966.

VÄÄNÄNEN, V. **Introducción al latín vulgar**. Madrid: Gredos, 1967.

PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO NA LÍNGUA SHANENAWA

Gláucia Vieira CÂNDIDO
(UEG/GICLI)

INTRODUÇÃO

O Shanenawa é uma língua falada por cerca de 350 pessoas localizadas às margens do Rio Envira, no Município de Feijó, Estado do Acre, Brasil. De tipologia aglutinante, essa língua apresenta um vasto número de sufixos que, a exemplo de categorias maiores (como os nomes e os verbos) também participam de processos de composição. No presente trabalho, descrevemos alguns desses processos. O texto está assim dividido: 1. Preliminares; 2. A relação determinante/determinado nas composições; 3. Categorias lingüísticas na composição; 4. Conclusão e 5. Referências Bibliográficas.

PRELIMINARES

Composição é a forma de criar novas bases lexicais em uma língua a partir de duas ou mais bases independentemente significativas (raízes) para que juntas, estas se comportem como uma só estrutura que, por si mesma, manifeste autonomia semântica. Além do aspecto semântico, os compostos podem se distinguir dos sintagmas comuns por meio de outros critérios lingüísticos, tais como a acentuação, as regras fonológicas ou através de aspectos morfosintáticos, como a concordância, a flexão no genitivo, a ordem dos constituintes no sintagma, entre outros. No Shanenawa, a distinção entre compostos e sintagmas dá-se através de dois critérios: a acentuação e a flexão no genitivo.

Nessa língua, o acento incide apenas sobre a última sílaba das palavras. Em um processo de composição, o acento do(s) elemento(s) que se posiciona(m) mais à esquerda tende a enfraquecer ou mesmo desaparecer, já que apenas o elemento colocado em posição mais à direita deve receber o acento principal. Assim, se duas ou mais palavras independentes se juntam em um sintagma, mantendo seus sentidos originais e suas formas fonológicas coincidem com a fonética em termos de acento (ou seja, cada qual conservando o seu acento), tais palavras não estão participando de um processo de composição, mas se tratam apenas dos constituintes de um sintagma genitivo, cujo núcleo é modificado por um ou mais elementos do tipo genitivo ou adverbial, como nos exemplos:

- (1) (a) [i'fiʔ]_N + [pa'niʔ]_N => /ifi # pani/ 'cama de madeira'
madeira rede
- (b) [ta'iʔ]_N + [ʃa'kaʔ]_N => /tai # ʃaka/ 'casca de pé'
pé casca

Por outro lado, se os mesmos elementos se juntam em processos de que resultarão palavras compostas com significados diferentes daqueles obtidos pelas formas individualizadas e,

além disso, as representações fonéticas dos compostos apontam a adequação das formas antigas dos elementos à tipologia acentual da língua (ou seja, uma só unidade acentuada com acento na última sílaba), concluímos que os sintagmas constituem compostos autênticos, como nos seguintes dados:

- (2) (a) $[i'fiʔ]_N + [pa'niʔ]_N \Rightarrow [ifipa'niʔ]_N \Rightarrow /ifi \# pani/$ ‘cama’
 madeira rede
- (b) $[taiʔ]_N + [ʃa'kaʔ]_N \Rightarrow [taiʃa'kaʔ]_N \Rightarrow /tai \# ʃaka/$ ‘sapato’
 pé casca

Assim, em (2), formas morfológicamente compostas se comportam sintática e semanticamente como um nome individual. Isto é, a diferença entre (1) e (2) é que neste último é impossível separar seus elementos e obter as mesmas glossas.

O segundo critério utilizado para distinguir sintagmas de compostos é de cunho morfológico e diz respeito à flexão do genitivo que é marcado na língua pelo morfema {-n} e algumas variantes posicionais no nome do possuidor. O sintagma, a seguir, é um exemplo de construção genitiva:

- (3) $[na'wa-n]_N + [pi'aʔ]_N \Rightarrow /nawan \# pia/$ ‘flecha de branco’
 branco-GEN flecha

Quando, entretanto, o falante utiliza os dados **nawa** ‘branco’ e **pia** ‘flecha’ em um processo de composição, o sentido obtido não é o mesmo sugerido pela construção genitiva. Ademais, há uma distinção morfológica, haja vista que o morfema {-n} não mais é expresso, como na representação seguinte:

- (4) $[na'waʔ]_N + [pi'aʔ]_N \Rightarrow [nawapi'aʔ] \Rightarrow /nawa \# pia/$ ‘espingarda’
 branco flecha

A RELAÇÃO DETERMINANTE/DETERMINADO NAS COMPOSIÇÕES

Segundo Marchand (1969), de modo semelhante ao que ocorre com alguns casos de bases derivadas, também a criação de compostos, em geral, obedece a uma certa combinação de elementos lingüísticos baseada na relação *determinante/determinado* dentro de um sintagma. Desse modo, uma forma lexical básica da língua pode sofrer uma restrição semântica (ou determinação) por parte de um determinante na formação de um composto. Em Shanenawa, isso é verificado em dados como:

- (5) (a) DTE DDO
 nawa pia $[na'waʔ]_N + [pi'aʔ]_N$ ‘espingarda’
 branco + flecha
- (b) DTE DDO
 tai ʃaka $[taiʔ]_N + [ʃa'kaʔ]_N$ ‘sapato’
 pé + casca

Notemos em (5:a) que a base lexical simples **pia** ‘flecha’ submete-se a uma determinação por parte do determinante **nawa** ‘branco’. Em outras palavras, o falante se refere não mais

a uma flecha qualquer, mas a uma “restrita”. Essa restrição é determinada pelo primeiro elemento do composto, isto é, **nawa**, o determinante. De modo análogo, em (5:b), o elemento **şaka** ‘casca’ é restringido ou determinado pelo determinante **tai** ‘pé’, não se tratando de uma casca qualquer, mas daquela que é específica para cobrir os pés, isto é, um sapato, uma sandália ou outro tipo de calçado.

Comumente são encontrados nas línguas dois tipos de compostos: os produtivos e os não-produtivos. Estes últimos se caracterizam por ter uma formação do tipo “adjetivação”¹ em que não importa a posição (esquerda ou direita) ocupada pelos elementos participantes do processo (o determinado e o determinante), como nos seguintes exemplos:

(6)	(a)	DTE	DDO	
	şuma rihu	[şu'maʔ] _N	+ [ri'huʔ] _N	‘mamilo’
		seio	+ ponta	= ‘ponta do seio’
	(b)	DTE	DDO	
	ifi pani	[i'fiʔ] _N	+ [pa'niʔ] _N	‘cama’
		pau	+ rede	= ‘rede de pau’

Os compostos do tipo produtivos, por outro lado, seguem uma formação regular, em que os elementos constituintes apresentam-se em posições rígidas com o determinante (DTE) sempre à direita do determinado (DDO).

(7)	(a)	DDO	DTE	
	tari şutʃi	[ta'riʔ] _N	+ [şu'tʃiʔ] _N	‘blusa’
		roupa	+ peito	= ‘roupa do peito’
	(b)	DDO	DTE	
	tari kişi	[ta'riʔ] _N	+ [ki'ʃiʔ] _N	‘calça’
		roupa	+ coxa	= ‘roupa da coxa’
	(c)	DDO	DTE	
	nai pişi	[na'iʔ] _N	+ [pi'şiʔ] _N	‘telhado’
		céu	+ casa	= ‘céu da casa’

Em Shanenawa, portanto, os dois tipos de compostos co-ocorrem sem muita diferença quantitativa, ou seja, não podemos dizer que um tipo ocorre mais que o outro ou vice-versa.

CATEGORIAS LINGÜÍSTICAS NA COMPOSIÇÃO

Em contraste com outros idiomas Pano, como o Katukina (Aguiar, 1994), cujos dados revelam que compostos resultam, principalmente, da junção de duas formas com o traço comum [+Nome] como, por exemplo, na composição dos nomes **ui** ‘chuva’ + **tini** ‘tempo’ resulta **uitiniʔ** ‘inverno’, em Shanenawa ocorre uma distribuição bastante heterogênea entre os tipos de categorias participantes da formação dos compostos. Não apenas lexemas de classes idênticas participam de composições como também existem processos envolvendo classes distintas.

¹ Por exemplo: em Português, “navio-escola”.

Categorias maiores (palavras) na composição

Em Shanenawa, a maioria dos compostos detectados tem em sua base um nome. Este pode se unir a adjetivos, conforme vemos no exemplo em (8:a), abaixo, ou a verbos como nos dados em (8:b-c), a seguir:

- (8) (a) *ini iwapa* [i'niʔ]_N + [iwa'paʔ]_{Adj} 'rio'
 água + grande
- (b) *uʃi uʃa* [u'ʃiʔ]_N + [u'ʃaʔ]_V 'mês passado'
 Lua + dormir

Esses dados sugerem que os processos de composição podem envolver metaforicamente as classes de palavras. Essa parece ser uma característica das línguas Pano, pois, outros estudos sobre a semântica dos compostos nessa família linguística também dão conta de processos desse tipo. Valenzuela (1998b), por exemplo, demonstra que os falantes da língua Shipibo, ao formarem palavras compostas, se guiam pelo uso metafórico de categorias biológicas, sobretudo, quando se trata de animais: **ino** + **mentsis**, respectivamente, *tigre* + *garras*, ou seja, **inomentsis** 'garras do tigre' é o nome que dão a uma planta que possui espinhos parecidos com as garras do tigre.

Categorias menores (sufixos) na composição

O mesmo princípio semântico que guia o processo de composição de categorias maiores nos leva a considerar algumas bases Shanenawa (que poderiam ser consideradas formas derivadas, visto que combinam raízes e algumas categorias menores como os sufixos) também como compostos. Nesta seção, apresentaremos alguns desses casos.

COMPOSIÇÃO COM OS SUFIOS {-WAN} E {-TI}

Alguns dos compostos detectados na língua são formados por um nome e os sufixos de grau aumentativo {-wan} e de instrumental {-ti}. Estes são usados pelos falantes para alterar o significado semântico da base nominal à qual se ligam, tal como podemos observar nos exemplos:

- (9) (a) *titiwan* [titi]_N {-wan}_{Sufixo} 'avião'
 gavião-AUM
- (b) *pɨti* [pɨ]_N {-ti}_{Sufixo} 'dinheiro'
 pena-INSTR

COMPOSIÇÃO COM O SUFIXO {-PAJ}: O DESIDERATIVO

Na língua Shanenawa, o sufixo {-paj} expressa desejo, vontade de que o conteúdo expresso na base verbal à qual se afixa se manifeste. Aparentemente, as estruturas que denotam o desiderativo caracterizam casos de composição envolvendo verbos e sufixos, os quais, em

princípio, estamos considerando como incorporações. Isso é ilustrado pelos seguintes exemplos:

- (10) (a) nukuhuni-n pişi-φ [wa]_V {-paj}_{Sufixo}-ki
 homem-ERG casa-ABS fazer-DES-DECL
 ‘O homem quer fazer uma casa.’
- (b) faki-n ini-φ [aja]_V {-paj}-ki
 criança-ERG água-ABS beber-DES-DECL
 ‘A criança quer beber água.’
- (c) Militão-nu tʃaʃu-φ [riti]_V {-paj}_{Sufixo} -ki
 Militão-ERG veado-ABS matar-DES-DECL
 ‘Militão quer matar o veado.’
- (d) awin-n atsa-φ [ʃui]_V {-paj}_{Sufixo} -ki
 mulher-ERG macaxeira-ABS assar-DES-DECL
 ‘A mulher quer assar macaxeira.’

Como podemos notar, o morfema desiderativo {-paj} compõe com as bases verbais nas quais é afixado uma nova base que expressa a idéia de que o evento verbal é desejado ou uma opção do sujeito ou agente.

COMPOSIÇÃO COM O SUFIXO {-KA}

Uma das estratégias da língua Shanenawa para indicar o futuro envolve a forma sufixal {-ka} ligada ao verbo principal. Como tal forma coincide com a do verbo “ir” e tendo em vista que é comum ocorrer perífrases envolvendo esse verbo para indicar eventos a serem realizados em muitos idiomas do mundo, em princípio, deduzimos que sentenças como as exemplificadas, a seguir, também caracterizam casos de compostos por incorporação.

- (11) (a) awinhu-n şipi-φ sui-ka-i-ki
 mulher-ERG banana-ABS assar-ir-N.PAS-DECL
 ‘A mulher vai assar banana.’
- (b) jura-n nami-φ pi-ka-i-ki
 povo-ERG carne-ABS comer-ir-N.PAS-DECL
 ‘O povo vai comer carne.’

COMPOSIÇÃO COM O SUFIXO {-KUAN}: O IMINENTIVO

Uma outra hipótese de composto por incorporação verificada no Shanenawa se dá com o morfema {-kuan}. Este se afixa a uma base verbal para indicar que o acontecimento verbal comunicado apresenta-se ao falante como *iminentivo*, isto é, muito próximo de ter se realizado a tal ponto de podermos traduzi-lo como o “quase” do Português. Isso é exemplificado pelos dados, a seguir:

- (12) (a) runu-n nawa-φ naka-kuan-a-ki
 cobra-ERG homem-ABS morder-IMIN-PAS-DECL
 ‘A cobra quase mordeu o homem.’

- (b) nawa-ϕ na-**kuan**-a-ki
 homem-ABS morrer-IMIN-PAS-DECL
 ‘O homem quase morreu.’
- (c) in mia şati-**kuan**-a-ki
 1ps 2ps bater-IMIN-PAS-DECL
 ‘Quase bati em você.’
- (d) a Feijó-ani naşawata ka-**kuan**-şian-ki
 3ps Feijó-LOC ontem ir-IMIN-PAS-DECL
 ‘Ele quase foi a Feijó ontem.’

COMPOSIÇÃO COM OS SUFIXOS {-şUN} E {şUNA}: O BENEFACTIVO

Em Shanenawa, os sufixos {-şun} e {-şuna} marcam a função benefactiva. Afixados à base verbal, ambos os morfemas indicam que o acontecimento expresso pelo verbo foi, é ou será efetivado em benefício de algo ou alguém que, por sua vez, está expresso na sentença em forma de um nome. Enquanto {-şuna} é afixado às formas verbais que contêm mais de uma sílaba (ou seja, as pares), {-şun} se junta apenas às formas monossilábicas (isto é, as ímpares), como em:

- (13) (a) Iraci-ϕ mia şui-ş**una**-a-ki
 Iraci-ABS 2ps(Oi) cozinhar-BENEF-PAS-DECL
 ‘Iraci cozinhou *para você*.’
- (b) Militão-nun ipa jumaj-ϕ riti-ş**una**-a-ki
 Militão-ERG pai onça-ABS matar-BENEF-PAS-DECL
 ‘Militão matou a onça *para o pai*.’
- (c) naşawata Iraci-ni a şipi-ϕ şui-ş**una**-a-ki
 ontem (ADV) Iraci-ERG 1ps(Oi) banana-ABS assar-BENEF-PAS-DECL
 ‘Ontem, Iraci assou banana *para mim*.’
- (d) jamiri mia Militão-ϕ Feijó-ani kaş**un**-i-ki
 amanhã 2ps(Oi) Militão-ABS Feijó-LOC ir-BENEF-FUT-DECL
 ‘Amanhã, Militão irá a Feijó *para você*.’

É preciso ressaltar que o nome em função de beneficiário não é aquele traduzido pelo caso dativo (ou objeto indireto, como em Português). Para efeito de comparação, observemos os dados, abaixo:

- (14) (a) Militão-nu Almir-ϕ Assis işkin-ϕ inan-ş**una**-a-ki
 Militão-ERG Almir-Oi/DAT Assis(BENEFIC) peixe-ABS dar-BENEF-PAS-DECL
 ‘Militão deu peixe para Almir *para Assis*.’
- (b) Iraci-ni matu Assis atsa-ϕ inan-ş**una**-i-paj-ki
 Iraci-ERG 2pp(Oi/DAT) Assis(BENEFIC) macaxeira-ABS dar-BENEF-N.PAS-DECL
 ‘Iraci dará macaxeira para vocês *para Assis*.’

Como se pode ver em (14:a) nem o nome que está em função de objeto indireto (ou dativo) nem aquele que exerce o papel de beneficiário levam marca morfológica. Já no caso de ser um pronome a exercer a função de beneficiário, como no exemplo em (14:b), a forma empregada é aquela relativa à função de objeto. Dessa maneira, o que demonstra ser fundamental em construções como as expostas nos exemplos em (14), é a ordem dos constituintes, ou seja: S+Oi+BENEFICIÁRIO+Od+V.

COMPOSIÇÃO COM O SUFIXO {-PANAN}: O FRUSTRATIVO

O morfema {-**panan**}, em um enunciado composto por duas sentenças interdependentes, funciona sintaticamente como uma conjunção para expressar o frustrativo, ou seja, uma espécie de *impedimento*² da realização denotada por um dos verbos do enunciado. Isso é feito através da afixação de {-**panan**} ao referido verbo. O morfema poderia, então, ser traduzido como um indicativo de que tal evento *foi, é* ou *será* frustrado, sendo o motivo disso explicado pela outra sentença, conforme demonstrado nos seguintes dados:

- (15)
- (a) [in ka-paj-**panan**]O₁ [ui-a]O₂
 1ps ir-DES-FRUST chover-PAS
 ‘Eu queria ir, mas choveu.’
- (b) [in mia tsaj-**panan**]O₁ [in ipa-fi ka-i-ki]O₂
 1ps 2ps conversar-FRUST POSS(1ps) pai-COM sair-N.PAS-DECL
 ‘Conversaria com você, mas não posso porque vou sair com meu pai.’
- (c) [in nami-ϕ pi-paj-**panan**]O₁ [Bruno-ϕ nika-a-ma-ki]O₂
 1ps carne-ABS comer-DES-FRUST Bruno-ABS caçar-PAS-NEG-DECL
 ‘Eu teria comido carne, mas Bruno não foi caçar.’

Tanto quanto os outros casos expressos nesta seção, estamos interpretando a estrutura verbal em que o morfema {-**panan**} figura como uma base composta por sufixo.

COMPOSIÇÃO COM NUMERAIS

Um outro tipo de composição que pudemos observar no Shanenawa envolve o sistema numérico da língua. As formas que indicam números maiores que “dois” são expressas a partir de operações de multiplicação que envolvem as formas numéricas básicas **wisti** ‘um’ e **rafu** ‘dois’. Ao contrário das formas resultantes de operações de soma, os sintagmas relativos aos *produtos* matemáticos não contam com conectivos para ligar seus constituintes. Os elementos envolvidos apenas se justapõem. Isso é um dos fatores que nos levam a interpretar as construções morfológicas numéricas resultantes de multiplicação como uma espécie de composto. Ademais, como já mencionamos, outro fator preponderante para tal hipótese é o sistema acentual da língua. Do ponto de vista morfofonológico, portanto, em relação ao número “quatro” expresso via operação de multiplicação, temos:

² Em um estudo sobre o morfema frustrativo na língua Amahuaca (Pano), Sparing-Chávez (2003) afirma que mais que um impedimento o marcador de frustrativo está no domínio da pragmática, já que se trata de um ato de fala que não pode ser negado. Isto é, o falante emprega o morfema não só para indicar o impedimento, mas também para expressar um sentimento de desapontamento, desgosto ou outros. Em nosso estudo sobre o mesmo morfema em Shanenawa, não entraremos no mérito dessa questão em virtude da limitação de dados para esse fim em nosso *corpus*.

$$(16) \quad (a) \quad [ra'fu?]_{Num} + [ra'fu?]_{Num} \Rightarrow [rafura'fu?]_{Num} \quad \text{'quatro'}$$

dois dois (ou 2 x 2 = 4)

O sistema numérico do Shanenawa apresenta, ainda, algumas particularidades interessantes e que também estão, a nosso ver, relacionadas com processos de composição no idioma. Como também sói ocorrer em outras línguas, as formas maiores do que as já tratadas aqui apresentam uma baixa freqüência de uso. Aliás, como já dissemos anteriormente, para a forma “cinco” os falantes utilizam a palavra **mifi** ‘mão’, a qual também é utilizada para constituir as formas quantificadoras a partir de seis unidades. Para ganhar características de numeral, a base nominal **mifi** recebe o sufixo {-ti} que, nesse contexto, deve significar um instrumental para quantificar.

$$(17) \quad (a) \quad [mifi]_N + [-ti?]_{INSTR} + [ra'fu?]_{Num} \Rightarrow [mifitira'fu?]_{Num} \quad \text{'dez'}$$

mão dois (ou 5 x 2 = 10)

$$(b) \quad [mifi]_N + [-ti?]_{INSTR} + [rafura'fu?]_{Num} \Rightarrow [mifitirafura'fu?]_{Num} \quad \text{'vinte'}$$

mão quatro (ou 5 x 4 = 20)

Além dessas formas, ainda existem outras, porém, mais complexas utilizadas na expressão de números relativos a grandes quantidades. Um exemplo é *mifiti inun tai naramama jura*, cujo sentido literal seria “mãos e pés de todos os índios”. Contudo, como este não é o sentido atribuído pelos falantes, mas sim o que se refere a qualquer número de valor extenso, poderíamos também tratar essa frase como uma espécie de composto que substituiria, no nível semântico, os números relativos à quantidade em questão.

UM CASO ESPECIAL DE COMPOSIÇÃO

Um caso especial de formação de compostos constatado no Shanenawa envolve verbos de ação (transitivos) e alguns nomes, exclusivamente relativos a partes do corpo, em função de objeto desses verbos. Para exemplificar o referido caso, consideremos inicialmente os dados em (18:a) e (18:b), a seguir:

<p>(18) (a) puku ‘barriga’ mapu ‘cabeça’ mifi ‘mão’</p>	<p>(b) ṣati ‘cortar’ kuṣa ‘bater’ ṭfuka ‘lavar’</p>
--	--

Em Shanenawa, as bases nominais em (18:a) combinam-se por justaposição com as respectivas bases verbais em (18:b), do que resultam novas bases de natureza verbal. De acordo com as teorias morfológicas relativas aos processos de composição, poderíamos dizer que tal caso poderia ser um tipo de incorporação, já que este, de acordo com Mithun (1984), Spencer (1991), entre outros³, é um processo de formação de palavras em que uma palavra, comumente um verbo, junta-se ao seu objeto direto (paciente) ou modificador adverbial (lugar, instrumento, entre outros), sem que estes percam suas funções sintáticas originais, para formar um composto, isto é, um predicado intransitivo que denota um conceito unitário. Contudo, nos casos verificados em Shanenawa registramos uma particularidade: somente a sílaba inicial dos

³ Um sentido mais geral dado ao termo incorporação é da possibilidade de se tomar um número qualquer de morfemas lexicais e combiná-los em uma única palavra (Comrie, 1981).

nomes que participam desses processos de composição é incorporada ao verbo, conforme descrito, a seguir:

- (19) (a) [pu]_N + [ʃa'tiʔ]_V => [puʃa'tiʔ]_V ‘cortar a barriga’
 (b) [ma]_N + [ku'ʃaʔ]_V => [maku'ʃaʔ]_V ‘bater a cabeça’
 (c) [mi]_N + [tʃu'kaʔ]_V => [mitʃu'kaʔ]_V ‘lavar a mão’

A particularidade acima descrita é o que nos impede de considerar tais processos de composição como incorporações convencionais, haja vista que, conforme Spencer (1991), para que uma incorporação verdadeira ocorra, as formas (morfemas ou palavras) que constituem os compostos, quando isoladas devem representar uma paráfrase de tais compostos. Analisando de maneira mais apurada os dados em questão, procuramos verificar a hipótese de a raiz desses nomes de partes do corpo ser, diferentemente do que vimos em (19:a), as formas: **pu** ‘barriga’, **ma** ‘cabeça’ e **mi** ‘mão’. No entanto, os falantes rejeitam as supostas bases simples e tampouco as formas **-ku**, **-pu** e **-vi** têm significado de forma isolada, confirmando os dados em (18:a).

Por outro lado, não podemos deixar de pensar na possibilidade de as sílabas dos nomes que participam do processo representarem de fato formas arcaicas das raízes nominais Pano. Todavia, até onde pudemos observar, não há maiores evidências disso nos estudos históricos sobre as línguas da família Pano. Em face disso, estamos, em princípio, considerando o processo de formação de compostos ilustrado em (19), como uma espécie de “semi-incorporação” nominal ou, ainda, um tipo de incorporação seguida de apagamento por razões fonológicas ou morfológicas não detectadas neste estudo.

CONCLUSÃO

Neste artigo, descrevemos os processos de composição na língua indígena Shanenawa pertencente à família Pano. Como pudemos verificar, a distinção entre um composto e um sintagma é feita com base em dois critérios: a acentuação e a flexão do genitivo. Considerando a relação determinante/determinado, a ordem dos constituintes é, em geral, rígida: o determinante sempre à direita do determinado. Quanto às categorias envolvidas nas composições, observamos uma distribuição bastante heterogênea. Além dos compostos constituídos por classes idênticas (geralmente, NOME + NOME), classes distintas de palavras e até mesmo categorias menores (os sufixos) participam dos processos de composição. É possível, portanto, encontrar compostos do tipo NOME + ADJETIVO, NOME + VERBO, entre outros. Os casos de bases compostas pela combinação de raízes (especialmente, verbais) e sufixos podem traduzir diversos sentidos na língua, como, por exemplo, o desiderativo (VERBO + **paj**), o iminentivo (VERBO + **kuan**), o benefactivo (VERBO + **sun**), o frustrativo (VERBO + **panan**), entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. S. **Análise descritiva e teórica do Katukina Pano**. 1994. 308 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1979.

CÂNDIDO, G. V. **Descrição Morfossintática da Língua Shanenawa (Pano)**. 2004. 294 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

COMRIE, B. **Language Universals and Linguistic Typology**. Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltda, 1981.

MARCHAND, H. **The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation**. München, 1969.

MITHUN, M. The Evolution of Noun Incorporation. **Language**, n. 60, v. 4, p. 847-894, 1984.

SPARING-CHÁVEZ, M. I want to But I Can't: the Frustrative in Amahuaca. **SIL Electronic Working Papers**. n. 2, SILEWP, 2003. 13f.

SPENCER, A. **Morphological Theory**. Basil Blackwell, 1991.

VALENZUELA, P. “Luna-Avispa” y “Tigre-Machaco”: Compuestos Semánticos en la Taxonomía Shipiba. In: Cuarto Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. **Memórias**, Tomo 2, 1998b. p. 409-428.

EFEITOS DO *PEER FEEDBACK* NA QUALIDADE DAS REVISÕES DE REDAÇÕES DE ALUNOS FORTES E FRACOS EM CURSO DE LÍNGUA INGLESA

Isabela Lima Santos de VASCONCELOS
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU)

INTRODUÇÃO

A implementação de *peer feedback* (PF), prática pedagógica em que os alunos lêem e criticam as redações de colegas em sala de aula, começou a se tornar mais comum entre professores de inglês como língua estrangeira na década de 80 em virtude da ênfase no ensino da escrita como processo (*the process approach*), da natureza social da escrita e do impacto da teoria do aprendizado colaborativo, que valoriza a cooperação entre os alunos (NELSON e MURPHY, 1993, p. 135; CONNOR e ASENAVAGE, 1994, p. 257; JACOBS et al, 1998, p. 308). Embora alguns pesquisadores afirmem que PF é benéfica à escrita, aumentando a motivação, autonomia e confiança dos alunos, pouco se sabe acerca do efeito desta prática na qualidade das revisões dos textos revisados por alunos fortes e fracos. Assim, este artigo pretende relatar e discutir os resultados de uma pesquisa exploratória, realizada na Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU) em Salvador, sobre o impacto desta prática pedagógica na qualidade das revisões de redações de alunos fortes e fracos em curso de inglês como língua estrangeira. Para tanto, faremos, inicialmente, a fundamentação teórica desta prática, discorrendo sobre o ensino da escrita como processo, sobre a função do *feedback* e sobre seus dois focos, e, por fim, discutiremos a importância do treinamento dos alunos para o sucesso da implementação de PF.

O ENSINO DA ESCRITA COMO PROCESSO

Nos anos 80, a escrita deixava de ser vista como produto final a ser julgado, e passou a ser avaliada como processo (*the process approach*), isto é, os professores passaram a se interessar em como a escrita era desenvolvida pelos alunos e avaliá-la como trabalho em progresso. O modelo cíclico de escrita proposto por White e Arndt (1991) é o que melhor representa o que sabemos sobre a escrita (FURNEAUX, 1999, p. K6). Este modelo é composto por vários estágios que não têm obrigatoriamente uma ordem linear e podem ser revisitados quando necessário. Como se pode observar na figura 1, os alunos geram idéias, enfocam uma idéia central, estruturam e organizam as informações, fazem um primeiro rascunho com um leitor específico em mente, avaliam o que está errado neste rascunho, revisam o texto mais uma vez com “novos olhos”, e, se necessário, repetem o processo ou alguns estágios.

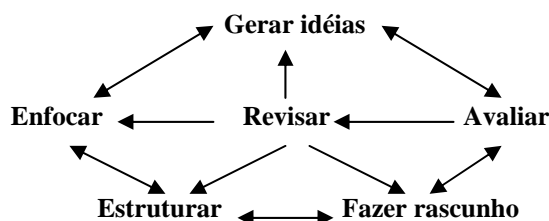


Figura 1 – Esquemática para o modelo de escrita de White e Arndt (1991)

Segundo White e Arndt (1991:5), o objetivo desta abordagem de ensino da escrita como processo é:

[...] ajudar os alunos a desenvolver as habilidades com as quais possam encontrar suas próprias soluções aos problemas por eles criados, com as quais ele darão forma a matéria-prima de modo a torná-la uma mensagem coerente, e com as quais eles trabalharão até atingirem uma forma aceitável e apropriada de expressá-la.¹

Susser (1994, p. 35) afirma que o *process approach* apóia-se em dois pilares: **consciência** e **intervenção**. Os alunos devem se tornar conscientes de que a escrita é normalmente um processo de descoberta em que as idéias são geradas, e não simplesmente transcritas, processo que envolve considerar o leitor-alvo, escolher o vocabulário apropriado e julgar o formato do tipo de texto a ser escrito. De acordo com Sommers (1980 apud ZAMEL, 1985, p. 96) os professores devem tentar fazer os alunos entender que terminar um primeiro rascunho não implica que o texto esteja completo ou coerente. Com relação à **intervenção**, (SUSSEY, 1994, p. 36) esta pode ocorrer em todos os estágios do processo da escrita, e não é prerrogativa apenas do professor, pois os alunos também podem assumir um papel ativo durante o processo, podendo gerar idéias juntos e criticar textos de colegas. A meta, segundo Susser (1994, p. 36) é que enquanto os alunos escrevem e reescrevem o texto, eles internalizem a intervenção. Passemos, então, ao papel do *feedback* no *process approach*.

O PAPEL DO FEEDBACK NO PROCESS APPROACH

Keh (1990, p. 294) define *feedback* como *input* de um leitor, que pretende auxiliar o escritor a revisar e melhorar o seu texto. Ela argumenta que *feedback* permite ao escritor descobrir quais partes de seu texto confundem o leitor, o que parece estar apoiado em Flower (1979 apud KEH, 1990, p. 294) que afirma que os comentários, perguntas e sugestões feitas pelo leitor vão facilitar a transição do “texto-direcionado-ao-escritor” ao “texto-direcionado-ao-leitor”. Em vista disso, o *feedback* tem um papel central no *process approach*, uma vez que é ele que “impulsiona o escritor através do processo da escrita até o produto-final” (KEH, 1990, p. 294). Vale ainda ressaltar que além da função imediata de melhorar a qualidade de um texto, o objetivo fundamental do *feedback* é, a longo prazo, ajudar o estudante a avaliar criticamente sua própria escrita (BEACH, 1989 apud LOCKHART e NG, 1994, p. 17). O pensamento de Beach ilustra uma importante função do *feedback*: ajudar os estudantes a se tornarem melhores revisores de seus próprios textos a longo prazo. Com efeito, uma das vantagens presumidas do *peer feedback* é que os alunos tornam-se mais críticos não só quanto à

¹ Esta tradução, bem como as subseqüentes, são de autoria nossa.

leitura de textos de colegas, mas também quanto à escrita e revisão de seus próprios textos (LOCKHART e NG, 1994, p. 18; PAULUS, 1999, p. 267).

OS DOIS FOCOS DE *FEEDBACK*

Proponentes do *process approach* afirmam que comentar a primeira versão de um trabalho em progresso implica que o comentador deve assumir o papel de um *leitor* interessado e genuíno, e não o de um *avaliador*, para assegurar que o conteúdo do texto esteja “eficiente com relação ao seu propósito, leitor-alvo e coerência lógica” (KANDEL, 2001, p. 18). O primeiro foco de *feedback* é, portanto, no **conteúdo**, o que envolve examinar o desenvolvimento de idéias, organização e o propósito principal do texto (KEH, 1994, p. 296). De fato, segundo Crewes e McLeod (1986 apud DHERAM, 1995, p. 161; ZAMEL, 1983, p. 183) o primeiro *feedback* deve focar apenas o conteúdo, já que a função comunicativa do texto é mais importante do que questões relacionadas à língua. Ao comentar a segunda versão do texto, entretanto, deve-se agir como um *técnico* que observa se a forma do texto é satisfatória (KANDEL, 2001, p. 18). Portanto, o segundo foco é na **forma**, o que implica examinar erros mecânicos como os de gramática, ortografia, e pontuação e vocabulário (KEH, 1994, p. 296).

O PAPEL DO TREINAMENTO PARA O SUCESSO DO *PEER FEEDBACK*

Segundo alguns pesquisadores, como os alunos podem não confiar na habilidade de seus colegas de criticar suas redações, normalmente não incorporam as sugestões quando reescrevem a redação, não alterando, portanto, a qualidade de seus textos, e, enquanto alunos mais fortes talvez julguem inúteis os comentários de alunos mais fracos, estes podem se sentir incapazes de tecer comentários sobre as redações de colegas. No entanto, Gere (1987 apud STANLEY, 1992, p. 219) afirma que algumas das reservas sobre a eficiência de PF são resultado da preparação inadequada dos alunos para esta prática. Ele argumenta que alunos treinados tornam-se mais engajados em fornecer *feedback*, dão instruções mais claras, e demonstram “uma comunicação mais produtiva sobre a escrita” (STANLEY, 1992, p. 217). Recomenda-se, então, o uso de *guidelines/checklists* na implementação de PF em sala de aula, a fim de orientar os alunos sobre o que examinar no texto e como fazê-lo. Sabe-se que a tendência dos alunos ao ler o texto de um colega é observar a gramática, desconsiderando os aspectos primordiais que são conteúdo e organização. Os *guidelines/checklists* podem ser genéricos, isto é, aplicáveis a qualquer texto, ou específicos, adequados a um determinado tipo de texto. O apêndice mostra um exemplo de *checklist* adequado a um texto argumentativo, que foi usado na pesquisa a ser descrita na próxima seção.

Como enfatiza Raimes, o treinamento é vital (1983 apud JACOBS et al 1998, p. 310): “[...] Não é produtivo simplesmente esperar que os estudantes troquem suas redações e as avaliem [...]. Com orientações, instruções claras e específicas sobre o que examinar e o que fazer, eles podem se leitores úteis de redações/rascunhos.”

A próxima seção descreve a metodologia da pesquisa supramencionada.

METODOLOGIA

O experimento “antes-depois” foi conduzido na ACBEU em Salvador em um curso semestral com alunos, na maioria, de ensino médio. A questão investigada, foco deste artigo, foi: “Os textos de alunos mais e/ou menos proficientes melhoram da versão 1 (V1) para a ver-

são 2 (V2) com a experiência de PF?” Foram investigados 18 alunos, sendo 9 mais proficientes e 9 menos proficientes (simplicadamente “fortes” e “fracos”), em 2 classes de nível intermediário e em 1 de nível intermediário-superior.

Como se observa na figura 2, no início do curso foi aplicado um teste, redação escrita em 30 minutos, para classificar por proficiência os alunos de cada classe (os 3 mais fortes e os 3 mais fracos em cada turma foram investigados). As notas das redações foram determinadas pela média obtida entre as notas dadas por três professores que utilizaram a escala elaborada por Jacobs em 1981, que avalia conteúdo, organização, vocabulário, gramática, ortografia e pontuação.

AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO
Teste	V1	V1
	PFS1	PFS2
	V2	V2
	TF	TF
	V3	V3

Legenda: V = versão PFS = sessão de *peer feedback* TF = *teacher feedback*

Figura 2: Cronologia da pesquisa

Durante o semestre, os alunos escreveram duas redações, e participaram de duas sessões de *peer feedback* (PFS1 e PFS2). No início de cada sessão, a professora/pesquisadora discutiu o objetivo de PF com os alunos, e escreveu no quadro algumas regras básicas, juntamente com o tipo de linguagem adequada para se fazer críticas construtivas e respeitadas: (i) seja específico, isto é, diga exatamente onde está o problema (e.g. “No parágrafo 2, você diz que ...”/“Como leitor, não entendo o que você quer dizer no parágrafo 3 ...”), (ii) faça sugestões sobre como melhorar o texto (e.g. “Talvez você pudesse dizer que ...”), (iii) aponte o que você mais gostou no texto, (iv) seja polido e respeitoso. A professora/pesquisadora ainda discutiu o propósito do escritor do texto a ser lido, e explicou que ao lermos um texto podemos desempenhar três funções: a de um leitor interessado e genuíno que examina o conteúdo/organização, a de um técnico que observa a forma e a de um avaliador, que dá uma nota. A seguir, os alunos foram instruídos a – sem interferir com a opinião expressa pelo autor do texto – assumir o papel de um leitor interessado, auxiliando os colegas a deixar suas idéias mais claras. Subseqüentemente, os alunos receberam uma *checklist* enfocando apenas conteúdo e organização, que foi lida pela professora. Foram então orientados a ler as versões 1 (V1) e, depois, responder as perguntas na *checklist*, sempre individualmente; sugestões e comentários deveriam ser escritos no verso da folha. Como alguns alunos afirmaram ter dificuldade em comentar em inglês, foi oferecida também a opção de escrever o *feedback* em português, para a efetivação da sessão de PF.

É importante salientar que o tipo de agrupamento nas duas sessões de PF foi diferente. Na PFS1, os alunos foram agrupados em trios, com 1 um aluno forte, 1 médio e 1 fraco, que deram *feedback* a membros de outros grupos; portanto, cada aluno, seja forte ou fraco, recebeu *feedback* - escrito - de três alunos com diferentes níveis de proficiência. Na PFS2, os grupos foram compostos por 4 alunos com habilidades de escrita semelhantes, isto é, todos fracos ou todos fortes, e os comentários foram feitos por escrito aos membros do mesmo grupo; assim, cada aluno recebeu *feedback* de três colegas com níveis de proficiência semelhantes. En-

quanto os alunos trabalhavam, a professora/pesquisadora monitorava os grupos, encorajando-os a fazer sugestões quando notavam algo confuso no texto.

Ao terminarem de comentar um texto, os alunos trocaram as redações com os outros membros do grupo. No final de cada sessão, com cerca de 75 minutos, a professora anexou as *checklists* respondidas pelos alunos aos textos e os entregou aos autores. Por fim, tanto na PFS1 quanto na PFS2, a professora lembrou aos alunos que os comentários dos colegas não eram comandos, mas sim sugestões, e que eles deveriam refletir e decidir se incorporariam ou não tais sugestões nas revisões de seus textos. A versão 2 (V2) foi feita em casa entregue na aula subsequente. A professora/pesquisadora deu *feedback* (TF) sobre a forma do texto (i.e. gramática, pontuação, ortografia, vocabulário), e, se ainda necessário, sobre conteúdo e organização. Os alunos, então fizeram uma terceira e final versão (V3).

Na próxima seção será relatada a resposta à seguinte pergunta: (i) as redações de alunos fortes e fracos melhoram da versão 1 para a versão 2 com a experiência de PF entre as duas versões?

RESULTADOS

Um *Matched t-test*, com nível de significância $p < .05$ para testes de uma cauda e grau de liberdade 8, foi aplicado sobre as notas dadas às versões 1 e 2 (V1 e V2) das duas composições para determinar se houve melhora significativa ou não de um texto para o outro. As redações V1 e V2 foram corrigidos por dois professores, que usaram a já referida escala de Jacobs, porém observando apenas conteúdo e organização, os aspectos avaliados pelos estudantes.

Os resultados obtidos sugerem que ocorreu melhora significativa com os textos de alunos fracos na PFS1, quando estes receberam *feedback* de 1 aluno forte, 1 médio e 1 fraco. O *t observado* (-2.1) excedeu em módulo o *t crítico* (1.860). Com relação aos alunos fortes, apesar de não ter ocorrido melhora estatística significativa em nenhum de seus textos revisados, é interessante notar que quando estes receberam *feedback* de apenas alunos considerados fortes, na PFS2, o *T observado* (-1.7) foi maior em valor absoluto do que na PFS1 (-1), quando receberam *feedback* de 1 forte, 1 médio e 1 fraco, ficando a apenas 0.1 do *T crítico* (1.860).

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa sugerem que parece ser mais benéfico aos alunos fracos receber *feedback* de colegas com nível de proficiência maior do que o deles – um achado em linha com o argumento de Vygostky de que um “colega mais capaz” pode oferecer suporte adequado para o aluno progredir através da zona de desenvolvimento proximal – já que a melhora significativa na qualidade dos textos de alunos fracos se deu quando estes receberam *feedback* de 1 aluno fraco e de 2 com nível de proficiência escrita mais alto. Os resultados concernentes aos alunos fortes indicam que os textos apresentaram melhora, embora, a rigor, não estatisticamente significativa, quando receberam *feedback* de 3 alunos também considerados fortes. Com base nestes resultados, pode-se dizer, portanto, que a habilidade escrita dos leitores/provedores de *feedback* pode ter influenciado na qualidade da revisão do texto. Esta autora, particularmente, acredita que agrupar alunos com habilidades diferentes pode ser frutífero, pois os alunos possuem qualidades diferentes que podem ser complementares.

Em última análise, os resultados desta pesquisa sugerem que PF pode ter um efeito positivo sobre a escrita dos alunos e que o tipo de agrupamento de alunos parece ser determinante da eficácia desta prática pedagógica, devendo ser, portanto, objeto de pesquisas adicionais.

Seria relevante, também, investigar que tipos de comentários são feitos pelos alunos e quais tipos de comentários são incorporados na segunda versão de um texto.

APÊNDICE – Exemplo de *checklist*

PEER FEEDBACK – Checklist

Author: **Reader:**

If you answer “No” to any of the questions, please write suggestions to help the writer improve his/her text (e.g. In paragraph 2, there’s only one advantage; Perhaps you could give a clearer justification, for example, you could say that; In paragraph 3, it’s not clear to me why..... is a disadvantage; As a reader, I’d like to know more about ...).

CONTENT

- | | | |
|---|-----|----------|
| 1. Does the writer answer the task set, that is, does he give a balanced argument about the advantages and disadvantages of ? | yes | no |
| 2. Does the writer include at least two advantages and two disadvantages? | yes | no |
| 3. Does the writer give enough justifications or examples to support his/her points? If not, explain where they are necessary (e.g. In par. 2 you didn’t explain why ...) | yes | no |
| 4. Is all the information relevant? If not, which information should be omitted? | yes | no |
| 5. Is the article interesting? If not, make suggestions for improvement | yes | no so so |

ORGANIZATION

- | | | |
|---|-----|----|
| 1. Are the ideas presented clearly and logically? | | |
| a. introduction, advantages, disadvantages, conclusion ? | yes | no |
| b. does the introduction make it clear that the text is about the advantages and disadvantages of ...? | yes | no |
| c. does the article present advantages and disadvantages in separate paragraphs? | yes | no |
| d. is the conclusion consistent with the ideas developed? | yes | no |
| 2. Is everything clear? If not, where is it confusing? | yes | no |
| 3. Does the writer use linking words to help organize his/her ideas? If not, mention where linking words would be necessary. | yes | no |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONNOR, U.; ASENAVAGE, K. Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*. [S.l.]: 3/2: 257-276, 1994.

DHERAM, P.K. Feedback as a two-bullock cart: a case study of teaching writing. *ELT Journal*. [S.l.]: 49/2: 160-168, 1995.

FURNEAUX, C. *Written language: Writing*. Module Materials for MA in TEFL. Reading: The University of Reading. School of Linguistics and Applied Language Studies, 1999. Apostila.

JACOBS, G. M.; CURTIS, A.; BRAINE, G.; HUANG, S. Feedback on Student Writing: Taking the Middle Path. *Journal of Second language Writing*. [S. l.]: 7 (3): 307-317, 1998.

KANDEL, A. *Coaching teacher trainees in the provision of peer feedback: effect on attitudes towards writing and feedback-giving practice*, 2001. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira) - The University of Reading, Reading (Inglaterra), 2001.

KEH, C.L. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*. [S. l.]: 44/4: 294-304, 1990.

LOCKHART, C.; NG, P. Student Perspective of Peer Response: How Useful is it? *Prospect*. [S.l.]: 9 (3): 17-29, 1994.

NELSON, G. L.; MURPHY, J. M. Peer Response Groups: Do L2 writers Use Peer Comments in Revising their Drafts? *TESOL Quarterly*. [S.l.]: 27 (1): 135-141, 1993.

PAULUS, T. M. The Effect of Peer and Teacher Feedback on Student Writing. *Journal of Second Language Writing* [S.l.]: 8 (3): 265-289, 1999.

STANLEY, J. Coaching Student Writers to be Effective Peer Evaluators. *Journal of Second Language Writing*. [S.l.]: 1 (3): 217-233, 1992.

SUSSER, B. Processes Approaches in ESL/EFL Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*. [S.l.]: 3 (1): 32-47.1994:35), 1994.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process Writing*. Harlow, UK: Longman, 1991.

ZAMEL, V. The Composing processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies. *TESOL Quarterly* [S.l.]:17(2): 165-187, 1983.

ZAMEL, V. Responding to student writing. *TESOL Quarterly*. [S.l.]: 19/1:79-101, 1985.

AS CONSOANTES NASAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ANÁLISE ACÚSTICO-PERCEPTUAL

Izabel Christine SEARA (UFSC)

RESUMO: Na produção de segmentos nasais, o acoplamento do trato nasal aumenta significativamente a variabilidade dos parâmetros acústicos inter-falantes. Assim, é crítico identificar parâmetros acústicos consistentes nesses segmentos que se possam generalizar entre falantes. Neste estudo, avaliamos os correlatos acústicos das consoantes nasais alveolares e bilabiais em um *corpus* constituído da fala de cinco informantes florianopolitanos do sexo masculino. Os parâmetros avaliados foram: duração e frequência dos cinco formantes nasais (FN1, FN2, FN3, FN4 e FN5) com suas respectivas amplitudes e larguras de banda. Através da análise discriminatória, nossos dados mostraram que a função discriminação encontrada, utilizando-se apenas os dados de maior consistência (quatro primeiros formantes nasais, suas respectivas larguras de banda, duração e amplitude dos dois primeiros formantes), é capaz de classificar corretamente as consoantes em duas classes distintas em mais de 90% dos casos. Se forem considerados os contextos vocálicos em separado, esse percentual passa para cerca de 96%.

INTRODUÇÃO

As consoantes nasais [m n] são articuladas através da combinação de dois movimentos: (a) movimento da língua ou lábios para a oclusão completa do trato oral e (b) abaixamento do véu do palato. Apesar da oclusão oral, essa cavidade também contribui para as qualidades de ressonância da consoante nasal, pois age como um acesso secundário. No entanto, essas consoantes não são sempre facilmente distinguíveis em suas produções, embora não sejam sons exatamente semelhantes.

A busca de parâmetros acústicos invariantes para o ponto de articulação de consoantes nasais tem produzido um considerável número de pesquisas (MALECÓT, 1956; FUJIMURA, 1962; ABRAMSON, NYE, HENDERSON e MARSHAL, 1981; KUROWSKI e BLUMSTEIN, 1987, 1993; QI e FOX, 1992; dentre outros). A caracterização acústica do murmúrio nasal, consonantal ou vocálico, é tarefa um tanto complexa, embora o murmúrio consonântico pareça possuir parâmetros acústicos um pouco mais “estáveis” em relação ao murmúrio vocálico. Essa complexidade acústica ocorre principalmente devido à variabilidade da estrutura anatômica das cavidades nasais entre diferentes falantes. Ou seja, o efeito da inclusão da cavidade nasal aumenta significativamente o grau de variação dos parâmetros acústicos inter-falantes.

Alguns estudiosos, como MALECÓT (1956) (*apud* KUROWSKI e BLUMSTEIN, 1993), têm comprovado, através de testes perceptuais, que o murmúrio nasal fornece informações não só do modo de articulação, mas também do ponto de articulação consonantal. Outros, como FUJIMURA (1962) e ABRAMSON, NYE, HENDERSON e MARSHAL (1981), relacionam a variação dos parâmetros acústicos aos efeitos do contexto vocálico. Por exemplo, o grau de acoplamento entre o trato nasal e oral depende da natureza do som que está sendo formado na cavidade supralaríngea.

Nosso objetivo aqui, é determinar primeiramente as propriedades acústicas que caracterizam e diferenciam as consoantes nasais [m] e [n] do português brasileiro (doravante PB), observando se essas características são capazes de diferenciar as consoantes bilabiais e alveolares entre si. Observamos também se, diante das vogais [a], [i] e [u], essas características

permanecem estáveis e quantos fatores seriam suficientes para explicar os dados apresentados. A verificação da consistência desses parâmetros é feita via análise discriminatória.

FORMANTES NASAIS

A distribuição freqüencial do murmúrio de uma consoante nasal é comparável ao de uma vogal devido à alta densidade de seus formantes. Pode-se mesmo verificar que o murmúrio é similar à vogal no número de picos espectrais. Porém, em somente um deles, tem-se uma amplitude comparável à amplitude vocálica, no primeiro formante nasal. No murmúrio, há ainda uma reduzida amplitude dos picos espectrais nas altas freqüências, significando que a consoante nasal terá muito menos energia total do que uma vogal. Assim o murmúrio consonantal tem ressonâncias dominantes em muito baixas freqüências, acompanhadas de um número de ressonâncias muito mais fracas em altas freqüências.

As consoantes oclusivas nasais [m n] são percebidas principalmente por dois tipos de características: (a) as transições do segundo e terceiro formantes que refletem os movimentos de abertura ou fechamento bucal; (b) um murmúrio nasal, correspondendo à fixação da oclusão oral enquanto o *velum* abaixado deixa passar o sopro da fonação pelas narinas, servindo para a distinção entre a oclusiva nasal e a oclusiva oral correspondente (/m/ - /b/ e /n/ - /d/).

Na caracterização acústica do murmúrio consonantal, percebe-se um primeiro formante bastante regular em torno de 250 Hz e 300 Hz, mais ou menos a mesma freqüência do primeiro formante da vogal [i], porém com uma intensidade bem menor. Esse formante parece depender de uma cavidade tão grande quanto a da cavidade faríngea do [i], provavelmente a cavidade total atrás da oclusão oral (cavidade faringo-bucal). No entanto, no murmúrio, somente esse primeiro formante é bem caracterizado. Nos formantes mais altos, tem-se freqüências ligeiramente diferentes, que aparentemente deveriam ter um papel distintivo quanto ao ponto de articulação, porém suas muito baixas intensidades tornam esse papel negligenciável. Sendo assim, para DELATTRE (1969), seriam as transições as únicas responsáveis pela distinção entre as classes de consoantes nasais: labiais, dentais, etc.

Outros estudos focalizam o papel da transição de F2 como pista do ponto de articulação de [m n] (KUROWSKI e BLUMSTEIN, 1987). Resultados de recentes pesquisas mostraram, no entanto, que o ponto de articulação é percebido através da integração das propriedades espectrais nas vizinhanças do relaxamento nasal, incorporando o murmúrio e as transições. Porém, o murmúrio isolado fornece mais informações para a percepção do ponto de articulação do que as transições isoladas.

FANT (1960) encontrou, para consoantes nasais [m] e [n] hipotéticas, os seguintes resultados:

Formantes Nasais	[n]	[m]
FN1	300 Hz	250 Hz
FN2	1000 Hz	1000 Hz
FN3	2200 Hz	2000 Hz
FN4	2900 Hz	3000 Hz
FN5	-	4000 Hz

SOUSA (1994) elaborou uma pesquisa experimental, depreendendo as peculiaridades dos segmentos nasais vocálicos e consonantais do PB. A autora observou regularidades na distribuição de freqüências das consoantes nasais [m] e [n], tais como: (a) remarcada proeminência espectral de FN1 e, com menor intensidade, de FN3; (b) dispersão de energia nas altas freqüências (acima de 1000 Hz), devido às anti-ressonâncias, quando do acoplamento do trato

nasal; (c) tendência a cancelamento de FN2; (d) predomínio de FN1 e FN3, sendo este último mais saliente no espectro do que FN2 e FN4, quando presentes.

DURAÇÃO

A duração segmental serve freqüentemente como pista primária perceptual na distinção entre, por exemplo, fricativas vozeadas e não-vozeadas; consoantes pós-vocálicas vozeadas e não-vozeadas; padrão tônico *versus* átono.

KLATT (1976) elaborou um estudo, verificando o padrão das durações individuais de segmentos fonéticos como possível evidência de informação sobre o ponto de articulação desses segmentos. Segundo esse autor, pequenas diferenças na duração inerente aos segmentos são observadas como função do ponto de articulação. Por exemplo: consoantes oclusivas bilabiais são levemente mais longas em duração do que as alveolares e velares. O padrão do acento lexical também seria um outro fator fonético responsável pela modificação das durações segmentais, exercendo influência também sobre o padrão duracional da consoante, ou seja, as consoantes pré-tônicas seriam levemente mais longas do que as outras consoantes. A diferença é de aproximadamente 5 a 20 ms, na maior parte dos contextos fonéticos. Em fala conectada, foi observado que uma consoante tinha, em média, 70 ms.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para esta análise, avaliamos um *corpus* de cinco falantes florianopolitanos do sexo masculino. Tal *corpus* é composto de palavras reais e pseudo-palavras inseridas em frases-veículo, contendo as consoantes nasais [m n] diante das vogais [a], [i] e [u].

Estes dados foram adquiridos diretamente em um computador, dispondo de recursos para análise de fala - o CSL - Computer Speech Lab - Versão 4300B da Kay Elemetrics, operando com freqüência de amostragem de 10 kHz para aquisição do sinal, em uma sala isolada de ruídos. Os segmentos em análise foram avaliados por suas durações e por suas freqüências, amplitudes e larguras-de-banda de seus formantes nasais.

Para verificarmos se as medidas encontradas caracterizariam as consoantes nasais em classes separadas, realizamos a análise da função discriminatória. A análise discriminatória consiste na verificação da possibilidade de se separar os dados obtidos em dados pertencentes a diferentes grupos, baseando-se nas medidas das variáveis observadas (MANLY, 1986). A abordagem aqui usada para a função de discriminação é baseada na distância de *Mahalanobis*, na qual a média de vetores para *m* amostras pode ser vista como uma estimativa dos vetores dos grupos. A distância de *Mahalanobis* dos dados para o centro do grupo pode ser calculada e cada dado pode ser alocado no grupo ao qual está mais próximo. O percentual de alocações corretas é uma indicação clara da possibilidade dos grupos serem separados usando as variáveis selecionadas.

ANÁLISE ACÚSTICA DOS SEGMENTOS [m n]

Os segmentos foram analisados segundo sua distribuição em freqüências, larguras de banda, amplitudes formânticas e duração. Os resultados são mostrados a seguir.

Distribuição dos formantes

Nossa análise formântica do murmúrio das consoantes nasais [m] e [n] do PB, em contexto tônico, é mostrada nas tabelas abaixo.

TABELA 1 Resultados relativos à frequência, largura de banda e amplitude dos formantes nasais das consoantes nasais (a) bilabiais e (b) alveolares e suas respectivas durações.

Variáveis	Estatística Descritiva		
	Nº Dados	Média	DP
F0	201	132	44,91
FN1	206	285	44,89
B1	206	52	32,05
FN2	184	914	238,48
B2	184	219	124,70
FN3	206	1941	347,88
B3	206	248	93,18
FN4	167	2650	252,00
B4	167	238	102,13
FN5	81	3426	237,82
B5	81	326	102,05
Dur	205	74	24,03
A1	209	55	4,73
A2	185	-25	10,32
A3	150	-35	11,29
A4	195	-42	7,06
A5	197	-36	10,42

(a)

Variáveis	Estatística Descritiva		
	Nº Dados	Média	DP
F0	172	120	15,60
FN1	181	310	49,74
B1	180	72	60,50
FN2	161	989	167,17
B2	161	243	119,40
FN3	157	1926	131,65
B3	157	290	80,47
FN4	169	2674	137,02
B4	169	229	121,23
FN5	32	3543	268,15
B5	32	277	97,60
Dur	206	57	16,84
A1	210	55	4,35
A2	185	-26	9,49
A3	163	-34	10,16
A4	203	-41	6,70
A5	158	-36	8,30

(b)

A partir destes dados, pode-se observar que o primeiro e o segundo formantes nasais (FN1 e FN2) das consoantes bilabiais localizam-se em frequências mais baixas do que os das alveolares, ratificando observações de FANT (1960). O quinto formante nasal (FN5) apresentou inconsistências, tendo de ser desconsiderado em nosso procedimento de discriminação de classes diferentes nas análises estatísticas.

Amplitude dos formantes

Os formantes nasais mais altos caem em relação a FN1, e FN4 apresentou-se, recorrentemente, com pico espectral mais proeminente do que FN3 e FN5. Se avaliarmos os dados levando em consideração os contextos de tonicidade, os formantes foram mais amortecidos em contexto tônico do que em átono.

Outro parâmetro também avaliado foi a largura-de-banda dos formantes nasais das consoantes aqui examinadas. Utilizando o software ASL - Analysis Synthesis Laboratory - modelo 4304 da Kay Elemetrics, observamos o comportamento desse parâmetro em diferentes contextos. Sabendo da correspondência entre a largura de banda e o amortecimento formântico, ou seja, que o aumento de amortecimento leva a um aumento da largura de banda dos formantes, passamos às observações conjuntas desses dois fatores.

Como o contexto tônico era o de maior amortecimento, esperávamos que, conseqüentemente, houvesse um aumento da largura de banda dos formantes nesse ambiente. Verificamos que há uma grande redução nas larguras-de-banda dos formantes do murmúrio consonan-

tal de [m] do contexto tônico em relação ao átono, sendo ainda mais evidente no segundo e quarto formantes nasais. Nos demais formantes nasais, a largura-de-banda em contexto átono excedeu a do contexto tônico para as duas consoantes.

Duração consonantal

A duração média de [m] em contexto tônico foi significativamente maior de que em contexto átono (94,78 ms contra 64,31 ms), ocorrendo o mesmo com a duração do murmúrio consonantal de [n] (87,48 ms contra 49,64 ms). Comparando a duração média das duas consoantes no mesmo contexto de tonicidade, só obtivemos diferenças significativas entre suas durações em contexto átono¹. Esses dados corroboram aqueles encontrados em KLATT (1976) em relação às bilabiais serem mais longas do que as alveolares, mas não quanto aos contextos de tonicidade, já que apresentaram resultados opostos.

Levando em consideração o contexto vocálico diante do qual se colocava o murmúrio, notamos que esse comportamento se repete, ou seja, a duração média do murmúrio consonantal em sílaba tônica é sempre mais longa do que em sílaba átona, nas diversas vizinhanças vocálicas. As diferenças entre contextos de tonicidade para uma mesma consoante ficam em torno de 25 ms.

Contexto vocálico adjacente

Nossos dados mostraram um forte efeito da vizinhança vocálica sobre os valores frequenciais dos formantes nasais das consoantes em estudo. Testes estatísticos nos mostraram diferenças significativas em contexto tônico no segundo, terceiro e quarto formantes da consoante bilabial.

Para a consoante nasal alveolar, FN2 também se mostrou afetado pelas diferentes vizinhanças vocálicas. Diante da vogal [u], em contexto tônico, esse formante apresentou uma frequência média mais baixa do que diante de [a] e [i], conforme se esperava, pois o segundo formante da vogal [u] é bem mais baixo do que de [a] e [i].

Ainda, o terceiro e quarto formantes nasais da consoante bilabial apresentaram diferenças significativas. Nas consoantes alveolares, foram o terceiro e quinto formantes nasais que se apresentaram com diferenças significativamente relevantes.

Para se verificar quais formantes nasais eram menos afetados pela variabilidade da estrutura anatômica das cavidades nasais inter-falantes, observamos as diferenças significativas dos formantes nasais entre os diferentes falantes. Os formantes nasais que mais consistência apresentaram entre diferentes falantes foram FN2 e FN3, sendo, portanto, muito provavelmente os que trarão as maiores pistas para a diferenciação do ponto de articulação entre as nasais labial e alveolar.

ANÁLISE PERCEPTUAL

Considerando-se os dados acima apresentados, vê-se que, no murmúrio nasal de [n], ocorre uma redução de energia relativamente grande na faixa de frequência entre 700 Hz e 1000 Hz, que não ocorre para [m]. Desse modo, atenuamos essa faixa de frequência em um segmento nasal [m], através da manipulação direta do seu espectro de fala natural, com uma

¹ Para $p < 0,05$ e $gl = 68$, obtivemos $t = 6,25$ com um $t_{\text{crítico}} = 1,99$

filtragem tipo rejeita banda com frequências de corte de 700 Hz e 1000 Hz (filtro digital FIR² obtido usando janela de Hamming³ de ordem 100). Depois dessa filtragem, verificamos, através da resposta em frequência do segmento sintetizado comparado ao de fala natural, que a atenuação dessa faixa de frequência leva à percepção da consoante nasal [n]. Assim, parece estar na região de frequências entre 700 Hz e 1000 Hz a pista para a diferenciação do ponto de articulação entre a consoante nasal alveolar e a bilabial.

Nos testes informais de escuta, adicionamos às consoantes uma vogal sem nenhum indício de transição. Dessa forma, pudemos ver com clareza as pistas dadas somente pelo murmúrio. Esses testes confirmaram que o murmúrio contém informação sobre o ponto de articulação, sendo possível diferenciar a consoante labial da alveolar, e vice-versa, apenas pelas informações nele contidas.

ANÁLISE DISCRIMINATÓRIA

Utilizando-se os dados que apresentaram consistência e recorrência e eliminando aqueles com grandes discrepâncias, realizamos a análise discriminatória. As variáveis consideradas foram: os quatros primeiros formantes (FN1, FN2, FN3, FN4) e suas respectivas larguras de banda (B1, B2, B3, B4), duração (Dur) e a amplitude dos dois primeiros formantes nasais (A1, A2). Suas médias são mostradas na Tabela 2.

TABELA 2 Resultados relativos à frequência, largura de banda e amplitude dos formantes nasais das consoantes nasais (a) bilabial e (b) alveolar e suas respectivas durações, depois da eliminação dos dados inconsistentes.

Variáveis	Estatística Descritiva		
	Nº Dados	Média	DP
F0	127	123	30,21
FN1	128	282	41,59
B1	128	51	35,91
FN2	128	870	203,00
B2	128	217	125,47
FN3	128	1933	302,52
B3	128	267	79,56
FN4	128	2664	234,12
B4	128	249	107,58
Dur	128	70	20,01
A1	128	56	5,09
A2	128	-23	10,36

(a)

Variáveis	Estatística Descritiva		
	Nº Dados	Média	DP
F0	143	121	15,90
FN1	143	308	41,36
B1	143	66	52,98
FN2	143	959	145,52
B2	143	237	118,91
FN3	143	1329	134,33
B3	143	285	79,31
FN4	143	2687	132,74
B4	143	220	119,31
Dur	143	61	18,16
A1	143	55	4,78
A2	143	-26	9,56

(b)

A partir da depuração dos dados, verificamos, através da função de discriminação, o percentual de alocações corretas, já que ele é uma indicação clara da possibilidade dos grupos serem separados usando as variáveis selecionadas. Primeiramente, sem levar em conta os diferentes contextos vocálicos, obtivemos 82,95% de alocações corretas utilizando todas as va-

² FIR - Finite Impulse Response.

³ É um tipo de janela que concentra 99,26% da energia espectral no lóbulo principal de sua transformada de Fourier e o restante nos lóbulos laterais. Dessa forma, a influência de uma frequência na outra deverá ser mínima.

riáveis. Em função dos experimentos perceptuais, selecionamos também como variáveis somente os formantes que se encontravam próximos à região entre 700 e 1000 Hz, ou seja, FN2 e FN3. Em um primeiro momento, considerando somente as frequências e em seguida selecionando, além dos formantes, suas larguras de banda. Nesses dois casos, há um decréscimo no percentual de alocações corretas, passando para uma média de 66%. As Tabelas 3, 4 e 5 mostram esses resultados.

TABELA 3 Matriz de classificação da função de discriminação considerando todas as variáveis apresentadas na Tabela 2.

Consoante	Matriz de Classificação		
	Percentual de Acerto	m ($\rho=0,49770$)	n ($\rho=0,50230$)
m	83,33	90	18
n	82,57	19	90
Total	82,95	109	108

TABELA 4 Matriz de classificação da função de discriminação usando apenas as variáveis FN2 e FN3.

Consoante	Matriz de Classificação		
	Percentual de Acerto	m ($\rho=0,5$)	n ($\rho=0,5$)
m	66,97	73	36
n	65,14	38	71
Total	66,06	111	107

TABELA 5 Matriz de classificação da função de discriminação usando as variáveis FN2 e FN3 e suas respectivas larguras de banda.

Consoante	Matriz de Classificação		
	Percentual de Acerto	m ($\rho=0,5$)	n ($\rho=0,5$)
m	69,72	76	33
n	63,30	40	69
Total	66,51	116	102

Se levarmos em conta agora tais variáveis em diferentes contextos vocálicos, o percentual de alocações corretas cresce consideravelmente, passando para 96,92% diante de [a], 98,55% diante de [i] e 97,59% de acerto diante de [u], conforme Tabela 6.

TABELA 6 Percentual de acerto em função dos diferentes contextos vocálicos considerando todas as variáveis apresentadas na Tabela 2.

Consoante	Percentual de Acerto		
	Diante de [a]	Diante de [i]	Diante de [u]
m	95,12	100,00	94,87
n	100,00	97,56	100,00
Total	96,92	98,55	97,59

Considerando-se apenas os valores frequenciais do segundo e terceiro formantes nasais, o percentual de acerto é maior do que sem levar em conta as diferenças vocálicas contextuais, porém ainda é menor do que quando se seleciona todas as variáveis (Tabela 7).

TABELA 7 Percentual de acerto em função dos diferentes contextos vocálicos selecionando como variáveis apenas FN2 e FN3.

Consoante	Percentual de Acerto		
	Diante de [a]	Diante de [i]	Diante de [u]
m	92,86	53,57	46,15
n	41,67	90,24	63,64
Total	74,24	75,36	55,42

No entanto, se selecionarmos novamente, além dos valores em frequência, a largura de banda dos formantes nasais, o percentual de acerto cresce novamente (Tabela 8).

TABELA 8 Percentual de acerto em função dos diferentes contextos vocálicos selecionando como variáveis FN2, FN3 e suas respectivas larguras de banda.

Consoante	Percentual de Acerto		
	Diante de [a]	Diante de [i]	Diante de [u]
m	92,86	85,71	84,61
n	79,16	78,05	97,73
Total	87,88	81,16	91,57

Para averiguar, com base na função de classificação encontrada, se, na hipótese de novas observações serem incluídas, elas seriam corretamente classificadas, deixamos de fora das análises um dos informantes (RS). Utilizando agora, para confirmação da função encontrada, as medidas observadas nesse informante, obtivemos, com todas as variáveis, 89,47% de acerto para [m] e 94,45 para [n].

CONCLUSÕES

As matrizes de classificação mostram que se tem uma melhora à medida que inserimos novos parâmetros, já que com todos as variáveis aumentou-se a taxa de acerto. Se fizemos a

classificação com as vogais em separado, a taxa de acerto aumenta consideravelmente, mostrando que as vogais influenciam os dados. Os dois formantes nasais considerados como discriminantes dos pontos de articulação bilabial e alveolar somente apresentam uma melhor taxa de acerto quando associados às suas larguras de banda e, principalmente, na análise das vogais em separado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMSON, A., NYE, P. HENDERSON, J. & MARSHALL, C. (1981) *Vowel height and the perception of consonantal nasality*. Journal Acoustical Society of America, 70, 329-338.

DELATTRE, P. (1969) *Two types of nasality: vocalic and consonantal*. The General Phonetic Characteristics of Languages. US depart. of Health, Education and Welfare, Office of Education Institute of International Studies, p. 81-100.

FANT, G (1960) *Nasal Sounds and Nasalization* In Acoustical Theory of Speech Production. The Hague: Mouton, p.140-161.

FUJIMURA, O. (1962) *Analysis of Nasal Consonants*. Journal Acoustical Society of America, 34 (12), (dec.).

KLATT, D.H. (1976) *Linguistic uses of segmental duration in English: Acoustic and perceptual evidence*. Journal Acoustical Society of America, 59(5), May.

KUROWSKI, K. e BLUMSTEIN, S.E. (1987) *Acoustic properties for place of articulation in nasal consonants*. Journal Acoustical Society of America 81 (6) (1917-1927).

_____. (1993) *Acoustic properties for the perception of nasal consonants*. In HUFFMAN e KRAKOW (eds) *Nasals, Nasalization, and the Velum*. São Diego: Academic Press, p. 197-222.

MALÉCOT, A. (1956) *Acoustic cues for nasal consonants: An experimental study involving tape-splicing technique*. Language, 32, p. 274-284.

MANLY, B. F. J. (1997) *Multivariate statistical methods*. New York: Chapman & Hall.

QI, Y. & FOX, R. A. (1992) *Analysis of nasal consonants using perceptual linear prediction*. Journal of the Acoustical Society of America, 91 (3), march.

SOUZA, E. M. G. de. (1994) *Para a caracterização fonético-acústica da nasalidade no Português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Lingüísticos – Campinas.

A PREPOSIÇÃO DE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO AQUISITIVO DE L1

Jacqueline Varela Brasil RAMOS (UFRJ)

É fato reconhecido que as preposições são elementos polissêmicos, apresentando uma diversidade de relações semânticas decorrentes, de um lado, da absorção das funções semânticas exercidas pelos casos latinos, de outro, da aquisição de novos significados ao longo de sua história.

Os estudos funcionalistas propõem modelos que alocam os diferentes significados das preposições em uma escala crescente de abstratização. De acordo com o paradigma da gramaticalização, as preposições sofreram processos de mudança unidirecional através dos quais as noções mais abstratas são derivativas dos sentidos concretos. Consoante esse pressuposto, as preposições são dispostas em um *continuum* de categorias semânticas que vão de sentidos mais concretos para acepções mais abstratas. Este estudo focaliza a incorporação dos múltiplos valores semânticos da preposição DE, integrando pressupostos teóricos do paradigma da gramaticalização e da aquisição da linguagem. Nossa hipótese prevê que a aquisição dos diferentes significados da preposição DE siga a tendência, ou seja, em estágios iniciais do processo aquisitivo pode-se pressupor uma trajetória de incorporação de significados da preposição DE que vão dos sentidos mais concretos para sentidos mais abstratos.

Alguns estudos sobre mudança e aquisição lingüística sugerem a existência de um paralelo entre ontogênese e filogênese. Nesse sentido, o processo de aquisição de L1 e L2 espelhariam a trajetória de mudança de línguas (Givón, 1979). A questão que aqui se coloca é: Há correspondência entre seqüência aquisitiva dos diferentes valores semânticos da preposição DE e o que se verifica para os processos de mudança lingüística? Visando responder essa questão, correlacionamos o continuum da escala de Heine et al (1991) para os processos de gramaticalização (Pessoa>Objeto>Atividade>Espaço>Tempo>Qualidade) com a seqüência aquisitiva dos valores semânticos da preposição DE. Essa escala mostra que os valores semânticos mais abstratos são derivativos de categorias concretas, logo, foram incorporados na língua mais tardiamente.

AMOSTRA E METODOLOGIA

Para a verificação das hipóteses norteadoras desta tese conjugamos um estudo longitudinal e um estudo de uma amostra estratificada, procurando verificar, através do segundo, a direcionalidade do processo aquisitivo depreendida no primeiro. Para tanto, fizeram-se necessários *dois corpora* distintos. O primeiro deles é constituído de uma sub-amostra dos dados de fala infantil do “Projeto Aquisição da Linguagem Oral” coordenado por Cláudia Lemos, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/UNICAMP. A segunda sub-amostra foi constituída do acervo do *Corpus Infantil da Cidade de São Paulo*. Esse *Corpus* faz parte de um Projeto desenvolvido pelo Programa de Estudos de Pós Graduação em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL)- PUC- SP.

Para o estudo longitudinal, examinamos o desenvolvimento lingüístico de uma criança, R, que compõe a amostra UNICAMP. A trajetória de uso da preposição DE na fala de R, foi

analisada ao longo da idade de 1;02 até a idade de 4;10¹. Seus dados foram quantificados e os resultados indicaram alguns pontos de aumento sensível no uso da preposição DE. Em função desses resultados, reorganizamos o *continuum* etário, agrupando-o em 6 faixas: F1 (1;07-1;11); F2 (2;00-2;04); F3 (2;06-2;08); F4 (2;10-3;02); F5 (3;04-3;08); F6 (3;10-4;10).

O estudo longitudinal é complementado por um estudo estratificado através do qual buscamos evidências adicionais para generalizações mais consistentes sobre a trajetória aquisitiva dos valores semânticos da preposição DE em L1. Nesse estudo, analisamos o comportamento lingüístico de dez informantes em seis pontos distintos, mantendo a equivalência com as faixas depreendidas no *continuum* etário do estudo longitudinal.

A análise dos diferentes valores semânticos² que emergem na estrutura N1 + DE + N2 no estudo longitudinal e no estudo por amostragem permitiu identificar as seguintes possibilidades, no período compreendido entre 1; 7-4; 10

<i>Lugar</i> -	‘...a gente tem <i>dor de barriga</i> ’ (R- 4 ;8)
<i>Posse Alienável</i> -	‘É o <i>cigao da mamãe</i> ’ (I- F2)
<i>Posse Inalienável</i> -	‘Bati nu <i>bumbum dei</i> ’ (M-F1)
<i>Especificação Dêitica</i> -	‘Tem que pegá otu que essi daqui tá sujo’ (B-F3)
<i>Relação de Parentesco</i> -	‘Vê o <i>papai dele</i> ’ (B- F3)
<i>Relação não Parentesco</i> -	‘eu sô <i>filha da minha mãe</i> ’ (M- F4)
<i>Relação Parte/Todo</i> -	‘Eli vai pô a <i>calcinha do pijama</i> ’ (M- F4)
<i>Classificação</i> -	‘verdi é a <i>cor deli</i> ’ (referindo-se ao carro) (M- F4)
<i>Assunto</i> -	‘duas historinhas : uma <i>do pirata</i> ’ (R- 4 ;4)
<i>Finalidade</i> -	‘Aquele (brinquedo) <i>de montar casinha</i> ’ (N- F6)
<i>Qualificação</i> -	‘Oh, cê é minha <i>mãe de verdade</i> ’ (R-
<i>Matéria</i> -	‘minha filha comeu <i>ropinha di plástico</i> ’ (M- F4)
<i>Conteúdo</i> -	‘Cadê a <i>panelinha de melão</i> ’ (R- 4 ;0)
<i>Denominação</i> -	‘u <i>programa du Silvio</i> é chaato (R-
<i>Modo</i> -	‘É <i>carne de panela</i> ’ (R- 2 ;8)
<i>Intensidade</i> -	‘Sua mãe aí nem cabe na cozinha de tão grande (R-
<i>Tempo</i> -	‘Naquela <i>feira de ontem</i> ’ (R- 4 ;8)
<i>Tema</i> -	‘ela tem um monte de <i>trança</i> ’ (R- 4 ;2)
<i>Agente</i> -	‘ <i>medu du jacaré</i> ’ (M- F4)

Nossa hipótese relativa se ancora em pressupostos mais gerais acerca da polissemia das preposições, aproximando-se daqueles que são postulados para processos que envolvem o desenvolvimento de elementos gramaticais das línguas naturais. Um pressuposto de base no estudo desses processos é o de que os significados mais abstratos são derivados de significados mais concretos (cf. Traugott & Heine, 1991).

Veja-se a seguir as diversas possibilidades semânticas encontradas nos dois estudos em questão.

¹ A identificação da faixa etária da criança obedece à seguinte convenção: ano, mês e dia (1; 05.04), portanto, leia-se: um ano cinco meses e quatro dias.

² Ressaltamos que nem sempre é fácil separar com exatidão as diversas relações semânticas, pois muitas vezes elas se superpõem.

A TRAJETÓRIA DOS MÚLTIPLOS VALORES SEMÂNTICOS DA PREPOSIÇÃO DE

As tabelas 1 e 2 mostram a distribuição dessas relações semânticas ao longo do *continuum* etário considerado, respectivamente, no estudo longitudinal e no estudo da amostra estratificada.

TABELA 1– Distribuição dos valores semânticos- Estudo longitudinal

Valores semânticos	1 (1;07-1;11)	2 (2;0-2;04)	3 (2;06-2;08)	4 (2;10-3;02)	5 (3;04-3;08)	6 (3;10-4;10)	%
Lugar	1= 9%	-	-	1= 1,16%	1= 1,26%	3= 1,57%	6
Posse alien.	4= 36%	10=29,41%	17=32,07%	34=39,53%	24=30,37%	27=14,13%	116
Posse inalien.	3=27%	12=35,3%	5=9,43%	8=9,30%	8= 10,12%	22=11,51%	58
Rel. Não parentesco	1= 9%	-	-	1=1,16%	3= 3,8%	7= 3,66%	12
Rel.Parentesco	2= 18%	-	4= 7,54%	7= 8,14%	2=2,53%	5= 2,61%	20
Especificação dêitica	-	6= 17,64%	9= 16,98%	11= 12,79%	5= 6,33%	20= 10,47%	51
Rel. Parte/todo	-	2= 5,88%	3= 5,66%	-	1= 1,26%	2= 1,04%	8
Classificação	-	1= 2,94%	2= 3,77%	9=11,4%	11=13,92%	43=22,51%	65
Finalidade	-	3= 8,82%	5= 9,43%	-	4= 5,06%	11= 5,76%	20
Assunto	-	-	5= 9,43%	11=12,79%	3= 3,8%	21= 11%	40
Qualificação	-	-	2= 3,77%	1= 1,12%	12=15,10%	8= 4,18%	23
Modo	-	-	1= 1,88%	-	-	-	1
Tema	-	-	-	2= 2, 32%	1=1,26%	8=4,18%	11
Agente	-	-	-	1= 1,16%	-	1=0,52%	2
Denominação	-	-	-	-	1= 1,26%	1=0,52%	2
Matéria	-	-	-	-	3=3,8%	4=2,10%	7
Conteúdo	-	-	-	-	-	7=3,66%	7
Intensidade	-	-	-	-	-	1=0,52%	1
Tempo	-	-	-	-	-	1=0,52%	1
Valores+abstratos (relacionais)							
Total	11	34	53	86	79	191	454

TABELA 2 – Distribuição dos valores semânticos- Estudo estratificado

	1	2	3	4	5	6	%
Posse alien.	1= 12,5%	8=66,66%	4= 22,22%	10=16,13%	6= 30%	7=12,06%	36
Posse inalien.	4= 50%	1= 8,33%	6= 33,33%	6=9,67%	1= 5%	3= 5,17%	21
Rel. parente	3= 37,5%	-	2= 11,11%	11=17,74%	-	1= 1,72%	17
Classificação	-	1= 8,33%	-	13=20,96%	2= 10%	8= 13,8%	24
Relação parte/todo		1= 8,33%		2= 3,22%	1= 5%	1= 1,72%	5
Assunto	-	1= 8,33%	-	-	2= 10%		3
Especificação dêitica	-	-	3=16,66%	5= 8,06%	6= 30%	26=44,82%	40
Agente	-	-	1= 11,11%	8= 12,9%	-	-	10
Qualificação	-	-	1=5,55%	4= 6,45%	-	3= 5,17%	8
Lugar	-	-	-	1= 1,61%	-	4= 6,89%	5
Matéria	-	-	-	2= 3,22%	-	2= 3,45%	4
Finalidade	-	-	-	-	-	2= 3,44%	2
Tema	-	-	-	-	-	1= 1,72%	1
Valores mais abstratos (relacionais)	-	-	-	-	2= 10%	-	2
TOTAL	8	12	18	62	20	58	178

A primeira constatação possível a partir das tabelas 1 e 2 é a expansão no leque de relações semânticas entre N1 e N2 ligados pela preposição DE em função do *continuum* de idade.

Mais importante, no entanto, é observar que, nos estágios iniciais da incorporação da preposição DE, verifica-se restrição quantitativa e qualitativa do elo preposicional. As estruturas produzidas pelas crianças estão concentradas em apenas três dos múltiplos valores semânticos que emergem em estruturas com DE: *lugar*, *posse*, *relação interpessoal* (parentesco/não parentesco). O processo de expansão para outros valores semânticos se dá de forma lenta e gradual ao longo do *continuum* etário e pode estar correlacionada com a ampliação das relações sócio-interativas da criança, já que estas, quando chegam à faixa etária 6, podem estar iniciando seu processo de escolarização, diversificando suas relações sociais e, por conseguinte, sua rede de relações comunicativas (cf. Tomasello, 2003).

O estudo estratificado (tab.2) reforça as evidências do estudo longitudinal, no que se refere ao emprego reduzido de relações semânticas nos estágios iniciais de aquisição. Inicialmente, as crianças se limitam à produção de dois valores semânticos: *posse* (alienável/inalienável) e *relação de parentesco*. Uma comparação da fase de ampliação dos valores semânticos que emergem na presença da preposição permite depreender algumas diferenças qualitativas entre os dois estudos, que não chegam a comprometer a indicação de uma trajetória regular de crescente expansão dos contextos de uso da preposição DE na fala infantil:

TABELA 3 – Expansão dos valores semânticos de acordo com as faixas etárias

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Estudo Longitudinal	3	7	10	12	14	17
Estudo Estratificado	2	5	8	10	11	13

Observe-se que, paralelamente nos dois estudos, F2 e F3 são os pontos do *continuum* que sinalizam uma entrada significativa de novos valores semânticos, coincidindo essas fases com o que teóricos da aquisição da linguagem consideram como a explosão vocabular (F2) e marcos aquisitivos (F3- 2,6). Esse último se caracteriza por ganhos sintáticos relevantes no desenvolvimento lingüístico infantil, como, a expansão do uso de outras preposições, variação na ordem das palavras, aquisição de flexões, aquisição de sentenças subordinadas, perguntas com noções de tempo e causalidade etc. (cf. Stern,1924; Slobin 1985). Esse aumento de complexidade lexical e estrutural também é concomitante ao aumento da capacidade de compreensão e expressão de significados e corresponde a um avanço interativo-social (Tomasello 2003).

A distribuição dos valores semânticos da preposição DE de acordo com a idade, em muitos aspectos, corresponde a um *continuum* que vai de sentidos mais concretos para sentidos mais abstratos. Assim, dentre os significados concretos, destaca-se o uso da preposição DE com os valores de *lugar* e de *posse* (1;7).

A relação de *posse*, que emerge ao mesmo tempo que o valor de *lugar* na fala de R, desempenha papel relevante no desenvolvimento da fala infantil. Os resultados da tabela 1 mostram que o valor de *posse* é expressivo em todo o *continuum* etário do estudo longitudinal, apresentando freqüência elevada em todas as faixas, seja na forma do alienável ou inalienável. O estudo estratificado ratifica a hegemonia desse valor semântico ao longo do processo aquisitivo bem como reforça os resultados encontrados por Lima de Castro (2004) para quem a noção de *posse* foi a mais expressiva dentre outras relações semânticas que emergem na presença das preposições *de*, *em*, *para*, *com* e *por*, produzidas por uma criança entre 2 ;0-3 ;0 .

Essa predominância do valor semântico de *posse* reflete, em grande parte, a utilização da forma possessiva de terceira pessoa “dele” que substitui a forma “seu”, no português falado. Pesquisas referentes ao assunto (Oliveira e Silva 1982,1996) sugerem que a forma sintética “seu” na língua falada cede, cada vez mais, espaço à forma analítica “dele”. A partir de

uma análise de amostras de língua falada a autora constata que a forma “seu” não chega a 1%”. Portanto, em se tratando de processo aquisitivo, pode-se dizer que a criança praticamente não tem disponível em seu *input* a forma “seu”, mas sobretudo a variante “dele” (“*tá zoga-no fola a comidinha dele*”).

Há fortes evidências da primazia da relação semântica de *posse* em estágios iniciais do processo aquisitivo de L1. Clark (1985), por exemplo, estudando a aquisição do Romance por crianças francesas, mostra que as primeiras construções de *posse* (“*moi*”) eclodem com 1;4. A seguir, tais construções se manifestam sob forma de justaposição de dois N para referir-se à posse de outros “*taté papa*” (café papai). Por volta dos 1;11 a criança usa regularmente a forma analítica (*de moi, de toi: ‘la cuiller de papa et celle de moi*). Para Slobin (1985), essa tendência a evitar a síntese é mais geral e se manifesta tanto ontogenticamente como filogeneticamente.³

As amostras analisadas evidenciam a preferência por formas analíticas para expressar a relação de *posse*. Inicialmente, as crianças a expressam sob a forma de justaposição de dois N (*nenê popo/ chupeta do nenê*). Por volta dos três anos, elas já dominam uma variedade de construções analíticas para marcar a posse e um desses usos se observa com a preposição *DE*.

Segundo as indicações do estudo longitudinal, a relação semântica de *lugar* na estrutura N1 + *DE* + N2 emerge igualmente na primeira fase considerada. A utilização da preposição *DE* indicando espaço logo nos estágios iniciais de aquisição nos leva a refletir sobre a importância dessa categoria cognitiva no desenvolvimento da linguagem infantil. Levinson (2003) ressalta essa importância, afirmando se tratar do domínio evolucionário mais incipiente das espécies.

Para alguns estudiosos (Heine *et al*, 1991; Svorou, 1993) a indicação de coordenadas espaciais é uma das funções primeiras e comum a todas as preposições. A emergência da preposição *DE* em contextos que codificam a noção de espaço em estágios iniciais de aquisição, no entanto, não pode ser tomada como um indício de que esse é o primeiro sentido a ser adquirido, pois os dados do estudo longitudinal mostram que o sentido de *espaço locativo* emerge simultaneamente ao sentido de *posse*, ou seja, na idade de 1 ;7/

Eclodem ainda na faixa 1 as construções com a preposição *DE*, sinalizando *relação*, seja de *parentesco* ou não. A relação semântica de *parentesco* é codificada principalmente na figura materna, seja a própria mãe da criança, a mãe de alguma amiga, ou de algum bichinho. Com menor recorrência, se manifesta nas alusões à figura do pai, da avó ou da tia. Na relação *não parentesco* se destaca a referência à amiga, raras exceções, à do namorado(a). Os núcleos nominais que servem de base à relação de *parentesco* (mãe, pai etc.) e *não parentesco*⁴ (amiga, namorado), emergem do conhecimento que a criança tem da existência de um corpo, (humano/animal) inserido em um contexto sócio-histórico cultural e, nesse contexto, particularmente o ser humano é identificado pelas relações que estabelece na rede social. (cf. Tomasello, 2003). A criança tende a relatar sobre as pessoas e objetos com os quais tem contato mais imediato em seu cotidiano. Daí se pode explicar o surgimento da preposição *DE* logo no estágio inicial do processo aquisitivo para colaborar no estabelecimento da relação de *parentesco*.

³ A tendência a explorar formas analíticas para expressão de posse pode ser observada mesmo na aquisição de línguas em que essa relação corresponde a uma desinência de caso, como o romeno (caso genitivo Algumas línguas crioulas também podem ser tomadas como exemplo. Holm (1988) certifica que além do sentido de posse com morfema genitivo, certas línguas crioulas apresentam o nexos preposicional [possuído + possuidor], sendo possível, em alguns casos, a supressão da preposição.

⁴ O valor semântico relação *não parentesco* não foi registrado no estudo por amostragem.

Tanto a relação *interpessoal* (*parentesco/ não parentesco*) quanto o valor de *posse* envolvem sempre a categoria *corpo* e, neste sentido, se situam no pólo dos significados [+concreto], se nos valermos aqui da proposta de *continuum* de Heine (1991) para quem pessoa e objeto são as categorias cognitivas mais básicas da percepção humana.

Passando para o estágio 2 do estudo longitudinal, constata-se nesta faixa etária o acréscimo de quatro valores semânticos: *especificação dêitica*, *relação parte/todo*, *classificação* e *finalidade*. Veja-se que enquanto na F1 foram registrados apenas valores concretos, a partir da faixa 2 verifica-se a entrada simultânea de sentidos concretos e abstratos. O valor semântico de *especificação dêitica* aparece precisamente aos 2;0, no estudo longitudinal, e entre 2;6-2;8, no estudo por amostragem. A manifestação dessa relação semântica no início do processo aquisitivo reforça a evidência de que os primeiros significados que emergem com a preposição DE envolvem categorias mais concretas, visto que a *especificação dêitica* no caso se refere à individuação de objetos (referentes) no espaço em que se realiza a comunicação.

Durante as gravações, a criança era cercada por material de apoio que lhe permitia explorar diversas histórias de livros infantis, bem como tinha acesso a jogos didáticos que a conduziam a criar os brinquedos de sua imaginação. No primeiro caso, a criança, muitas vezes, apontava gravuras relacionadas à história do momento, especificando algum referente da cena:

(1)- C : “...cadê o bichinho *daqui* ” (R- 2 ;0)

No segundo caso, é com muita frequência que a criança faz referência ao material didático, especificando a peça que iria compor o brinquedo que se pretendia construir:

(2)- C : agora vô pô pimelo nos bois...vô montá...Cadê?...onde põe a tampinha *deste*? (R- 3 ;2)

A predominância de elementos dêitico-indexicais é codificada principalmente em demonstrativos reforçados por locativos: *isso daqui*, *deste*. Tais expressões além da propriedade de ancoragem situacional e de estabelecer uma relação de envolvimento pessoal, de proximidade ou distanciamento com o objeto referido, constituem ainda uma forma de dirigir a atenção do interlocutor para um objeto da realidade. Como lembra Tomasello (2003), as crianças fazem isso principalmente através de gesto, apontando referentes. Obviamente, gestos de apontar podem ser usados somente quando o referente é perceptualmente disponível no contexto não lingüístico imediato. Através da associação entre a preposição e o advérbio locativo, a criança individualiza o referente do contexto, chamando a atenção do ouvinte para um determinado objeto.

Esses exemplos ainda podem suscitar questões relativas à sua segmentalidade. Pode-se suspeitar que a criança faça uso da preposição vinculada a advérbios (*daqui*, *dali*) e demonstrativos (*deste*, *disto*) e mesmo pronomes (*dele*) como uma unidade indissolúvel, ou seja, quase como uma expressão cristalizada.

O valor semântico de *relação parte/todo* entre N1 e N2 também é incorporado na faixa 2, em ambos os estudos. Como o próprio nome sugere, *parte/todo*, a criança geralmente remete a peças de alguma vestimenta: ‘a *blusa do pijama*’ ou faz alusão a uma parte do corpo ‘*unha do dedo*’ e mesmo às partes de um imóvel, mais especificamente da casa ‘*tô fazendo a parede da tua casa*’. Ao expressar essa relação ela parece compreender uma noção espacial que suscita desmembramento/ou junção das partes componentes.

Note-se ainda na F2, mais uma similaridade entre os resultados dos estudos longitudinal e estratificado, com a ocorrência da preposição DE sugerindo valor de *classificação*. A emergência desse valor entre N1 e N2 se dá, no estudo longitudinal, aos 2 ;2, e no estudo estratificado, entre 2;0-2;4

- (3)- M: Hoje é sábado, né? É dia de tomá um bom banho
 C: Hoje é sábado, é *dia de ficá bonitinha*⁵ (R-2;2)
- (4)- M: A gente vai no posto (T- 2;3)
 C: Essi na *Ø da kalilina* (posto da gasolina)

Embora os exemplos acima codifiquem a relação de *classificação* na mesma faixa etária (F2), eles se distinguem em complexidade estrutural. O primeiro enunciado com esses valor constatado na fala de R surge num contexto em que a preposição encabeça um SPrep oracional (3), ao passo que entre as crianças do estudo por amostragem ocorre numa construção N1+ DE + SN. Importante salientar que a estrutura em que emerge o valor de classificação na fala de R é paralela à utilizada pela mãe, sugerindo a possibilidade de influência do *input* na entrada de estruturas mais abstratas. Essas, por sua vez, vinculadas a núcleo nominal abstrato são mais recorrentes em idades mais avançadas. No estudo longitudinal, aparece na fala de R, aos 2;10, com apenas uma ocorrência. Ainda assim, e sua realização se deu sob o efeito do gatilho:

- (5)- M: Onde é o *trabalho do Tseu*?"
 C: Não sei o *trabalho do Tseu*" . (R- 2;10)

O que, a princípio, parece evidência contrária à hipótese prevista, ou seja, o uso precoce da relação semântica de *classificação*, na verdade, merece alguma reflexão. As relações semânticas entre nomes ligados pela preposição DE estão correlacionadas ao traço animacidade do núcleo nominal. A depender do traço concreto ou abstrato de N1, essa relação semântica apresenta as seguintes configurações: a)- [N1 concreto + de + N2 concreto]: *semente de caqui*; b)- [N1 concreto + de + N2 abstrato]: *vestido de casamento*; c)- [N1 abstrato + de + N2 concreto]: *modelo da blusinha* e d)- [N1 abstrato + de + N2 abstrato]: *dia de segunda*.

As quatro situações acima preenchem três pontos de um *continuum* que vai do pólo mais concreto até alcançar o nível mais abstrato. A maior recorrência de enunciados com valor semântico de classificação insere-se nos níveis intermediários.

O estudo estratificado confirma a trajetória de estruturas + concretas > estruturas abstratas em função do aumento da idade, para a relação semântica de *classificação*.

Das quatro possibilidades semânticas que emergem na faixa dois, pode-se dizer que o valor de *finalidade* é o mais abstrato. A primeira ocorrência na fala de R se dá mais precisamente aos 2 ; 2 :

- (6)- C: zogá na *lata de lixo* eu vô

Embora o significado abstraído da construção como um todo (ex. 8) seja considerado um valor abstrato, a preposição insere-se em uma estrutura cujos elementos possuem propriedades concretas (*lata, lixo*) nessa realização inicial. A próxima ocorrência da expressão de *finalidade* só é registrada seis meses mais tarde (2;8). No estudo por amostragem esse valor semântico além de inexpressivo, surge mais tardiamente (faixa 6):

- (7)- C: *Aquele* (brinquedo) *de montar casinha* que a mamãe fala me dá material e eu vô montando a casinha (N- 3 ;10- 4 ;10)

⁵ Onde está M e C leia-se, respectivamente, mãe e criança

Na grande maioria dos casos, o valor semântico de *finalidade* apresenta uma estrutura mais complexa codificada principalmente sob forma de infinitivo (“*a panelinha de pôr aqui*”).

Considerando as evidências do estudo longitudinal, emergem, em ordem crescente, os valores semânticos de *assunto*, *qualificação* e *modo* nas estruturas N1 + DE + N2. A relação de *assunto* parece ser favorecida pelas situações interacionais utilizadas nas entrevistas, na medida em que criança e interlocutor se revezavam na tarefa de contar histórias, propiciando, assim, a ocorrência de dados como:

- (8)- M: Cê conta uma história prá mim?
C: Eu quero a \emptyset da Cindelela

Exemplos similares a (8) ilustram um problema recorrente na fronteira entre uma e outra função semântica que pode emergir nas construções com DE. Em certo sentido, eles podem ser considerados uma forma muito próxima de *especificação dêitica*. Ao pedir ao adulto a história que pretende ouvir ou contar, a criança remete ao contexto e toma para si o livro desejado. De forma similar ao que ocorre com a relação de *especificação dêitica*, na relação de *assunto* a criança vivencia a interação com objetos e pessoas. Essa situação resulta num triângulo referencial entre criança, adulto e o objeto e/ou o evento com os quais partilham a atenção, caracterizando o que Tomasello (op. cit.) denomina de “joint attentional frame” (frame de atenção compartilhado).

Retomando os resultados do estudo longitudinal mostrados na tabela 1, verifica-se na faixa três (2:06-2:08), um salto qualitativo, com expansão no uso da preposição DE vinculada a nomes. Surgem exemplos com os valores semânticos mais abstratos como os de *qualificação* e *modo*.

- (9)- M: Cê vai por aí seu trem?
C: Eu sô moço *de viazá*
M: Moço de viajá, o quê que é isso?
C: Moço *de viazá*, sim (R- 2;8)

- (10)- M: Ah!, essa bola aí quê que é? É carne de panela?
C: É, carne *de panela* (R- 2;8)

Muitos desses exemplos ocorrem em contextos onde está envolvida a questão do *input*, como se evidencia com a relação semântica de *qualificação* (9) e *modo* (10). Particularmente o exemplo (9) pode ser interpretado como uma relação de contigüidade que se estabeleça a partir do diálogo mãe/criança. Através de um processo a que Lemos (2002) chama de “dominância metonímica”, um fragmento da fala da mãe é reinterpretado pela criança, uma vez que ela retoma *parte* do texto da fala da mãe e o torna presente através de uma outra *parte* com seu próprio enunciado. Neste sentido, o fragmento “moço de viazá” é convocado pela criança a partir das inferências autorizadas pela palavra “trem” presente na fala da mãe.

A relação semântica de *modo*, por sua vez, é uma das mais raras dentro do leque de valores semânticos que envolve o uso da preposição DE, com apenas uma ocorrência, produzida pela criança do estudo longitudinal.

Embora não haja um paralelismo perfeito entre os resultados obtidos nos dois tipos de estudo, não chega a haver comprometimento da hipótese colocada. Em ambos, o uso da preposição DE em contextos de relações mais abstratas entre N1 e N2 é incorporado mais tardiamente, principalmente a partir de F3. Assim, no estudo estratificado, embora não haja ocorrência da relação de *modo*, podem ser encontradas ocorrências dos valores de *qualificação* e *agente* na faixa 3.

A hipótese acima é reforçada pelos resultados da faixa 4 do desenvolvimento lingüístico de R. Entre 2;10 e 3:02 verificam-se as primeiras ocorrências de valores semânticos circunscritos aos SPreps argumentais, ligados a nomes valenciais, quais sejam, as relações de *tema*⁶ e *agente*:

(11)- C: lavo outra vez (mamadeira)...põe *um pouco de sabão* (R- 3;0)

(12)- M: *medo* de quem?

C: *do bobo* (R- 3;2)

Tanto o papel de *tema* como de *agente* surgem em contextos lexicalmente restritos, o primeiro se limitando às palavras *pouco* e *monte* e o segundo à palavra *medo*. Nesses casos, a preposição serve para garantir a realização do papel temático exercido pelo nome. Essa mesma situação é evidenciada no estudo por amostragem, em se tratando da relação de *agente*:

(13)- C: tem *medu di cassorra e di lobu* (M- F4)

A agentividade⁷ tem sido concebida como uma dentre muitas categorias presentes nas primeiras produções lingüísticas da criança. A realização dessas relações mais abstratas requer a aquisição de um determinado tipo de léxico, geralmente representado por palavras mais abstratas. Uma análise mais detalhada dos contextos dessas relações semânticas mostram que, no geral, elas se manifestam sob efeito gatilho.

Os contextos de uso da preposição *DE* se ampliam ainda mais em F5 (3;04-3;09) onde surgem dois outros valores semânticos: *denominação* (ex.14) e *matéria* (ex.15):

(14)- C: Cadê aquela bandeirinha *da Ponte* (Ponte Preta)? (R- 3;4)

(15)- C: A Mília vai fazê *bolo de chocolate*". (R- 3;6)

Se, por um lado, a ocorrência mais tardia de uma relação semântica considerada concreta como a de *matéria* (3;6), no estudo longitudinal, constitui uma contra-evidência à hipótese prevista, mostra que o estágio inicial do processo aquisitivo não necessariamente se configura como a fase de relações semânticas essencialmente concretas.

Chama atenção na faixa 5 a entrada de valores considerados com grau máximo de abstração, produzidos pelas crianças do estudo por amostragem. São os valores representados por uma estrutura mais complexa em que a preposição *DE* introduz um constituinte que funciona como argumenta oracional:

(16)- Ai, to com vontade de fazê xixi (A- 3;4-3;8)

Pode-se levantar a hipótese de que tais estruturas sejam a consequência de um processo de análise distribucional, ou seja, já tendo dominado a possibilidade estrutural da preposição *DE* entre N concretos, a criança amplia sua funcionalidade comunicativa, incorporando contextos de Sprep vinculados a N1 abstratos, até atingir um grau máximo de abstração que se verifica quando o uso da preposição *DE* se esvazia semanticamente para desempenhar apenas a função de ligar duas orações. Há, no entanto, fracas evidências de que essa seqüência se realize na forma de etapas aquisitivas, e mesmo evidências contrárias em outros estudos já

⁶ A relação semântica de *tema* não foi encontrada no estudo por amostragem

⁷ A interpretação dos padrões definidores da agentividade é uma questão controversa que tem sido tratada sob diferentes formas na literatura lingüística (cf. Filmore, 1968, Jackendoff, 1990; Hopper & Thompson, 1980).

realizados. Hallan (2001), no seu estudo sobre a aquisição das preposições inglesas “on” e “over” conclui que esses elementos são adquiridos inicialmente como ‘path’ words, ou seja, elementos desprovidos de significado.

A emergência da preposição DE em construções com alguns significados mais concretos em faixas etárias mais avançadas nos leva a concluir que a aquisição desses valores não se limita às fases iniciais. Tal é o caso da relação de *conteúdo* que surge apenas na faixa 6 do continuum.⁸

(17)- C: Cadê a *panelinha de melão*? (R- 4;6)

Observando ainda os resultados da última faixa etária considerada, atestamos a incorporação de mais dois valores semânticos abstratos; os de *intensidade* e *tempo*⁹ no estudo longitudinal, e os valores de *tema* e *finalidade* no estudo por amostragem.

A análise do enunciado em que ocorre relação semântica de *intensidade*, produzido por R,

(18)- C: sua mãe aí nem cabe na cozinha *de tão grande* (R- 4;2)

pode ser considerada uma variante da relação semântica de *comparação*, aquela que se caracteriza pelo aspecto consecutivo. No exemplo dado, fica claro que a criança já atingiu grau de abstração que lhe permite realizar a comparação por meio de um processo intensificador.

O último valor semântico que emerge com a preposição DE associada ao núcleo nominal é o de *tempo*¹⁰, reiterando a precedência de valores mais concretas sobre as relações mais abstratas.

(19)- C: naquela *feira de ontem...* (R- 4;8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As indicações obtidas nos dois tipos de estudo identificam uma trajetória aquisitiva das diversas relações semânticas que podem emergir na presença da preposição DE, com um domínio inicial (F1) de valores semânticos mais concretos, embora alguns significados mais abstratos também podem ser encontrados nos pontos iniciais do *continuum* etário, como o valor de *classificação*. Confrontando os resultados da trajetória aquisitiva verificada em R com os resultados depreendidos no estudo por amostragem, pode-se afirmar que:

- a) o paralelismo entre os dois estudos no que diz respeito à emergência inicial (faixa 1) de construções com a preposição DE nas quais se realizam valores semânticos mais concretos favorece, pelo menos parcialmente, a hipótese da unidirecionalidade proposta em estudos que advogam a existência de um *continuum* de valores mais básicos para acepções mais abstratas. Nesse sentido, o processo aquisitivo trilharia eta-

⁸ Os valores semânticos de denominação e conteúdo não foram encontrados no estudo por amostragem.

⁹ Esses dois valores semânticos (intensidade e tempo) não foram encontrados no estudo por amostragem.

¹⁰ A primazia e antecedência da relação de lugar em relação à de tempo é destacada em áreas de estudos linguísticos que focalizam os processos de gramaticalização. Assim, segundo a concepção de Heine *et alii* (1991), Hopper e Traugott (1993) as formas linguísticas se associam a novos significados, progressivamente mais abstratos, partindo da noção de espaço, passando ou não pela noção de tempo até se atingir a categoria mais abstrata de texto.

- pas semelhantes às do processo de mudança de elementos funcionais (Hopper & Traougott,1993; Heine et al, 1991)
- b) Na faixa 2, momento marcado pela aceleração na aquisição de vocabulário, a já se verificam as primeiras ocorrências de valores mais abstratos na presença da preposição *DE* vinculada ao núcleo nominal, com a incorporação da relação semântica de *finalidade*. Esse valor semântico é incorporado concomitantemente à de contextos em que a construção com *DE* é fortemente ancorada em elementos situacionais como no exemplo da relação de *especificação dêitica*.
 - c) A partir da faixa 3, a criança demonstra maior domínio de uso da preposição em contextos mais abstratos com a incorporação das relações semânticas de *qualificação, modo e agente*.
 - d) Na faixa 5 (3;4 - 3;8)- a criança atinge o ponto máximo de abstração com a entrada da preposição estritamente como elemento relacional.
 - e) Embora em termos quantitativos os valores abstratos não sejam representativos, vê-se nitidamente na faixa 6 (3;10- 4;10) um maior domínio no uso da preposição com valores abstratos, principalmente daqueles que se situam num polo extremo de abstração como *tempo e intensidade*.

Frente a essas constatações, a hipótese do paralelismo entre mudança e aquisição (Givón, 1979) se confirma parcialmente: a trajetória aquisitiva dos valores semânticos da preposição *DE* vinculada a N1 mostrou equivalência com alguns pontos da escala proposta para processos de mudança (por ex: lugar precede tempo, corpo precede espaço) em outros, a seqüência aquisitiva não corresponde ao *continuum* previsto. O processo aquisitivo apresenta suas particularidades, não havendo, portanto, correspondência de um para um no que se refere à aquisição dos diversos valores semânticos em estruturas que envolvem a preposição *DE* e a seqüência do processo de mudança. Essas evidências sugerem que outros aspectos podem interferir no processo aquisitivo de um elemento funcional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLARK, Eve V. "The Acquisition of Romance, with Special Reference to French". In: SLOBIN, Dan I. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* vol. 1: The Data. Beekely: University of California Laurence Erlbaum Associates Publishers, 1985.

GIVÓN, Talmy. *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press, 1979.

HALLAN, Naomi. "Paths to Prepositions? A corpus-based study of the acquisition of a lexico-grammatical Category". In: BYBEE, J.; HOPPER, P. *Frequency and Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

HOPPER; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

HEINE, Bernard et al. *Gramaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago press, 1991.

LEVINSON, Stephen C. *Space in Language and Cognition: explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SLOBIN, D.I. (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, a v.1, 1985.

SVOROU, Sotéria. *The Grammar of Space*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.

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

MENINAS E MENINOS CO-CONSTRUINDO IDENTIDADES DE GÊNERO NUMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

Jonê Carla BAIÃO ♥

Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de tese de doutorado em Letras, área de Estudos da Linguagem, pela PUC/Rio. A pesquisa trata do estudo da co-construção de identidade de gênero por meninas e meninos na faixa etária entre seis e sete anos, no contexto escolar. Numa ação de pesquisa etnográfica, visitamos, observamos, entrevistamos, filmamos, analisamos relatórios de atividades desenvolvidas numa classe de alfabetização do Instituto de Aplicação da Universidade do Rio de Janeiro, durante o ano letivo de 2002. O trabalho visa discutir as ações pedagógicas que colaboram ou impedem a construção da identidade de gênero de modo a manter ou modificar os padrões pré-estabelecidos das relações sociais de gênero. Fazemos uma análise das estratégias lingüísticas-discursivas das interações em sala de aula entre meninos e meninas e professora em atividade dirigida pela professora.

Em nossa pesquisa, procuraremos responder às seguintes perguntas:

1. Que identidades de gênero as crianças co-constróem em sala de aula junto à professora e aos colegas?
2. Em que medida a ação pedagógica contribui ou não para que as diferentes identidades se construam? A professora ratifica ou não as identidades construídas pelos alunos?
3. Como tais identidades se relacionam à literatura sobre gênero:
4.
 - (a) com foco em estilos conversacionais diferenciados para homens e mulheres e as conseqüentes hipóteses de mundos separados;

Este texto apresenta uma discussão inicial sobre identidade, a seguir apresento as questões relacionadas à identidade de gênero na infância, mais adiante apresento uma amostra de um pequeno evento em sala de aula e uma breve análise das estruturas lingüísticas desta interação, bem como as reflexões que o trabalho tem sugerido.

A CO-CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Estamos em uma sociedade em mudança. A virada de século não revela apenas a mudança no calendário, mas uma reflexão profunda sobre como as mudanças nos comportamentos sociais, nas relações sociais, no contexto da modernidade e da pós-modernidade, têm revelado principalmente a incompletude, a inquietação, a inconstância dos indivíduos.

♥ Mestre em Lingüística pela UFRJ

Doutoranda em Letras – área de concentração Estudos da Linguagem – PUC-Rio

Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Professora Assistente do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) - CAP/UERJ

Giddens (1999]2002:176) fala sobre a diversidade de ambientes a que estamos expostos nos tempos atuais e como cada ambiente requer diferenciações no comportamento ‘apropriado’. O autor chama atenção para o fato de que, se estes aspectos fragmentam o “eu”, também, contraditoriamente, são os que contribuem para sua integração. Os estudos sobre identidades têm discutido estes aspectos quando falam em identidades multifacetadas, plurais, fragmentadas (cf. Moita Lopes, 2002, 2003), não únicas e instáveis.

Vários autores têm estudado as identidades de gênero sob a ótica da construção e reflexividade social apontada por Hall e Giddens. A perspectiva de estudar o gênero como construto sociocultural tem sido adotada ao longo dos anos principalmente a partir da reflexão dos estudos feministas (cf. Giora, 2001). Tais abordagens, ora com ênfase nas relações de poder e de dominação, como apontado nos estudos pioneiros de Lakoff (1975, 1979), ora com ênfase em diferenciações de ordem lingüística e comportamental (cf. Maltz e Borker, 1982; Tannen, 1990; Henley & Kramarae, 1991), embora hoje consideradas essencialistas, são distintas de posturas de categorização do gênero a partir do sexo biológico das pessoas.

Nos dias de hoje, as discussões, além de tematizarem não mais a oposição fala masculina/feminina, destacando a construção de múltiplas identidades masculinas e femininas (cf. Edley and Wetherell, 1997; Johnson, 1997; Coates, 1998), se expandiram, por um lado, para o estudo de outros grupos marginalizados na sociedade, como lésbicas, *gays*, bissexuais e transexuais (cf. McIlvenny, 2002) como também para a busca de verificação do que ocorre na interação, na socialização, com foco em estudos na infância e na adolescência (Cook-Gumperz, 2001; Cook-Gumperz & Szymanski, 2001; Kyratzis, 2001; Moita Lopes, 2001, 2002^a, 2003; Oliveira, 2002; Rubim, 2002).

A reflexão sobre o gênero nos abre assim um caminho multidisciplinar de pensar o ser humano. Pesquisas no campo da antropologia, sociologia, psicologia social, lingüística, dentre outras, nos mostram a pluralidade das questões acerca de “ser e estar no mundo”, não como objeto estático e sim como sujeitos que se modificam a cada instante de acordo com suas interações, ações e reflexões junto a outros sujeitos, em uma pluralidade de contextos.

IDENTIDADES DE GÊNERO EM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

O estudo das identidades de gênero se destaca porque “o fato é que a subjetividade, a sócio-história e as culturas inscritas nos corpos são percebidas como fundamentais na compreensão do mundo em que vivemos” (Moita Lopes e Bastos, 2002: 14). Perceber como e que identidades de gênero são construídas na infância, no contexto escolar, é importante porque o espaço escolar é um dos contextos através do qual se revelam práticas discursivas responsáveis por crenças, valores e atitudes do mundo social que reafirmam, moldam e constituem as identidades de gênero. Crianças, professores, funcionários e outros participantes que venham a atuar neste contexto podem ou não disputar valores diferentes e criam valores específicos para a interação neste grupo em particular.

Monserat Moreno (1999) diz que a escola, mais do que um espaço de mera repetição da realidade, pode vir a ser o espaço social para reflexão e transformação da realidade social: “Não se pode mudar a sociedade a partir da escola, mas podem-se lançar alternativas, desenhar novas possibilidades, ensinar a abrir caminhos e mostrar que nós, os seres humanos, podemos escolher” (Moreno, 1999:80).

A reflexão sobre a construção de identidades de gênero no contexto escolar em particular tem sido discutida na literatura mundial (cf. Sheldon, 1993; Kyratzis e Guo, 2001; Cook-Gumperz e Szymanky, 2001 e cook-Gumperz, 2001). No Brasil, ainda temos poucos estudos que focalizam a construção de identidades de gênero no contexto escolar. Destacamos Grossi (1992), Moreno (1999), Louro (1995 e 2002) e Souza (2002) nas áreas da antropologia e so-

ciologia; Moita Lopes (2001,2002 e 2003) no âmbito de teorias socioconstrucionistas e Oliveira (2002) e Rubim (2002) no âmbito da sociolingüística Interacional.

A nossa pesquisa vem ao encontro dessa lacuna, especialmente ao tratar da co-construção de identidades de meninas e meninos na faixa etária de seis e sete anos, idade de entrada na escola, considerando a obrigatoriedade do ensino a partir dos sete anos. Numa ação de pesquisa etnográfica, visitamos, entrevistamos, filmamos, analisamos relatórios de atividades desenvolvidas por crianças e uma professora numa classe de alfabetização de um colégio de Aplicação de uma universidade do Rio de Janeiro.

As crianças enquanto seres sociais também revelam a pluralidade e a fragmentação dos papéis no contexto de mudanças envolvendo diferentes gerações de pais na sociedade moderna. Elas, no entanto, ainda estão descobrindo que papéis desempenhar, que identidades escolher para atuar nos diversos contextos, como participar de diferentes tipos de interação, que ações realizar nessas interações. Pensamos como Lima Costa (2001) que:

“aprender linguagem é, ao mesmo tempo, aprender a ser. A ser menino ou menina, rico ou pobre, carioca ou gaúcho, sério, jocoso ou irônico, etc, transitando por uma gama de alinhamentos sutis porém reveladores de características individuais” (Lima, 2001:146)

Diríamos que, mais do que a aquisição de sua competência comunicativa em habilidades/estratégias, que se amoldam, se modificam, se transformam em contextos diferentes, a criança, no contexto das mudanças sociais de diferentes formas de ‘ser homem’ e de ‘ser mulher’, vai constituindo identidades múltiplas, e vai aprendendo não só a representar o mundo pela linguagem, mas, fundamentalmente, aprendendo a criar um mundo através da linguagem, o mundo de relações sociais.

Entendendo este estágio da vida -a infância - como um estágio especial para descobertas, aprendizado, pensamos que, no espaço escolar, mais do que em outros, a tarefa de se fazer refletir e modificar a realidade é profícua.

Os estudos que relativizam o comportamento de gênero de acordo com o contexto e o tipo de atividade que as crianças desenvolvem (cf. Kyratzis, 2001; Kyratzis e Guo, 2001; Goodwin, 2001) têm mostrado a necessidade de se verificar os fatores que interferem/modificam o comportamento de gênero que não sejam meramente aqueles associados à visão essencialista da hipótese dos mundos separados (Maltz e Boker, 1982).

ANÁLISE DE UM TRECHO DE UM EVENTO

A seguir analisarei um trecho de um evento:

Boneca ...urgh!

As crianças estão sentadas no chão em roda, a professora está conduzindo a atividade também sentada na roda, numa cadeira. O trecho aqui destacado faz parte de um debate entre crianças e professora acerca de notícias de jornais selecionadas pela professora, com temas que se relacionem às crianças, infância, brinquedos. A notícia apresentada anteriormente foi sobre o falecimento do pediatra De Lamare.

1. PROFESSORA	- mas olha só a notícia que quero ler é essa notícia aqui. Também está no obituário... dessa moça que se chama RUTH HANDLER..
2 MARCELO	o quê?
3. PROFESSORA	-quem sabe quem é.
4. MARCELO	eu sei..
5. PATRÍCIA	ela mora lá...em....ela fica em...
6. ANNE	..nova.york=.
7. PATRÍCIA	=isso nova.york
8. ANNE	..ela não era brasileira.
9. PROFESSORA	ela era americana
10. PROFESSORA	ruth handler a criadora da BARbie mor-re aos oitenta e cinco anos
11. MARCOS	ah...
12. ANDERSON	ainda bem↓
13. PROFESSORA	por que ainda bem Anderson?
14. MARCOS	porque ela tinha que morrer
15. PROFESSORA	por que você acha que ela tinha que morrer?
16. MARCOS	porque ela é muito chata.
17. PROFESSORA	por quê? você conhece ela
18. LUCAS	é muito chata..fica fazendo COI-sa...
19. ANNE	..porque inventou a Barbie ((barulho de várias crianças falando juntas))
20. PROFESSORA	deixa só eu explicar uma coisa a vocês uma coisa ...ô Anderson... ela apenas INVENTOU a barbie agora a fabricação da barbie vai continuar mesmo ela tendo morrido.

A estrutura interacional dessa atividade é típica daquelas atividades de aula em que o professor introduz o tópico e “comanda” a interação, num convite aos alunos para participarem. Em geral, os alunos e alunas participam, interagindo ativamente, como nesse trecho, para reivindicar a identidade de “comportamento participativo” que contempla o esquema de conhecimento do que é ser “bom aluno/boa aluna”.

Na linha **1**, a professora interrompe a conversa paralela ao enquadre “aula” que os alunos mantinham para conduzir a atividade de roda; é pelo marcador discursivo (**olha só..**) que percebemos a introdução de um novo tópico que a professora propõe (ou impõe?): “**mas olha só** a notícia que...” e estabelece um elo entre a notícia nova que lerá com o que acabou de debater com os alunos: a *também* morte do pediatra Dr. Lamare, que foi a conversa que acabou por motivar as crianças para vários outros assuntos, como “profissão”; “ida ao pediatra”; “o que o pediatra faz” e foi exatamente na extensão destes assuntos que ela retoma a condução da atividade com o “mas olha só...também está no obituário”.

Neste trecho de análise, vemos uma estrutura em que uma pessoa escolhe o que falar e “convida” os demais a participarem - o que revelaria uma interação “assimétrica”- se estender para uma estrutura participativa. O aluno Marcelo (linha **b**) dá a partida para a aceitação, por parte dos alunos, do “convite” ao diálogo, com outra pergunta de volta para a professora (**o quê?**), mostrando interesse em saber sobre o que trata o comentário da professora.

A professora prossegue com a pergunta “**quem sabe quem é?**” (Ruth Randler- linha **3**); Marcelo continua querendo participar, agora diz: “eu sei” (linha 4); mas são as meninas (entre as linhas **5** e **8**) quem continuam dando informações que se complementam: Patrícia diz com imprecisão onde ela mora e Anne completa “Nova York”. Patrícia apóia a ajuda da

colega. Patrícia e Anne constroem juntas um trecho da informação, temos aqui um exemplo do que Goffman chamou de “teasing”, a informação de mãos dadas.

A participação de Marcelo é substituída pela das meninas que entram no tópico de Patrícia: “local onde mora”, ainda que a pergunta da professora fosse “quem sabe quem é”. A professora, na linha 9, entra no enquadre local em que mora e traz a nacionalidade da pessoa sobre quem fala.

Na linha 11 Marcos exprime um “ah” que permite um novo realinhamento da conversa: a participação dos meninos e suas impressões sobre o tópico inicialmente introduzido pela professora: a morte de Ruth Handler, criadora da Barbie. Marcos parece dizer “ah sim era isso que a senhora queria dizer”. O mais instigante vem no trecho subsequente, quando também teremos uma conversa colaborativa só que da parte dos meninos.

Anderson e Marcos (nas linhas 12 a 16) co-constroem a informação de que “ainda bem que ela morreu porque era chata”. Lucas também ajuda, mas Anne mais uma vez também colabora com a construção dos meninos e parece introduzir o sub-tópico que na verdade os meninos não revelavam: “porque inventou a Barbie”

Neste trecho, vemos a intervenção da professora (nas linhas 12, 14, 17, 20) junto a reação dos meninos pela morte da criadora da boneca Barbie. Ela conduz a atividade e assim intervém à reação de Anderson à morte da criadora da boneca.

Quando Anderson reage com um “ainda bem” (linha 12), a professora mostrou-se atenta a esta reação e de pronto indagou a ele “por que ainda bem, Anderson” (linha 13). Aqui a professora escolhe a estrutura pergunta/resposta e escolhe/dirige-se a um ouvinte, de toda roda de alunos, em especial, num vocativo: “Anderson”. Neste caso, Marcos sente-se autorizado a responder no lugar de Anderson e assume o papel de responsável, nas palavras de Goffman e responde a pergunta feita a Anderson (linha 14), falando “no lugar do outro”.

A resposta de Marcos inaugura um novo tópico: a professora faz a nova pergunta a ele (Marcos- linha 15): “por que você acha que ela tinha que morrer?” e Marcos responde (linha 16) “porque ela é muito chata.” Instaurando um típico par adjacente de pergunta/resposta entre falante e ouvinte selecionados. Esta não é a estrutura freqüente neste tipo de interação: atividade de roda conduzida pela professora, porque vemos, de novo, na linha seguinte (18), Lucas respondendo à pergunta feita pela professora ainda a Marcos.

No final, Anne (linha 19) colabora com o que está sendo construído pelos meninos: a ojeriza à criadora da Barbie”, afirmando o que os meninos não conseguiram/quiseram verbalizar “porque inventou a Barbie”, o que fecha o tópico iniciado em “ainda bem” de Anderson, linha 13. Aqui Anne parece também assumir o papel de “falar pelo outro”, ela especifica aquilo que os meninos genericamente chamaram de “ela fica fazendo coisa” (Lucas, linha 19).

A participação de Anne não é alinhada à dos meninos, ela não parece concordar com a ojeriza deles à criadora da boneca; a verbalização de Anne sobre o que os meninos deixavam “no ar” parece uma queixa à professora: “olha eles estão dizendo isso, não está vendo?”. Porque a professora usa de perguntas para Anderson e Marcos esperando que eles revelem seus sentimentos, Anne não parece perceber este enquadre da professora e se antecipa em responder por eles.

Neste trecho analisado, verificamos como o tópico “a morte da criadora da Barbie” motivou uma estrutura de participação colaborativa entre meninas no início e entre meninos e meninas quando um sub-tópico se instaurou: “a reação à morte da criadora da Barbie”. Como disse acima, a professora teve o papel central de conduzir e instigar os alunos a participarem com perguntas que levassem a novas posições. Esta atitude diretiva da professora não impediu a livre participação dos alunos. Pelo contrário, a professora estimulou o alinhamento avaliativo dos meninos de “acharem ela chata, que tinha que morrer, etc..”

Os alunos foram responsáveis pela mudança de alinhamento da interação mais restrita e simétrica: professora x alunos para uma interação mais aberta e assimétrica alunos x professora x alunos.

CONCLUSÃO

As questões apenas estão se delineando, nos parece que ainda temos muito o que percorrer; o trecho aqui destacado tem nos revelado ora um comportamento típico masculino ora comportamento típico feminino. Descortinar as ações de meninos e meninas na cultura brasileira ainda parece um desafio necessário.

Meninas, meninos estão “fazendo-se” enquanto gêneros porque não são meramente meninos ou meninas, mas estão se constituindo enquanto tais, não somente no espaço escolar, mas em suas vidas. (Eckert e McConnell-Ginet, 2003:4-5).

Também pesquisar a construção do conceito de gênero para refletirmos sobre o papel do outro, especialmente do adulto, interferindo nas ações linguísticas e sociais de cada menino e menina no dia-a-dia nos parece desafiante. Interagir socialmente, é co-construir espaços/contextos múltiplos que se alternam e que se sustentam pelo trabalho de “um ajuda o outro” a manter a interação em curso ou alguém vai ficar “falando sozinho”.

*“É então na esfera do dia-a-dia comum,
dos pequenos e rotineiros eventos que a escola
(como todas as outras instituições sociais) fabrica,
‘faz’ homens e mulheres...”*
(Guacira Louro, 1995: 175)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COATES, Jenifer (Org.). *Language and Gender*. Oxford: Blackwell: 1998.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *Girl's oppositional stances – The interactional accomplishment of gender in nursery school and family life*. In: *Gender in Interaction*. Edited by BARON, Bettina & KOTHOFF, Helga. Amsterdam, Philadelphia, 2001. John Benjamins Publishing Company.

COOK-GUMPERZ, Jenny; SZYMANSKI, Margaret. *Classroom “Families”: Cooperating or Competing – Girls's and Boys' Interactional Styles in a Bilingual Classroom*. In: *Research on Language and Social Interaction*, 34. Copyright: 2001, Lawrence Erlbaum Associates. p. 107-130.

ECKERT, Penelope; MCCONELL-GINET, Sally. *Language and Gender*. Usa, Cambridge Press, 2003.

GIDDENS, Anthony & PIERSON, Chrisopher. *Conversas com Anthony Giddens – O sentido da Modernidade*. tradutor: Luiz Albero Monjardim. Rio de Janeiro: FGV, 2000[1988].

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Tradução de Plínio Dentizien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002[1999].

- GIORA, Rachel. Theorizing Gender – *Feminist awareness and language change*. In: Baron, Bettina; Kotthoff, Helga. *Gender in interaction*. Perspectives on femininity and masculinity in ethnography and discourse. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2001, p. 330-347.
- GOODWIN, Majorie H. *Building power asymmetries in girls' interaction*. London. Thousand Oaks C. A and New Delhid. Copyright, 2002 SAGE publications.
- GOODWIN, Majorie H. *Organizing Participation in Cross-Sex Jump Rope: Situating Gender Differences Within Longitudinal Studies of Activities*. In: *Research on Language and Social Interaction*, 34. Copyright: 2001, Lawrence Erlbaum Associates. p. 75-106.
- GOODWIN, Majorie H. *Co-Construction in Girls' hopscotch*. University of south Carolina: Lawrence Erlbaum associates, 1995.
- GOODWIN, Majorie H. *Cooperation and competition Across Girls' Play Activities*. In: TANNEN, Deborah. *Gender and conversation*. New York, Oxford: Oxford Univ. Press, 1993. p. 110-143
- HUGHES, Linda A. "But That's Not Really Means": *Competing in a Cooperative Model*. In: Sex roles, vol. 19, nº 11/12, 1988.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000[1992].
- KYRATZIS, Amy. *Children's Gender Indexing in Language: From the separate Worlds Hypothesis to Considerations of Culture, Context, and Power*. In: *Research on Language and Social Interaction*, 34. Copyright: 2001, Lawrence Erlbaum Associates. p. 1-13.
- KYRATZIS, Amy; GUO, Jiansheng. *Preschool Girls' and Boys' Verbal Conflict Strategies in the United States and China*. In: *Research on Language and Social Interaction*, 34 (1), 45-74. Copyright, 2001: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- LIMA, Cristina Costa. *Aquisição de competência comunicativa e constituição de Identidade*. In: RIBEIRO, B., LIMA, C; LOPES DANTAS. *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Coleções IPUB, 2001. p. 143-159.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero: questões para a Educação*. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*. São Paulo FFC. Ed. 34, 2002 p. 225-242.
- LOURO, Guacira Lopes. *Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino*. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. *Reestruturação curricular*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995, p. 172-182.
- MCLLVENNY, Paul (Ed.). *Talking gender and sexuality*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2002.
- MALTZ, D. N.; BORKER, R. A. *A cultural approach to male-female miscommunication*. In: J. J. GUMPERZ (Ed.). *Communication, language and social identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1982. p 196-216.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Discurso de Identidades*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da e BASTOS, Liliana Cabral. (Orgs.). *Identidades – recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Práticas Narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista*. In: RIBEIRO, B., LIMA, C; LOPES DANTAS. *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Coleções IPUB, 2001.

MORENO, Montserrat. *Como se Ensina a Ser Menina – o sexismo na escola*. Tradução na Venite Fuzatto. São Paulo: moderna; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

OLIVEIRA, Taís Leal. “*Sei lá, maluco, aí...*”: *estratégias de evitação de posicionamento do adolescentes na construção de identidades masculinas*. Dissertação de Mestrado em Letras-Puc/Rio, 2002. Mimeo.

RUBIM, Cristina Varandas. *Fala Garoto! A construção da identidade masculina na adolescência*. Rio de Janeiro: Departamento de Letras da PUC-Rio, 15 de março de 2002. (Dissertação de Mestrado).

SHELDON, Amy. *Pickle Fights: Gendered Talk in Preschool Disputes*. In: TANNEN, Deborah. *Gender and conversation*. New York, Oxford: Oxford Univ. Press, 1993. p. 83-109.

WIDDICOMBE, Sue. *Identity as an analysts’ and a participants’ resource*. In: Charles Antaki & Sue Widdicombe (eds.) *Identities in talk*. London: Sage Publications, 1998. p. 191-206.

LINGÜÍSTICA E GRAMÁTICA NO DEBATE DA LÍNGUA NACIONAL: O CASO BRASILEIRO

Jorge Viana SANTOS (UESB/UNICAMP)¹
Maria da Conceição Fonseca SILVA (UESB)²

RESUMO: Nesse artigo investigamos como se dá, no Brasil, na visão de lingüistas e gramáticos, a delimitação entre os seus papéis, no contexto do processo de gramatização, considerando, portanto, a relação entre Estado e língua nacional. Para tanto, posicionamo-nos na perspectiva da História das Idéias Lingüísticas, mobilizando ainda pressupostos da Semântica em associação com conceitos da Análise de Discurso de Linha Francesa (AD).

PALAVRAS-CHAVE: Língua Nacional; Gramatização; Posição-sujeito

COLOCAÇÕES PRELIMINARES

A distinção entre a Gramática, saber metalingüístico que promove, em associação com o Estado, o processo de gramatização (cf. Auroux, 1992), opondo-se à Lingüística, ciência da língua, é, entre nós, fato relativamente recente. Deste modo, considerando, por um lado que gramáticos como João Ribeiro e Júlio Ribeiro produzem a partir de finais do século XIX, “(...) um conhecimento da língua que será substituído pouco a pouco pelo estudo da lingüística”, e, por outro, que, a partir sobretudo de 1950, com a Lingüística Estruturalista de Mattoso Câmara Jr., “a questão da língua não é mais só da competência do gramático, ela torna-se uma questão dos lingüistas” (Orlandi e Guimarães 2001:36-37), nesse artigo investigamos como se dá, no Brasil, na visão de lingüistas e gramáticos, a delimitação entre os seus papéis. Para tanto, posicionamo-nos na perspectiva da História das Idéias Lingüísticas (cf. Auroux, 1992 e Orlandi, 2001) e mobilizamos pressupostos da Semântica do Acontecimento (cf. Guimarães, 1995 e 2002) em associação com alguns conceitos da Análise de Discurso de Linha Francesa. Como corpus, consideramos prefácios de manuais de gramáticas, bem como textos de lingüistas sobretudo avaliando o projeto de Lei 1676/99, proposto pelo deputado Aldo Rebelo.

A POSIÇÃO-SUJEITO AUTOR DE GRAMÁTICA BRASILEIRO NA GRAMATIZAÇÃO: SÉCULOS XIX E XX

Caso se postule, por um lado, que todo dizer, a rigor, encontra-se na confluência de dois eixos: o da memória e o da atualidade, e por outro, que são as posições discursivas que funcionam em relação ao contexto sócio-histórico e ao interdiscurso (cf. Orlandi, 1999, p. 33 e 40), pode-se analisar, nos enunciados das próprias gramáticas, como certos autores, ou mais propriamente, posições-sujeito (discursivas) autor de gramática brasileiro, nas suas condições de pro-

¹ Professor do Depto. de Estudos Lingüísticos e Literários da UESB; doutorando em Lingüística pela Unicamp.

² Profa. do Depto. de Estudos Lingüísticos e Literários da UESB; doutora em Lingüística pela Unicamp.

dução, dizem e/ou silenciam acerca do seu papel no contexto político e sócio-histórico no qual produzem manuais brasileiros de gramática. Vejamos alguns casos nos séculos XIX e XX.

O processo de gramatização do Português no Brasil, como atestam Orlandi e Guimarães (2001:8), apresenta o século XIX como fundamental para a história das idéias lingüísticas. Isto porque, ao lado de fatos como independência do Brasil, desenvolvimento da Literatura romântica, institucionalização do ensino, proclamação da República, surgem as primeiras gramáticas do português no Brasil, feitas por autores brasileiros. O contexto era ideal, pois

Inaugura-se (...) uma posição-sujeito gramático brasileiro. Um lugar de produção legítima de conhecimento sobre a língua que corresponde a um gesto de apropriação (autoria) dessa língua (Orlandi, 2000, p. 28).

Via de regra, estudiosos destacam na gramatização brasileira, no século XIX, a importância das obras de Julio Ribeiro (1881), e de João Ribeiro (1887).

Julio Ribeiro (1881), no prefácio da sua *Grammatica Portugueza*, afirma que:

As antigas grammaticas portuguezas eram mais dissertações de metaphysica do que exposições dos usos da lingua. Para afastar-se da trilha batida, para expôr com clareza Depto. de Estudos Lingüísticos e Literários (DELL) da UESB as leis deduzidas dos factos e do fallar vernaculos, não me poupei a trabalhos. Creio ter ferido o meu alvo (Ribeiro, 1881).

Nota-se que ao dizer “Para afastar-se da trilha batida...” o enunciador se coloca como inovador. E ao dizê-lo em correlação com “(...) não me poupei a trabalhos”, reforça uma avaliação positiva de si que, estando em primeira pessoa, reporta a um *tu* não dito, que se avaliaria pela negação, ou seja, um eventual dizer “não se afastaria da trilha batida”, referindo-se a um também eventual “poupei-me a trabalhos”. Essa auto-avaliação positiva, em oposição ao discurso de um *outro* imaginário – quem sabe, o sujeito autor português – confirma-se ainda mais na trecho modalizado por “Creio”, no qual a expressão “ferido o meu alvo”, funcionando metaforicamente³, pode representar a idéia de dever cumprido. Além disso, atente-se que a palavra “vernáculos”, sofre um deslocamento de sentido: pode referir-se não mais ao sentido usual de “língua de Portugal”, na medida em que pode estar “dizendo” língua portuguesa do Brasil. Isto é uma forma de valorização da língua nacional, como, aliás, se esperava de um autor de gramática brasileiro.

Deste modo, compreende-se porque, na opinião de Orlandi (2000, p. 22), Julio Ribeiro “(...) realiza de modo exemplar a relação Estado/Língua/Conhecimento Lingüístico, enquanto autor nacional”. E, além disso, “(...) se qualifica, na história da gramatização, como um lugar de referência absoluto, aquele que significa um discurso fundador da história da gramática brasileira”.

Por sua vez João Ribeiro (1887), em sua *Grammatica Portugueza*, ao afirmar que

O objecto da grammatica é sempre o grupo de palavras e a regra respectiva. (...) Abrange, pois, o estudo de regras geraes e de casos especiaes que convêm conhecer para o emprego legítimo e bom uso da lingua (Ribeiro, 1887, p. 9)

não só está enfatizando a noção de regra, como também adotando – o enunciador – uma postura objetiva, marcando, pois, o papel do gramático à época: como cientista, depreender, as regras a partir do estudo das relações, para depois, por exemplo, num manual de gramática, expô-las ao público em geral.

³ Para detalhes sobre metáfora no discurso, sob a ótica da AD, ver Orlandi (1999, p. 44).

Conforme Orlandi (2000, p. 28), gramáticos nacionais, como os dois citados – e outros poderiam ser mencionados – com suas gramáticas, estavam, pela primeira vez, pensando numa língua pertencente aos brasileiros. Criaram, afirma, no Brasil do século XIX, um espaço privilegiado de “(...) se pensar a língua, suas instituições e seus sujeitos (...)”. Contribuíam, com isso, para a constituição de um sujeito nacional, cidadão brasileiro, com língua própria.

E o século XX? A partir de meados do século XX, com o surgimento da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), o Estado brasileiro retirou dos autores nacionais a possibilidade de assumir posições diferentes ao elaborar seus manuais de gramática. Segundo Baldini (1999, p. 82), a NGB atingiu, com eficácia, o objetivo de padronizar a gramática brasileira. Subtraiu do gramático a responsabilidade, a competência única de saber – e dizer – sobre a língua. A NGB, com efeito, silenciou um discurso. Nesse contexto, o Estado, buscando marcar-se pela cientificidade, em última análise, promove gradativamente “(...) uma transferência do conhecimento do gramático para o lingüista” (Orlandi, 2000, p. 30). O resultado, como lembra Orlandi (2000, p. 30), é que “a autoria da gramática passa a necessitar da caução do lingüista (...)”. Se a este cabe o conhecimento científico da língua, para aquele fica “(...) a normatividade, a uniformidade terminológica e o desígnio pedagógico da língua nacional (...)”. Tal redelineamento de papéis tem em Celso Cunha (1970, 1972) um cabal exemplo do gramático que cita o lingüista sem, entretanto, almejar substituí-lo ou produzir ciência.

A POSIÇÃO DOS LINGÜISTAS EM FACE DA POSIÇÃO DOS GRAMÁTICOS: POLÍTICA E LÍNGUA NACIONAL

Com a divisão dos espaços de saber, a Linguística vai consolidar o seu lugar no Brasil, graças, sobretudo, a Câmara Jr., sem dúvida, um pioneiro em ocupar “(...) a posição do lingüista como analista, pela descrição da língua portuguesa” (Laggazi-Rodrigues, 2002, p. 21). Como explica Guimarães (1996), a partir dos anos 60, a Linguística passa a ter como espaço privilegiado as Universidades, tornando-se obrigatória como disciplina dos cursos de Letras, e, com o advento dos cursos de pós-graduação em Linguística, a Universidade torna-se o espaço do lingüista, ficando a escola, o ensino, como lugar do gramático.

Se nos anos 60 é assim, cabe perguntar se, na atual feição político-jurídica do Estado brasileiro, esse recorrerá a quem como discurso competente: ao lingüista (o cientista) ou ao gramático (o técnico)?

Um fato recente, ocorrido no último ano do século XX, afigurou-se como um *acontecimento*,⁴ no qual, como fato político e discursivo, as posições-sujeito gramático e lingüista se confrontaram no interior de uma longa polêmica. Trata-se do surgimento do Projeto de lei 1676/99, que “dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências” (Rebello, 1999, p. 177). Divulgado, tal projeto trouxe para a ordem do dia, nos meios da imprensa e, depois, em livros, o confronto político entre discursos de ordem diferente: por um lado, Gramática e Linguística, reivindicando o direito a falar sobre a língua; e, por outro, o Estado, preocupado com a identidade nacional através do uso normatizado da língua nacional. Nesse contexto, foi destacado o comportamento dos lingüistas, procurando fazer valer a autoridade dessa ciência.

Faraco (2001), sintetiza tal comportamento, por exemplo, ao sublinhar que

(...) a lingüística (...), diferente de outras ciências, não conseguiu ainda ultrapassar minimamente as paredes dos centros de pesquisa e se difundir socialmente de modo a fazer ressoar o

⁴ No sentido do termo para Guimarães (2002, p. 11-12).

seu discurso em contraposição aos outros discursos que dizem a língua no Brasil (Faraco, 2001, p. 38).

Note-se que, em tom de autocrítica, o autor, na posição-sujeito lingüista, reclama de um “auto-silenciamento”, por parte dos lingüistas, ou, generalizando, por parte da Lingüística. Noutro momento, defende que, para os lingüistas, um desafio se coloca: “(...) a instauração de uma necessária guerra cultural entre os discursos que dizem a língua no Brasil” (Faraco, 2001, p. 47). Da posição em que enuncia, o sujeito lingüista desses dois trechos parece propor uma ruptura com os limites de uma formação discursiva (cf. Orlandi, 1999), fato que, para ele, pode(ria) atribuir ao lingüista – um cientista – um papel além do que lhe cabe “naturalmente”: falar sobre língua e política da língua. Papel esse que aparece defendido por outro lingüista, que afirma: “Temos competência instalada suficiente para produzir um projeto de lei relativo ao uso público da língua –se for o caso – muito mais lúcido que este” (Possenti, 2001, p. 164).

Tais pontos de vista defendidos por lingüistas vão frontalmente de encontro com o que defende Rebelo, o autor do projeto, que, do ponto de vista do político, representante do Estado, primeiro declara que

A história nos ensina que uma das formas de dominação de um povo sobre outro se dá pela imposição da língua. Por quê? Porque é o modo mais eficiente, apesar de geralmente lento, para impor toda uma cultura – seus valores, tradições, costumes, inclusive o modelo socioeconômico e o regime político (Rebelo, 1999, p. 181).

E, em seguida, conclui:

Quer me parecer que o PL [Projeto de Lei] proposto trata com generosidade as exceções, e ainda abre à regulamentação a possibilidade de novas situações excepcionais. Por outro lado, introduz as importantes noções de prática abusiva, prática enganosa e prática danosa, no tocante à língua, que poderão representar eficientes instrumentos na promoção, na proteção e na defesa do idioma pátrio (Rebelo, 1999, p. 184).

O autor evidencia nesses enunciados uma tal ou qual valorização de aspectos simbólicos da *língua*. E ao mesmo tempo revela um fato: embora lingüista e político usem nos enunciados acima a mesma palavra *língua*, esta assume significados divergentes como, aliás, ensina a AD – com Orlandi (1999, p. 44), ao declarar que “palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes”–; e completa a Semântica do Acontecimento (cf. Guimarães, 2002) – com o dizer: “(...) não há como considerar que uma forma funciona em um enunciado, sem considerar que ela funciona num texto, e em que medida ela é constitutiva do sentido do texto” (Guimarães, 2002, p. 7). É o uso político⁵ da língua reivindicando o direito – também político – de falar sobre ela.

COLOCAÇÕES FINAIS

Por fim, pode-se dizer que, as posições tanto do gramático, quanto do político, como também do lingüista, são políticas, contribuem simultaneamente para a manutenção do Estado brasileiro atual com a sua imprescindível língua nacional. Em suma, a questão inicial que propusemos, considerada na perspectiva da História das Idéias Lingüísticas, e da AD e da

⁵ Sobre o conceito de *político*, ver Guimarães (2002).

Semântica, exige para sua resposta, não só considerar que o discurso de gramáticos, lingüistas e políticos se relaciona com o discurso do Estado acerca da língua nacional, mas também admitir que, assim como o Estado altera-se sócio-politicamente ao longo do tempo, com ele altera-se o seu discurso e, com ele, os discursos sobre a língua – por parte do sujeito gramático e do sujeito lingüista e, eventualmente, até do sujeito político – todos se interfluenciando. A prova disso é que num primeiro momento (século XIX), encontra-se a valorização do gramático autor; já num segundo momento, coincidente com a busca da cientificidade até meados do século XX, o apoio institucional do Estado ao lingüista cientista; e, depois, a organização e manutenção de espaços diferenciados para cada um – tudo isso em concomitância, de um lado, com os interesses do Estado, vinculado à língua nacional; e de outro, com o interesse “classista” – entenda-se polêmico – de lingüistas e gramáticos: construir saber metalingüístico sobre a língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

BALDINI, L.J.S. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

CUNHA, C. **Gramática do Português Contemporâneo**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970.

CUNHA, C. **Gramática da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: MEC/FENAME. 1972.

FARACO, C. A. Guerras em Torno da Língua: Questões de Política Linguística. FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos: Guerras em Torno da Língua**. São Paulo: Parábola, 2001. p. 37-47.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**. Campinas: Pontes, 1995.

GUIMARÃES, E. Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: A Gramatização Brasileira. In: GUIMARÃES, E. e ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e Cidadania: O Português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996. p. 127-138.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. A Língua Portuguesa no Processo de Institucionalização da Linguística. In: ORLANDI, E.P. e GUIMARÃES, E. (Orgs.). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem: A Disciplinarização das Idéias Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002. p. 13-22.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. O Estado, a Gramática, a Autoria: Língua e Conhecimento Linguístico. In: **Língua e Instrumentos Linguísticos**, 4/5. Campinas: Pontes, 2000.

ORLANDI, E. P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas: Pontes, 2001a.

ORLANDI, E. P. e GUIMARÃES, E. Formação de um Espaço de Produção Lingüística: A Gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas: Pontes, 2001a. p. 21-38.

POSSENTI, S. A questão dos estrangeirismos. In: FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos: Guerras em Torno da Língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

REBELO, A. Projeto de Lei 1676/99. In: FARACO, C.A. (Org.). **Estrangeirismos: Guerras em Torno da Língua**. São Paulo: Parábola, 2001. p. 177-185.

RIBEIRO, João. **Grammatica Portugueza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1887.

RIBEIRO, Julio. **Grammatica Portugueza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1881.

O PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO DE INTERFACE NA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE NÚMERO GRAMATICAL NO DP EM PORTUGUÊS BRASILEIRO*

José Ferrari NETO
Letícia M. Sicuro CORRÊA
Marina R.A. AUGUSTO
PUC-Rio/LAPAL*

ABSTRACT: *This paper presents results of an experiment which aims at verifying the extent to which 2-year old children perceive number morphophonological markings and are able to process number agreement within DP in Brazilian Portuguese. The results suggest that children at this age are sensitive to the expression of grammatical number in the language. No significant difference was obtained with regard to the type of grammatical DP (standard or non-standard), suggesting that number information is extracted from the determiner and that the agreement within DP is processed by the age of two.*

KEY-WORDS: *Language acquisition; Minimalism; Number*

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de um experimento que visou a verificar em que medida crianças, por volta dos dois anos de idade, percebem informação morfofonológica relativa a número e processam concordância de número no âmbito do DP no Português Brasileiro. Os resultados sugerem que a criança nessa faixa etária está sensível à expressão gramatical de número na língua. Não são obtidas diferenças significativas em relação ao comportamento das crianças frente a estímulos que tomam por base o dialeto padrão ou o não-padrão. Esses resultados indicam que a informação de número é extraída do determinante, o que implica o processamento da concordância no DP.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da Linguagem; Minimalismo; Número.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de um experimento que teve como objetivo verificar em que medida crianças por volta dos dois anos de idade, percebem informação morfológica relativa a número e processam concordância de número no âmbito do DP, ampliando os dados reportados em Corrêa, Augusto & Ferrari (2004). A perspectiva teórica que o orienta integra uma concepção minimalista de língua (Chomsky, 1995; 1999) com uma abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem (Corrêa, no prelo (a)). Parte-se do pressuposto de que *número* é um traço lexical do nome ou uma projeção funcional específica (Bernstein, 1991; Picallo, 1991; Ritter, 1993; Carstens, 2000), que participa de relações sintáticas relativas à concordância numa derivação linguística. Esse traço se realiza morfológicamente de forma

*Este artigo tem por base a comunicação de mesmo título, apresentada por José Ferrari Neto no IV Congresso Internacional da ABRALIN e corresponde a um estudo inicial que dá seguimento à sua dissertação de Mestrado (Ferrari-Neto, 2003), no desenvolvimento de sua tese de doutorado em andamento. O estudo da aquisição do número gramatical e processamento da concordância de número ao qual este artigo se integra faz parte dos Projeto Integrado (CNPq 551491/2002-7), do segundo autor, do projeto recém-doutor CNPq (303611/03-0) do terceiro autor, e se desenvolve com suporte obtido no Auxílio CNPq 403885/2003-5 ao Grupo de Pesquisa Processamento e Aquisição da Linguagem (GPAL-CNPq).

*LAPAL (Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem, PUC-Rio)

diferenciada nas línguas e o modo como a concordância sintática se expressa na morfologia também é variável. A criança ao adquirir uma língua terá de identificar informação relativa a número gramatical no modo como os enunciados lingüísticos se apresentam, ou seja, com base em informação morfofonológica e na ordenação de elementos no fluxo da fala, para os quais uma interpretação semântica pode ser atribuída.

No contexto do Programa Minimalista (Chomsky, 1995, 1999), relações sintáticas entre elementos selecionados do léxico se realizam por meio do pareamento de traços formais mais e menos interpretáveis. É esse pareamento que permite ao sistema computacional universal operar sobre traços do léxico de origem semântica. A existência de traços não interpretáveis correlatos a traços semanticamente interpretáveis (como número, por exemplo) permite que número conceitual encontre uma expressão gramatical, ou seja, participe de operações sintáticas (*Merge* ou *Agree*) (cf. Corrêa, no prelo (b)). Nesse contexto, entende-se por concordância o pareamento de traços interpretáveis com traços não interpretáveis em uma configuração de c-comando. Nesse pareamento os traços não interpretáveis são valorados ou eliminados, e o resultado dessa valoração pode ter expressão morfológica, naquilo que tradicionalmente se reconhece como concordância de número, gênero e pessoa em línguas morfológicamente ricas, como as românicas. No caso da concordância de número, o traço interpretável encontra-se no nome (Chomsky, 1995) ou em uma projeção funcional independente (Ritter, 1991). Em ambos os casos, o número interpretável tende a se expressar numa desinência flexional do nome, tendo dessa forma visibilidade na interface fonética. Os demais elementos que compõem o DP (determinantes, possessivos, adjetivos, etc) apresentariam traços não interpretáveis de número, estabelecendo, portanto, uma relação de concordância com o nome ou com a projeção funcional Num.¹ Em decorrência dessa relação, o DP assumiria o traço de número definido no nome (ou em NumP), e em algumas línguas, os elementos portadores dos traços não interpretáveis adquirem um afixo flexional correspondente ao valor do traço de número, quando de sua codificação morfológica, o que torna a informação relativa a número nesses elementos visível na interface fonética. No caso do PB, dois sistemas co-existem. No sistema padrão, tanto a expressão morfológica do traço interpretável de número na desinência do nome quanto a expressão morfológica do traço valorado de número no determinante e demais elementos que entram em concordância com o nome se fazem visíveis na interface fonética. Tem-se assim *A-s menina-s bonita-s*. No sistema não padrão, a informação de número tende a ser visível na interface fonética apenas no Determinante (ou no elemento mais à esquerda no DP). Tem-se assim *A-s menina bonita*. Assim sendo, quando a expressão do número é feita apenas no Determinante, a identificação dessa informação, por parte do ouvinte, ou da criança, diante de enunciados da língua em aquisição, envolve o processamento da concordância no DP.

O experimento que se segue explora essa variação no PB de modo a identificar em que medida o processamento da concordância de número no âmbito do DP pode ser atribuído a crianças de cerca de dois anos de idade – fase em que não necessariamente a morfologia de número se encontra estabelecida na fala (Simões, 2004; Ferrari-Neto, 2003). Estudo anterior (Name, 2002; Corrêa & Name, 2003) demonstra que crianças de cerca de dois anos (22 meses) são sensíveis à incongruência de gênero no âmbito do DP, o que sugere que o processamento da concordância está em operação. Esses dados sugerem ainda que é a informação de gênero expressa no Determinante e o processamento da concordância de gênero no DP que possibilitam à criança identificar o gênero de palavras novas (nomes com traço semântico inanimados, nos quais o gênero é intrínseco, sem motivação semântica, de um ponto de vista sincrônico). Ainda, outro estudo anterior com metodologia semelhante à daquele (identificação de imagens a partir de fala sintetizada de um fantoche) sugere, entretanto, que crianças de mesma faixa etária têm dificuldade com o número, o que foi atribuído à maior complexidade

¹ Magalhães (2004) apresenta uma proposta alternativa, na qual o traço interpretável de número estaria em D.

semântica dessa categoria gramatical (Ferrari-Neto, 2003; Corrêa, Name & Ferrari-Neto, 2004). Solicitar à criança *os gatos* entre figuras que apresentam um gato e vários gatos pode não ser suficientemente excludente, visto que o sintagma *os gatos* pode expressar referência genérica, o que tornaria a identificação da figura com um único elemento uma possível opção. Além disso, o uso de palavras do conhecimento da criança naquele estudo pode ter facilitado uma estratégia baseada na compreensão da raiz dos nomes, gerando respostas aleatórias para as figuras singular e plural. O uso de estratégias desse tipo poderia estar obscurecendo o conhecimento da criança relativo a número gramatical, o qual já se manifesta na produção espontânea, ainda que de forma não estável. Com vistas a eliminar esses problemas e avaliar em que medida a criança é capaz de interpretar semanticamente informação relativa a número no DP, o experimento que se segue foi concebido fazendo uso de pseudo-nomes que nomeiam figuras inventadas. A criança teria de identificar a figura a que o DP se refere dentre diferentes figuras (inventadas e não inventadas, sendo apenas uma inventada correspondente a um DP plural), com base na informação de número do DP. Neste experimento, duas variantes do PB foram utilizadas de modo a ser possível verificar em que medida a marcação de número exclusiva no Determinante possibilita a interpretação do DP como plural, necessária ao estabelecimento da referência a uma figura com elementos múltiplos. Evidência desse tipo pode ser tomada como indicativa do processamento da concordância de número interna ao DP.

EXPERIMENTO

O presente experimento parte da hipótese de que o processamento da concordância é instrumental para a identificação de propriedades específicas dos traços formais da língua em aquisição (Corrêa, 2001; no prelo (a), no prelo (b)). A interpretação semântica do número no DP pode, em princípio, ser feita exclusivamente com base no afixo flexional do nome ou com base no processamento da concordância. Considerando-se que a criança utiliza o processamento da concordância como meio de aquisição do que há de específico na gramática da língua, não haveria necessidade de lidar com uma estratégia de base lexical numa língua como o português, em que informação relativa a número está necessariamente presente no Determinante. Além disso, esse tipo de estratégia não se aplicaria à variante não padrão do PB. Assim sendo, o presente experimento lida com duas variantes do português como realizações gramaticais – a Padrão, em que D e N são flexionados em número e a Não-Padrão, em que apenas D apresenta essa flexão.

A expressão morfológica de número é altamente variável entre as línguas, podendo também contemplar marcação exclusiva no nome, como no caso do inglês (em que apenas alguns membros da categoria D apresentam a distinção de número, como *this/these, that/those*). A marcação de número pode variar quanto à realização morfológica, havendo a possibilidade de morfemas presos -- sufixos (como em inglês), prefixos (como em Suáli, língua Bantu) e mesmo infixos (como em Sudanes)² -- ou morfemas livres (como em Tagalog) (Robins, 1970; Corbett, 2000). Assim sendo, no presente experimento explora-se essa variedade, incluindo-se dois tipos de expressão morfológica de número possíveis nas línguas humanas embora não gramaticais no PB – o sufixo exclusivo no nome, como no inglês e o infixo, ambas as possibilidades dando origens a possíveis palavras singulares do português, como *lápiz* e *mosca*.

Uma variável independente é inicialmente considerada: *Expressão morfológica do número*, com dois níveis – gramatical (forma Padrão e Não Padrão do DP Plural em PB) e não gramatical (número como sufixo e como infixo). Em seguida, *Tipo de DP* será considerado

² A forma plural *quaisquer* em português, de um ponto de vista sincrônico, pode ser considerada como contendo um infixo.

como variável independente, contrastando cada uma das formas acima identificadas. A forma gramatical do singular no PB foi usada como controle.

Apresenta-se abaixo um exemplo de cada condição, com um dos pseudo-nomes utilizados.

- Gramatical Padrão – G PAD - Determinante plural e Nome plural
Exemplo: Ache o-s dabo-s pro Dedé
- Gramatical Não Padrão – G NPAD - Determinante plural e Nome singular
Exemplo: Mostre o-s dabo pro Dedé
- Não Gramatical Sufixo – NG SUF - Determinante singular e Nome plural
Exemplo: Ache o dabo-s pro Dedé
- Não Gramatical Infixo – NG INF – Marca de Plural inserida no meio do Nome
Exemplo: Ache o da-s-bo pro Dedé
- Controle – CONT – Determinante e Nome no singular
Exemplo: Ache o dabo pro Dedé

A variável dependente foi o número de respostas correspondes à figura plural.

Método

Participantes

Participaram do experimento 18 crianças, com idades entre 18 e 30 meses (10 meninas e 8 meninos), com idade média de 25;4 meses.

Material

Foram criados 12 estímulos-teste com pseudo-nomes, 3 por condição, definida em função do tipo de expressão morfológica do número; 6 estímulos-controle, com pseudo-nomes no singular e 6 estímulos-distratores, com nomes do vocabulário da criança, no singular. Esses estímulos compuseram 4 listas experimentais, nas quais a ordem de apresentação foi aleatorizada, evitando-se, contudo, a apresentação consecutiva de estímulos da mesma condição. Dois estímulos adicionais, com um nome conhecido e outro inventado foram utilizados em um pré-teste. Os estímulos foram previamente gravados e contém o pedido, por parte de um fantoche chamado Dedé, para que a criança lhe mostre uma figura correspondente ao que lhe é solicitado (Ex. *Mostre os dabos pro Dedé*).

Para cada estímulo foi criada uma prancha com 4 figuras -- uma 1 figura-alvo e 3 figuras distratoras. Nas pranchas-teste, as figuras-alvo valeram-se sempre de desenhos que representavam objetos e seres inventados em número maior do que um. As figuras distratoras correspondiam a um desenho não-inventado singular e a dois desenhos inventados diferentes do alvo. A posição da figura-alvo foi variada. Nas pranchas-controle, a figura-alvo correspondia a uma das figuras inventadas e nas distratoras, apenas desenhos de objetos e seres conhecidos foram utilizados. O conjunto de pranchas constituiu um álbum.

Procedimento:

Familiarização: a experimentadora interage com a criança e apresenta a ela uma marionete, caracterizada como um boneco falante (mas que na realidade apenas gesticula durante a execução do CD com os estímulos gravados). Esta etapa tem por objetivo acostumar a criança à voz do boneco, bem como criar uma atmosfera lúdica para a execução do experimento.

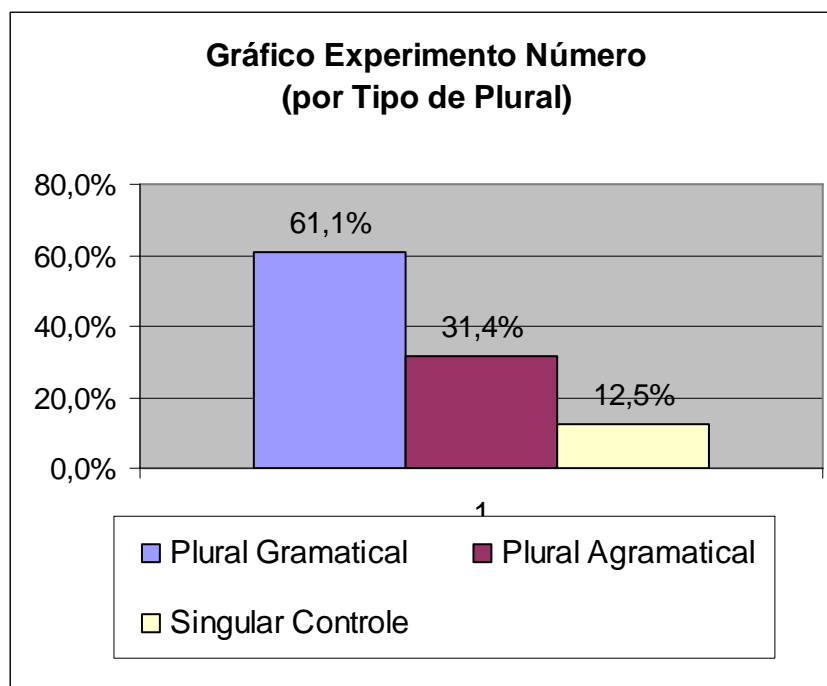
Pré-Teste: O experimentador mostra à criança o álbum com as pranchas. É proposta então a “brincadeira” ou o “jogo”: o boneco pede e a criança aponta para uma determinada imagem. As duas primeiras pranchas constituem o pré-teste. Somente as crianças que superam essa etapa passam ao teste propriamente dito.

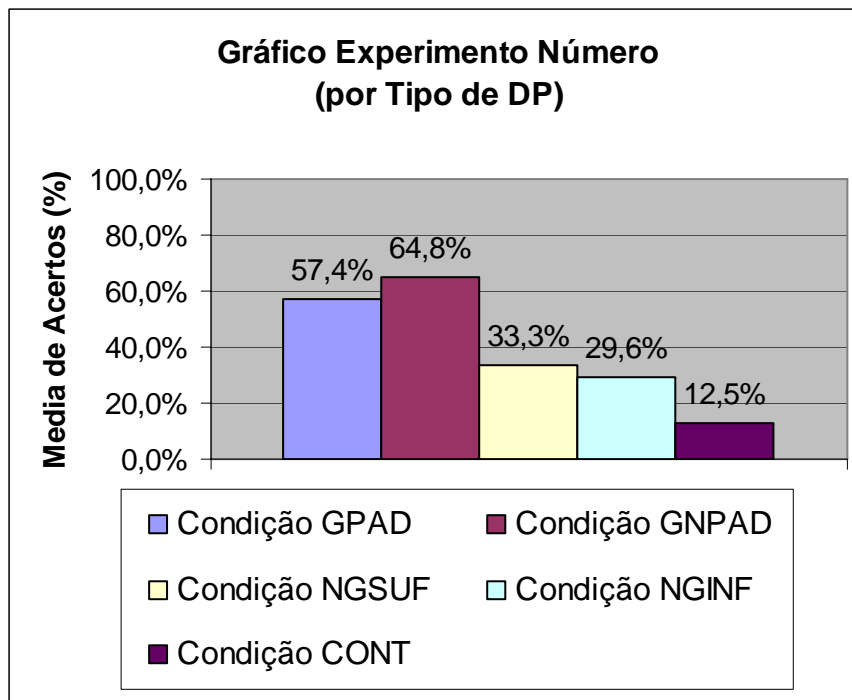
Teste: O jogo ou brincadeira do Dedé prossegue, sempre com a solicitação por parte do fantoche (mediante acionamento do CD player) para que a criança mostre a ele o que este requer. A resposta da criança é acolhida com um comentário de incentivo à sua participação, independentemente de esta corresponder à figura-alvo. Todo o procedimento leva cerca de 10 minutos e é filmado para o registro das respostas.

As crianças foram testadas em ambiente de creche ou familiar, sempre numa sala isolada com a experimentadora e o responsável pela filmagem.

Resultados:

Os resultados foram inicialmente analisados em função da variável *Expressão morfológica do número*, gramatical e não gramatical. Em seguida, foram avaliados em função de *Tipo de DP*: gramatical padrão, gramatical não padrão, não gramatical sufixo e não gramatical infixo. Os resultados apresentam um efeito significativo de *Expressão morfológica do número*, com um número maior de respostas plural para a condição gramatical ($t(17) = 5,65$ $p < .0001$). Não há diferença significativa entre as condições gramatical padrão e não padrão ($t(17) = 1,16$ $p = .26$), assim como entre as condições sufixo e infixo ($t(17) = 0,97$ $p = .34$), sugerindo que as crianças tratam as duas condições do conjunto de estímulos gramaticais assim como as duas condições do conjunto de estímulos não gramaticais de forma indiferenciada. As respostas plural para a condição singular foram, no entanto, em menor número do que as respostas para a condição não gramatical ($t(17) = 3,02$ $p < .01$), o que sugere uma interferência do fonema /s/ na condição não-gramatical.





DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os resultados sugerem que a criança por volta dos dois anos de idade está sensível à expressão gramatical do número no PB, visto que processam diferentemente as condições gramatical e não gramatical. A não diferença entre as condições gramatical padrão e não padrão é, ainda, indicativa de que a informação de número é extraída do determinante, o que implica o processamento da concordância no DP, de acordo com o modelo de língua assumido. Esses resultados são, portanto, compatíveis com a hipótese de que a computação da concordância, atribuída a um sistema computacional universal e disponível quando dos primeiros contactos da criança com a língua, é instrumental para a identificação do que é específico da língua de sua comunidade. Assim sendo, por volta dos dois anos de idade, tanto gênero quanto número podem ser processados no âmbito do DP.

O fato de a condição singular apresentar menor número de respostas no plural sugere, contudo, que houve interferência da presença do fonema /s/ nos estímulos testados. Não é claro o quanto este efeito pode ser tomado como indicativo de uma fase de desenvolvimento lingüístico na qual a criança sofre interferência desse tipo de travamento silábico no processamento de nomes singulares. Um experimento *follow-up* deverá verificar o quanto essa interferência é pertinente ao processo de aquisição da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, J. DP's in French and Walloon: evidence for parametric variation in nominal head movement. *Probus*, 3.2: 101-126, 1991.
- CARSTENS, V. Remarks and Replies. Concord in Minimalist Theory. *Linguistic Inquiry*, 31 (2), 319-355, 2000.
- CHOMSKY, N. *Derivation by Phase*. MITWPL, 1999
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1995
- CORBETT, G. *Number*. Cambridge:Cambridge University Press, 2000.
- CORRÊA, L.M.S. Uma hipótese para a identificação do gênero gramatical com particular referência para o Português. *Letras de Hoje*, 125, Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 289-295, 2001.
- CORRÊA, L.M.S. Possíveis diálogos entre Teoria Lingüística e Psicolingüística: questões de processamento, aquisição e do Déficit Específico da Linguagem. In: Miranda, N. S. & Name, M.C. (Orgs.). *Lingüística e Cognição*. JF: Editora da UFJF, no prelo (a).
- CORRÊA, L.M.S. Questões de concordância: uma abordagem integrada para processamento, aquisição e o Déficit Específico da Linguagem. Rio de Janeiro: Revista da UFRJ, no prelo (b).
- CORRÊA, L.M.S. & NAME, M.C.L. The Processing of Determiner-Noun Agreement and the identification of the gender of Nouns in the early acquisition of Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 2, n. 1, p. 19-43, 2003
- CORRÊA, L. M. S., NAME, M. C. L.; FERRARI-NETO, J. O processamento de informação de interface na aquisição de gênero e de número no Português Brasileiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 32, n. 3, p. 123-137, 2004.
- CORRÊA, L.M.S., AUGUSTO, M.R.A; FERRARI-NETO, J. Similarities and differences in the acquisition of number and gender: na experimental investigation on the basis of Brazilian Portuguese. Trabalho apresentado no *Second Lisbon Meeting on Language Acquisition* (1-4 de junho), 2004.
- FERRARI-NETO, J. Reconhecimento do número gramatical e processamento da concordância de número no sintagma determinante na aquisição do português brasileiro. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 2003.
- MAGALHAES, T. M. V. Valorando Traços de Concordância Dentro do DP. D.E.L.T.A. v. 20, n. 1,149-170, 2004
- NAME, M. C. L. *Habilidade Perceptuais e Lingüísticas na Aquisição e Processamento da Concordância de Gênero*. Tese de Doutorado. PUC/RJ: Departamento de Letras, 2002.

PICALLO, C. Nominals and nominalization in Catalan. *Probus*, 3, 3, 279-316, 1991.

RITTER, E. Where's gender? *Linguistic Inquiry*, 24, 795-803, 1993.

ROBINS, R.H. Vowel nasality in Sundanese. In: *Diversions of Bloomsbury, Selected Writings in Linguistics*, Amsterdam: North-Holland, 1970.

SIMÕES, L. Concordância Nominal de Número: questões de variação e aprendizagem. In: ANPOLL – Boletim Informativo, Maceió, n. 32, v. 1, 2004.

A RELAÇÃO ENTRE ASPECTO E TIPOLOGIA VERBAL

Juliana Bertucci BARBOSA
(CNPq – PG / UNESP-Araraquara)

RESUMO: Neste trabalho comparamos as formas do Perfeito Simples e Perfeito Composto, procurando descrevê-las e defini-las de acordo com suas funções no português contemporâneo do Brasil. Analisamos ocorrências encontradas em um *cópus* de língua escrita, dos séculos XIX e XX, e encontramos algumas distinções entre essas formas. A cruzamento dos nossos dados também mostrou que o aspecto e a tipologia verbal também se correlacionam com esse tempo.

PALAVRAS CHAVES: tempo, aspecto, tipologia verbal, semântica

ABSTRACT: In this study we have compared “Perfeito Simples” and “Perfeito Composto” forms in order to define and describe them according to their functions in contemporary Brazilian Portuguese. Having analysed a sample of texts of two different genres, written in the XIXth and XXth centuries, we have tried to show that both forms must be distinguished, and crosstabulation of data showed that the aspect and the verb type also correlate with tense.

KEY WORDS: tense, aspect, type verb, semantic

INTRODUÇÃO

Em Barbosa (2003), tentamos identificar os valores e verificar a distribuição de funções e empregos do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e o Pretérito Perfeito Composto (PPC) do modo Indicativo. Para verificar as hipóteses levantadas nessa pesquisa, analisamos ocorrências do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e o Pretérito Perfeito Composto (PPC) encontradas em um *cópus* de língua escrita, dos séculos XIX e XX. Dessa análise, um dos pontos que nós chamou a atenção foi a correlação entre o aspecto e a tipologia verbal nessas formas.

CARACTERIZAÇÃO DO PPS E DO PPC

Para definir os tempos verbais, baseamos-nos em Corôa (1985), que procurou atribuir a cada tempo verbal do português uma definição única e não-ambígua. Fundamentadas nos estudos de Reichenbach (1980), suas representações não levam em conta a interação verbo/adjunto temporal, nem o uso de auxiliares na expressão do tempo, centrando-se na interpretação fornecida pelo morfema modo-temporal do verbo. Partindo das possibilidades combinatórias dos três pontos temporais reichenbachianos - que ela denomina momentos do evento (ME), da fala (MF) e da referência (MR) - tenta verificar quais delas estão gramaticalizadas em nossa língua, admitindo graus diferentes de abstração para os momentos:

Desse reconhecimento da não concretude dos momentos resulta uma grande riqueza de possibilidades para o aproveitamento do esquema de Corôa na explicação dos diferentes usos e valores dos tempos verbais. Aceitando-se a não concretude dos momentos, elimina-se a ne-

cessidade de derivar contextualmente a sua interpretação. Pode-se considerar que a localização dos momentos já está contida nos morfemas flexionais isolados. Caso contrário, a fixação dos momentos seria parte das implicaturas¹ dos tempos verbais, e não do seu significado.

Aproveitando as representações dadas por Corôa, em Barbosa (2003), concluímos que o PPC e o PPS possuem a mesma definição temporal:

ME – MR, MF

essa definição permite explicar os usos registrados nas gramáticas e manuais: *para descrever o passado tal como aparece a um observador situado no presente e que o considera presente* (Cunha, 1972, p. 434).

Concluímos também que as diferenças entre esses dois tempos do PB devem ser buscadas em outros componentes do seu significado. Uma solução possível nos é indicada por Ilari (s/d), que analisando frases com o PPC no português brasileiro aponta várias características dessa forma, das quais selecionamos algumas:

- expressa *iteração* independentemente de estar presente na oração um advérbio indicando frequência, podendo eventualmente assumir valor de continuidade, por exemplo:

(01) *Ele nos tem visitado.* (= mais de uma vez)

(02) *Tenho estado doente* (= continuidade)

- expressa um período que começa no passado mas não se conclui no passado:

(03) *Le Monde tem sido entregue em São Paulo pelo correio aéreo desde 1927. /* desde 1927 até 1968.*

- o Passado Composto é inadequado para descrever repetição quando se quer ao mesmo tempo explicitar quantas vezes e quando o fato se repetiu:

(04) * *Eles têm vindo três vezes.*

(05) *Eles têm vindo muitas vezes / milhares de vezes.*

- A iteração, que o autor compara à pluralização de eventos, pode ser entendida como um **escalonamento de eventos** no tempo, não necessariamente regular:

(06) *Pedro tem visitado Maceió.*

Cabe ressaltar que o PPS também pode expressar a *pluralização de eventos*, mas não os assinala explicitamente como a forma composta. Desse modo, a explicitação estaria condicionada à interação com adjuntos:

(07) *As crianças choraram* (várias vezes) (durante a viagem).

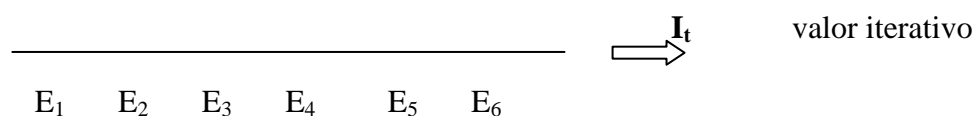
¹ Com base em Comrie (1986), definimos implicatura como a parte do significado que extrapola o núcleo semântico.

Aproveitamos a conceituação de Corôa (1985, p. 74), segundo a qual o **Aspecto** é a *quantificação dos subeventos de um evento*. e um subevento é qualquer dos estágios intermediários de um evento, inclusive o inicial e o terminal, e assim definimos o PPS e o PPC:

- no Perfeito Simples **todos** os estágios se realizam no intervalo de tempo (I_t) compreendido pelo evento em questão
- no Perfeito Composto **mais de um estágio** está necessariamente incluído no I_t - [p_n em I_t]. A interação do auxiliar com a base pode resultar em dois tipos de interpretações distintas:

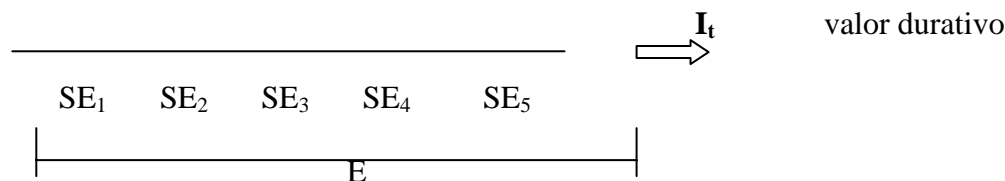
(a) interpretação **iterativa**, em que ocorre a pluralidade de eventos:

(08) *Ele tem falado com um amigo.* (E = evento)



(b) interpretação **durativa**, em que os produtos são subestágios plurais:

(09) *As importações epidêmicas têm sido motivo disto* (SE= subevento)



Como se verifica, a análise aspectual nos permite distinguir semanticamente o PPS do PPC.

MONTAGEM E ANÁLISE DO CÓRPUS

Para realizar esta pesquisa montamos um *cópus* de língua escrita, constituído de textos em prosa do português brasileiro (PB), compreendendo os séculos XIX e XX, e os gêneros jornalístico e oratório.

O *cópus* correspondente aos textos da literatura oratória do século XX, escritos a partir dos anos 50, e os textos da literatura jornalística dos séculos XIX e XX foram extraídos do material do Laboratório de Lexicografia da FCL de Araraquara,UNESP.

A parte do *cópus* correspondente à literatura oratória do século XIX², montamos a partir do site <http://www.crl.uchicago.edu/info/brazil>, com a colaboração de dois bolsistas³ do Programa de Auxílio ao Estudante – PAE.

Neste trabalho iremos discutir apenas os resultados obtidos da análise de dois itens:

- 01.) **tipologia do verbo**: como nossas hipóteses previam que o valor durativo ou iterativo do pretérito se relaciona diretamente com o valor semântico da base nominal, procuramos verificar se o uso de cada tempo poderia ser correlacionado à classe das bases nominais;
- 02.) **valor aspectual**: a análise desse fator buscou identificar que valor aspectual pode associar-se mais comumente a cada forma (iterativo ou durativo)

Para a análise do tipo de verbos (quarto fator analisado), adotamos a classificação contida no *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo* (DGV) de Borba et al. (1990):

- (a) Verbos de **Ação**: trazem um traço de atividade relacionada a um agente (A¹). Por exemplo:

- (10) *ambos lutaram.* (MP)
 (11) *a companhia protestava contra a transferência.* (LJ)
 (12) *O governo resolveu inspecioná-los.* (LO)

- (b) Verbos de **Processo**: expressam sempre um acontecimento ou evento e têm A¹ como afetado. Por exemplo:

- (13) *As negociações têm progredido.* (LO)
 (14) *começou para mim o tempo de grandes perigos.* (MP)
 (15) *A indústria açucareira atravessou uma crise.* (LJ)

- (c) Verbos de **Estado**: expressam situação ou condição por meio de um núcleo verbal ou por meio de cópula que liga o núcleo nominal. O A¹ pode ser inativo ou experimentador. Por exemplo:

- (16) *como tem sido sua relação com a crítica?.* (LJ)
 (17) *tem ele preferido a vida nas cidades.* (MP)
 (18) *e vós fostes os primeiros.* (MP)

- (d) Verbos de **Ação-processo**: trazem o traço de atividade e indicam um acontecimento ou evento em que há um elemento afetado. Por exemplo:

- (19) *João Ribeiro tornou a gramática um assunto mais leve.* (LO)
 (20) *Os trabalhadores têm causado uma série de controvérsias políticas.* (LJ)
 (21) *Graves acontecimentos agitaram o país.* (LO)

² A amostra será, posteriormente, inserida no banco de dados do Laboratório de Lexicografia da FCL de Araraquara.

³ **Levi Henrique Merinciano** e **Regina Alves do Mendes**, alunos do Curso de Letras da FCL de Araraquara / UNESP.

RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Quanto ao tipo de verbo, entre as formas levantadas, chegamos aos seguintes resultados:

- TABELA I -

TIPO DE VERBOS	PPS		PPC		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ação (a)	689	88%	93	12%	782	100%
Processo (p)	466	92%	40	8%	506	100%
Estado (e)	717	89%	85	11%	802	100%
Ação-processo (c)	480	88%	64	12%	544	100%

Fazendo uma leitura horizontal da **TABELA I** observamos que o PPS. predomina em todas as classes, com percentuais semelhantes entre si, variando de 88 a 92%. Somente com verbo de processo encontra-se um pequeno aumento (92% de PPC vs. 8% de PPS). Portanto, não foi possível estabelecer correlações.

Chegamos também, fazendo uma leitura vertical, aos seguintes resultados:

- TABELA II -

	PPS		PPC	
	Nº	%	Nº	%
ação	93	33%	689	29%
processo	40	14%	466	20%
estado	85	30%	717	31%
ação-processo	64	23%	480	20%
TOTAL	282	100%	2352	100%

Dentre as formas compostas, predominam os verbos de ação (33%), seguidas por ação-processo (30%), estado (23%) e processo (11%). Já no PPS, a distribuição é mais equilibrada, com 31% de verbos ou ação-processo, 29% de ação, e 20% tanto de processo como de estado.

Talvez isso tenha ocorrido porque muitos dos textos se caracterizaram pelo modo de enunciação narrativo, em que predominam as ações (1º plano) sobre os estados e processos (2º plano).

Esses resultados não permitem confirmar a hipótese de Cano (1998), segundo a qual o PPC ocorreria preferencialmente com verbos de estado e processo.

Quanto ao valor aspectual expresso pelas formas, verifica-se uma relação inversa: o PPS não ocorre com valor iterativo e só apresenta valor durativo em 3% (66/2352) das ocorrências. Com valor predominantemente temporal, ocorreu em 97% dos casos. Já o PPC apresentou distribuição relativamente equilibrada dos valores aspectuais iterativos (52%) e durativos (44%), ocorrendo com valor predominantemente temporal em apenas 4% dos casos.

- TABELA III -

	PPS		PPC	
	Nº	%	Nº	%
iteração	-	-	147	52%
duração	66	3%	126	44%
neutro ⁴	2286	97%	09	4%

Confirma-se assim a hipótese de que o PPS é a forma não marcada quanto ao valor aspectual. O alto índice de formas de PPC a que se associa valor durativo e iterativo (96%) explica porque muitos autores estudados relegam a um plano secundário o valor temporal pretérito dessa forma.

CRUZAMENTO DOS FATORES

Entre as 282 ocorrências de PPC e 2352 ocorrências de PPS, 272 e 66, respectivamente foram encontradas com valor aspectual. Correlacionando esses resultados com os de tipologia verbal observamos:

- TABELA IV -

Tipo de verbo + Valor Aspectual	PPS		PPC	
	Nº	%	Nº	%
Ação + Iteração	-	-	71	26%
Ação + Duração	11	17%	18	7%
Processo + Iteração	-	-	10	4%
Processo + Duração	22	33%	30	11%
Estado + Iteração	-	-	14	5%
Estado + Duração	19	28%	48	18%
Ação-processo + Iteração	-	-	52	19%
Ação-processo + Duração	14	21%	30	11%
TOTAL	66	100%	273	100%

Verificamos assim, como mostra a **TABELA IV**, que entre as formas de PPC a relação *verbo de ação + iteração* obteve o maior índice de frequência e o *verbo de estado + iteração* o menor número de ocorrências. Entre as formas simples com valor aspectual a relação *verbo de processo + duração* foi a que apareceu com maior número de ocorrências e *verbo de ação + duração* a com menor índice de frequência.

Cabe ressaltar que o PPS, independentemente da sua tipologia verbal, **não** foi encontrado com valor aspectual iterativo.

Esses resultados vão ao encontro de nossas hipóteses iniciais, indicando que:

- (a) as formas simples acompanhadas de adjunto podem também, assim como as compostas, exprimir um *período que dura*. Essas formas, como mostrou nossa pesqui-

⁴ Quando não se aplica nenhum dos dois anteriores.

sa, são geralmente expressas por um verbo de *processo*. Observe um exemplo extraído de nosso corpus:

(22) *ele sempre viveu entre os índios*

- (b) os resultados mostram que o valor iterativo pode ser associado a ação verbal e que valor durativo se correlaciona a processo e estado, independentemente do tempo verbal.

Isso também confirma a hipótese que o Pretérito Perfeito Composto **iterativo** pode ser associado à **descontinuidade**, e o **durativo** à **continuidade**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar então que o PPC funciona como um operador aspectual, podendo-se estabelecer a seguinte relação: para os verbos que indicam quantidade contínua, principalmente verbos de estado e processo, o resultado seria o valor de duração; e para os que indicam quantidade descontínua, mais frequentemente verbos de ação e de ação-processo, iteração.

Como se verifica, é por meio de análise aspectual que conseguimos distinguir semanticamente o PPS do PPC. As propriedades que diferenciam as duas formas verbais são de caráter quantificacional, não suas características temporais nem a (im)perfectividade aspectual.

O PPC não pode ser empregado com adjuntos de tempo passado definido (pontual) devido a seu valor indefinido, incompatível com intervalos de tempo fechados, e não porque as situações que expressa se prolongam até o momento presente ou o ultrapassam. Do mesmo modo, os eventos gramaticalizados por esse tempo, por não terem os seus limites definidos, implicam a possibilidade, mas não a obrigatoriedade, de reiteração a qualquer tempo.

Verificamos assim que o PPS, por ser menos determinado do ponto de vista semântico, acaba por preencher um espaço discursivo mais amplo, ocorrendo em contextos interditados ao PPC e invadindo terreno que poderia ser ocupado pela forma composta.

Finalizando, podemos dizer que os resultados desse trabalho mostram que o Pretérito Perfeito Composto do português brasileiro situa-se, ao menos atualmente, em desvantagem em relação ao PPS, por estar mais sujeito a restrições de ordem semântico-discursiva.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARBOSA, J. B. *Os tempos do pretérito no português brasileiro: perfeito simples e perfeito composto*. Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP, 2003.

_____. (2000). *O verbo no português contemporâneo do Brasil: aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos*. Relatório do projeto PIBIC/CNPq. Ms.

BOLÉO, M. P. (1936) *O perfeito e o pretérito em português em confronto com outras línguas românicas*. Coimbra.

BORBA, F. S. et al. (1990) *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo, EDUNESP.

- CAMPOS, O. G. L. A. S.; LONGO, B. N. O. (1998) *Perífrases de tempo e de aspecto no português brasileiro falado*. Araraquara, Unesp, ms.
- CANO, W. M. (1998) *O emprego do perfeito composto na linguagem jornalística*. Araraquara, Unesp, ms.
- CHAFE, W. L. (1979) *Significado e estrutura lingüística*. Trad. de M. H. M. Neves et alii. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- COMRIE, B. (1986) *Tense*. 2ª ed. Cambridge, CUP.
- CORÔA, M. L. M. S. (1985) *O tempo nos verbos do português: uma introdução a sua interpretação semântica*. Brasília, Thesaurus.
- CUNHA, C. (1972) *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Fename.
- DIAS, A. E. S. (1970). *Sintaxe histórica portuguesa*. 5ª ed. Lisboa, Clássica.
- FIORIN, J. L. (1995). *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo, Ática.
- FONSECA, FF. (1977) *Para o estudo das relações de tempo no verbo em português*. Comunicação apresentada no XV Congresso de Linguística Românica. Rio de Janeiro, ms.
- ILARI, R (1997) *A expressão do tempo em português*. São Paulo, Contexto.
- _____. (s/d) *Notas para uma semântica do passado composto em português*. São Paulo, Context, ms.
- _____. (1981) Alguns recursos gramaticais para a expressão do tempo em português – notas de um projeto de pesquisa. In: *Estudos de filologia e lingüística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum*. São Paulo, T. A. Queiroz. p.181-183.
- KOCH, I. V. (1984) *Argumentação e linguagem*. São Paulo, Cortez.
- _____. (1997) *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto.
- LOBATO, L. M. P. (1971) *L'auxiliarité em langue portugaise*. Doutorado.Paris, Université de Paris III.
- LONGO, B. N. O. (1990) *A auxiliaridade e a expressão do tempo em português*. Doutorado. Araraquara, Unesp.
- LYONS, J. (1977) *Semantics*. Cambridge, CUP.
- MELO, G. C. (1968) *Gramática fundamental da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Acadêmica.
- MIRA MATEUS, M. H. M. et alii. (1989) *Gramática da língua portuguesa*. 2ª ed. Coimbra, Almedina.

MONTEIRO, D. C. *et alii.* (1980) The perfective aspect in English and Portuguese. A contrastive study on semantic basis. In: *Alfa*, 24: 137-148.

MOTA, M. S. (1998). *O verbo no português contemporâneo do Brasil: aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos*. Relatório do Projeto PIBIC/CNPq. Araraquara, Unesp.

NEVES, M. H. M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo, Edunesp.

PEREIRA, E. C. (1927). *Gramática histórica*. 5^a ed. São Paulo, Nacional.

REICHENBACH, H. (1980 [1947]). *Elements of symbolic logic*. Nova Iorque, Dover.

SAID ALI, M. (1964) *Gramática histórica da língua portuguesa*. Brasília, UnB.

SALVI, E. (2001) *A tradução do Present Perfect em textos de literatura jornalística*. Especialização. Araraquara, Unesp.

SOARES BARBOSA, J. (1871[1803]) *Grammatica philosophica da língua portugueza*. 5^a ed. Lisboa.

TARALLO, F. L. (1983). *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. Doutorado. University of Pennsylvania.

_____. (1990). *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo, Ática.

O CONTROLE DISCURSIVO NOS MANUAIS DE REDAÇÃO OFICIAL E JORNALÍSTICA

Karina FALCONE (UFPE)

Leonardo Pinheiro MOZDZENSKI (UFPE)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho,¹ analisamos os manuais de redação oficial e de redação jornalística como gêneros resultantes da tecnologização do discurso, constituindo instrumentos poderosos de controle discursivo.

Partimos do pressuposto de que os detentores de poder usam a tecnologização como um recurso eficaz para orientar e controlar o fluxo das principais mudanças culturais e sociais que afetam as sociedades contemporâneas. Um desses mecanismos consiste em transformar práticas socialmente construídas em meros procedimentos estratégicos e artificiais.

Assim, nesta investigação, a partir da análise do *Manual de Redação da Presidência da República* e do *Manual de Redação e Estilo* de O Globo, identificamos algumas estratégias de convencionalização do discurso e, conseqüentemente, das práticas desses domínios. Neste estudo, observamos como esse fenômeno opera em dois níveis específicos: itens lexicais e organização textual. Para tanto, lançamos mão das propostas da Análise do Discurso Crítica (em particular, Fairclough, 2001; Van Dijk, 1994; Falcone, *no prelo*) como principal aparato teórico, examinando os processos de construção e legitimação de poder, bem como as marcas ideológicas presentes nos manuais de redação.

Os resultados indicam que a tecnologização discursiva tem-se apresentado como um importante recurso para a manutenção da hegemonia. O discurso, realizado nos gêneros, foi então percebido como um dos elementos mais poderosos, por meio dos quais as diversas elites controlam, à distância, instituições e grupos sociais. A relevância desta discussão reside no fato de que desvelar as diferentes formas de controle discursivo implica resistir à dominação, revelando-se urgente pensar em documentos e comunicações oficiais mais acessíveis ao cidadão comum e em uma imprensa mais democrática no País.

NOÇÕES PRELIMINARES

A prática social é resultante de uma construção dinâmica das atividades lingüísticas, relativamente estabilizadas nos diversos gêneros discursivos (Fairclough, 2001 e Bakhtin, 2000 [1979]). A partir de uma relação dialética entre língua e sociedade, os discursos (re)formulam a realidade, controlam ou subvertem o poder instituído. A tentativa de convencionar os discursos, nos seus diferentes domínios, tem como objetivo principal preservar a hegemonia, manter o *status quo*. Assim é a estratégia nas sociedades capitalistas modernas: servir-se de um aparato artificial de construção discursiva para controlar as práticas sociais, o que Fairclough (1997) definiu como a *tecnologização do discurso*.

¹ Uma versão anterior modificada deste trabalho foi apresentada na XX Jornada de Estudos Lingüísticos do Gelne (2004).

A teoria de Fairclough (2001) alerta para essa sutil forma de dominação, analisando como as forças dominantes usam a tecnologização para orientar e controlar o curso das principais mudanças culturais e sociais que afetam as sociedades contemporâneas. A tecnologização produz mudança discursiva mediante planejamento consciente. Uma das suas estratégias é transformar práticas socialmente construídas em procedimentos estratégicos e artificiais. Por processos de simulações, a tecnologização utiliza as significações interpessoais em propósitos instrumentais.

O debate sobre o discurso tecnológico está voltado, preferencialmente, para as áreas das indústrias de serviços e profissionais liberais, onde, segundo Fairclough (2001), essa prática é mais freqüente e sistemática. Sendo assim, boa parte das análises realizadas a partir desse conceito está voltada para os gêneros que circulam em instituições tais quais: hospitais (*entrevistas médicas*), universidades (*prospectos*), empresas (*entrevista de emprego*) e o *conselho*, gênero recorrente em diversas áreas. É nosso propósito, então, discutir essa mesma prática em outro domínio: o jornalístico.

O controle discursivo tanto na imprensa quanto na esfera oficial requer estratégias bastante sofisticadas. O jornalismo está protegido por alguns estereótipos consolidados na memória social, sendo o jornalista tomado como o ‘porta voz da sociedade’, ‘o guardião da democracia’. Já a redação oficial é caracterizada por ser “impessoal” e “uniforme” (Brasil, 2002). Por isso, fez-se necessário um aparato de controle discursivo complexo e sofisticado. Principalmente porque este poder está em constante tensão e disputa entre empresários, donos de jornais e governos. É justamente o funcionamento dessas estratégias de controle que pretendemos aqui observar.

DO DISCURSO À PRÁTICA: A TECNOLOGIA DO CONTROLE SOCIAL

Para fundamentar o seu conceito de tecnologização discursiva, Fairclough (1997) recorre aos estudos de Rose e Miller sobre “tecnologias de governo” (*apud* Fairclough, 1997:89). Em linhas gerais, os autores defendem que os governos liberais desenvolvem técnicas e programas de rede de ligação entre as aspirações das autoridades e as atividades dos indivíduos ou grupos. É a partir das “redes de poder” (onde estão situadas leis, rotinas institucionais, normas de conduta, entre outros artifícios) que tais governos agem ‘à distância’ na inscrição dos atores sociais. Nessa relação, Fairclough acrescenta o discurso como uma poderosa força de controle liberal, um dos artifícios das redes de poder. Segundo o autor, podemos resumir a tecnologização do discurso na combinação das seguintes características: i) investigação das práticas discursivas de organizações e instituições sociais; ii) reformulação dessas práticas de acordo com estratégias e objetivos específicos, designadamente às dos gestores e burocratas; iii) formação do pessoal das instituições nas práticas instituídas.

A implementação desse plano de intervenção nas instituições pediu a criação dos ‘tecnólogos do discurso’, ou como definiu Fairclough (1997:90), “os peritos em tecnologia do discurso”. Esses especialistas mantêm uma forte ligação com o saber. Em geral, são consultores que têm acesso privilegiado à informação científica, ou mesmo uma vasta experiência no campo de trabalho. Aliás, este último é o caso mais freqüente no jornalismo e na esfera pública, no que diz respeito à escolha dos autores dos manuais de redação.

A relação desses tecnólogos com o saber e com a instituição distingue as formas contemporâneas de tecnologização do discurso das demais intervenções nas práticas institucionais. Nesse moderno sistema, não cabe ao governo nem aos ‘patrões’ policiarem discursos. Mas a atores sociais que não têm ligação direta com a instituição, o detentor de um saber (ou uma técnica) a ser aplicada para a melhoria das práticas lingüísticas e sociais dessa comunidade. De acordo com Fairclough (1997:91), “o tecnólogo do discurso passa a ser um perito e um

estranho”. Sendo assim, suas convenções discursivas são aceitas tal qual a instalação de novos programas nos computadores. Simplesmente, *tecnologias* servindo ao *melhor funcionamento* das instituições.

Aliás, essa relação entre a tecnologização do discurso e a eficácia do desempenho institucional no mercado do trabalho é o que mais fortemente consolida a necessidade dos tecnólogos e exerce uma forte pressão no sentido de uniformizar as práticas discursivas. Só que a uniformização não é estabelecida de forma autoritária, mas ‘necessária’. No que diz respeito aos manuais de redação, essa característica é facilmente observada, acontecendo, inclusive, de manuais elaborados por jornais de circulação nacional (*Folha de S. Paulo, O Globo e Estado de S. Paulo*) serem adotados por jornais locais. Em Pernambuco, por exemplo, nenhum dos três principais jornais (*Jornal do Commercio, Diário de Pernambuco e Folha de Pernambuco*) tem manuais próprios de redação, sendo necessário que os jornalistas recorram às instruções dos jornais do Sul e Sudeste, tomando-os como modelos de discursos. Analogamente, os órgãos públicos – mesmo que não integrantes do Poder Executivo Federal – estão passando a adotar sistematicamente o *Manual da Presidência*. Como todo processo de uniformização, a tecnologização impõe técnicas discursivas descontextualizadas, o que leva a um efeito de “colonização do discurso”, como denominou Fairclough (1997:91).

Com base nesse quadro teórico, pretendemos também discutir alguns aspectos da função dos gêneros no processo de tecnologização e como eles servem à estabilização da hegemonia, à legitimação dos discursos. Este é o ponto que desenvolvemos a seguir.

O GÊNERO MANUAL DE REDAÇÃO: UMA QUESTÃO DE PODER

Para esta discussão, partimos dos estudos de Fairclough (2001, 1997) e Marcuschi (2003) com o objetivo de trazer, ainda que brevemente, algumas reflexões sobre gêneros textuais e suas formas de inserção nos processos de legitimação discursiva. Começamos com as reflexões de Marcuschi (2003:2): “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Numa formulação sucinta, eu diria que os gêneros textuais são a nossa forma de inserção, ação e controle social”. Para o autor, os gêneros dão, pelo menos em uma primeira instância, legitimidade aos discursos. Assim, é possível entender porque os manuais de redação são tão frequentemente tomados como ‘guias’ para a prática do ‘bom’ jornalismo ou da redação oficial ‘clara’ e ‘impessoal’. Definitivamente, trata-se de um poderoso gênero textual.

Se considerarmos as atividades comunicativas como formas de organização da sociedade e condicionantes de boa parte das ações praticadas, como ressaltou Marcuschi (2003), perceberemos que essas ações são resultantes dos valores que constituem os gêneros, sendo estes responsáveis pela organização da sociedade. Sendo assim, os gêneros não são meros guias neutros para a realização das atividades comunicativas. Eles são, principalmente, “sistemas de coerção social” (Marcuschi, 2003:3).

Para este trabalho, a concepção de gênero como sistema de coerção é de máxima relevância, pois tratamos aqui dos manuais de redação, gênero fortemente embuído por um propósito coercitivo da prática lingüística e social. A idéia de adequação é o principal respaldo para as normas de conduta que esses manuais trazem. Outra característica do discurso tecnológico, que ‘sugere’, ao invés de ‘impor’.

Seguindo as reflexões de Fairclough (2001), Marcuschi (2003) questiona a concepção de adequação das formas textuais aos eventos comunicativos. Segundo Marcuschi (2003:4), “do ponto de vista político e ético, uma tal maneira de ver o funcionamento retórico dos gêneros afigura-se neutra”. Só que, como ele mesmo ressalta, essa neutralidade é uma ilusão. Citando Fairclough, Marcuschi lembra que a idéia de adequação é muito inadequada

para explicar qualquer aspecto do funcionamento discursivo da língua. De acordo com os dois autores, o que se dá é um processo de negociação entre os atores sociais, a partir de suas diferentes posições enunciativas, já que a aceitação dos discursos depende das suas ordens de formação. Tal perspectiva leva Marcuschi (2003:13) a formular a seguinte proposta:

Parece, portanto, que deve ocorrer uma mudança na reflexão a este respeito, indo-se da simples consideração das estratégias de produção para a consideração dos objetivos a que tais estratégias estão servindo. Vai-se do ponto de vista retórico ao ético e ao político. E com isto pode-se transformar os gêneros de instrumentos retóricos em instrumentos políticos na ação social. Pois os gêneros não são apenas artefatos ou objetos discursivos, mas também práticas sociais.

Importante referência para essas reflexões é o trabalho de C. Miller (1984), definindo o gênero como uma forma de ação social, tornando-o assim dependente da estrutura e da complexidade de cada realidade social. Marcuschi (2003) destaca um aspecto na teoria de Miller, quando ela ressalta que os gêneros são baseados em práticas retóricas e em convenções discursivas estabelecidas pela sociedade para a ação conjunta. Isso propicia perceber os gêneros não mais como um reflexo da estrutura social, mas parte da própria estrutura. Dessa forma, eles contribuem para a manutenção e surgimento das relações sociais e relações de poder.

Retomando a discussão sobre o tecnólogo, podemos continuar o paralelo entre a teoria da tecnologização discursiva, gênero textual e instituições de poder. Conforme discutimos anteriormente, as pessoas autorizadas a produzir os manuais de redação, assim como todos os gêneros ligados ao discurso tecnológico, têm, necessariamente, uma estreita ligação com o saber e uma posição social privilegiada.

Um profissional em início de carreira, por exemplo, não está credenciado a produzir um manual de redação. E, ainda que o faça, dificilmente terá aceitação. Isso porque, de acordo com Marcuschi (2003), existe uma relação direta entre quem está autorizado a produzir determinado gênero e o que cada um desses gêneros controla na vida social. Assim, mesmo que um estagiário de jornalismo possa escrever para um determinado jornal ou que um servidor público recém-ingresso possa redigir ofícios e outros gêneros oficiais, eles dificilmente estarão aptos, do ponto de vista social, para escrever um manual de redação. Simplesmente porque o manual tem muito mais força de controle discursivo do que uma notícia ou um ofício. “Isto torna os gêneros espécies de modelos sócio-cognitivos de ação. Também podemos dizer que o poder social se dá em boa medida pelo acesso e pela possibilidade de operar com gêneros na sociedade” (Marcuschi, 2003:12).

É importante ressaltar que os gêneros delimitam, restringem ações de forma negociada e dialética. E isso não resulta em relações determinísticas, engessadas, das práticas linguísticas e sociais. Principalmente se esses gêneros são constituídos por discursos artificialmente produzidos, tal qual o tecnológico. Daí, como concluiu Marcuschi (2003:15) “a porta estar sempre aberta à variação e à criatividade”.

OS NÍVEIS DE TECNOLOGIZAÇÃO NO DISCURSO JORNALÍSTICO

Este ponto está destinado à observação sistemática do manual de *O Globo* e do manual da Presidência. Para fins metodológicos, distinguimos dois níveis de intervenção tecnológica na constituição do discurso jornalístico e oficial: a) *seleção lexical* (instruções sobre as palavras ‘mais adequadas’) e b) *organização textual* (no caso do discurso jornalístico, por exemplo, instruções sobre o *lead* e *sublead* – primeiro e segundo parágrafos da notícia). Entendemos que a partir dessas distinções é possível perceber algumas estratégias usadas

para moldar o discurso e a prática oficiais e jornalísticos, e, conseqüentemente, sua forma de inserção social.

a) seleção lexical: dentro da perspectiva da Análise do Discurso Crítica (Van Dijk, 1997; Fairclough, 2001), o léxico é apontado como elemento fundamental da produção linguística. Segundo os autores da ADC, a lexicalização é um forte aspecto para a identificação de tendências ideológicas presentes em um texto. Então, orientar a escolha dos itens lexicais é também orientar ideologicamente a construção desse texto. Conforme já discutimos, essa orientação é norteadada pelo critério da ‘adequação’, fazendo com que a interferência pareça necessária, não impositiva. Observemos essa estratégia e algumas dessas marcas ideológicas a partir da análise de trechos do manual de *O Globo* (2001) sobre as escolhas dos itens lexicais (as partes em negrito são para destacar o que estamos discutindo)

Quadro 1 – O Globo

Item Lexical	Orientação do Jornal
<i>Estudante</i>	“ <i>Deve-se identificar como estudante o adolescente ou jovem com idade suficiente para possivelmente ter outra atividade. (...) E também deve-se em princípio desconfiar da qualificação de estudante para quem tenha mais de 30 anos, a menos que esteja em curso de pós-graduação ou doutorado</i> ” (pg.150).
<i>Americano</i>	“ <i>Natural dos Estados Unidos. Não é correto escrever ‘norte-americano’(porque isso os canadenses e mexicanos também são)</i> ” (pg 133).
<i>Colono</i>	“ <i>É o agricultor que cultiva terra alheia com permissão do dono. Não pode ser usada em relação a invasores de terra</i> ” (pg. 139).
<i>Invasão</i>	“ <i>Ato de invadir. Deve-se resistir à moda de chamar de invasão o lugar invadido</i> ” (pg. 157)
<i>Colocar</i>	“ <i>Com o sentido de declarar ou argumentar, é um modismo de mau gosto, comum em manifestos estudantis (...)</i> ” (pg.138).

Provavelmente respaldado pela idéia de ‘adequação’, o autor do manual não se preocupa em modalizar a linguagem, quando orienta as escolhas lexicais dos jornalistas. Daí, o emprego freqüente de formas tais: “*deve-se*”, “*não pode ser usada*”, “*não é correto*”. O que também poderíamos entender como marcas de autoritarismo no discurso liberal. A proibição do uso de certas formas linguísticas é contraditória ao que o manual traz sobre linguagem: “*não é boa idéia estabelecer normas e padrões sobre o que seria a linguagem própria do texto jornalístico: por esse caminho, na melhor hipótese chega-se a um estilo padronizado, fiel seguidor de receitas e destituído de imaginação*” (2001:24). Uma contradição que ilustra bem o debate sobre a tecnologização discursiva: um controle dissimulado. Passemos, agora, para a discussão sobre os exemplos do *Quadro 1*:

Na especificação do item lexical “*estudante*”, é relevante como a função social do estudante é desconsiderada, e tal qualificação só serve para distinguir adolescentes e jovens que “*tenham outra atividade*”. Um ponto curioso é a determinação de uma idade limite (30 anos) para essa função, a não ser que esteja respaldada por títulos acadêmicos. Caso contrário, “*deve-se desconfiar*” de tais pessoas. Sobre a qualificação “*americano*”, seria interessante pensar por que não há qualquer menção aos latino-americanos, ou sul-americanos, pois a distinção só está relacionada aos norte-americanos. Uma visão imperialista das Américas.

Na referência a “*colonos*”, percebe-se o posicionamento do jornal sobre as ocupações de terras, a luta pela reforma agrária, e as atividades dos trabalhadores agrícolas que ocupam essas terras. Os militantes do Movimento dos Sem Terra (MST), por exemplo, jamais serão

citados no *O Globo* como colonos, e sim como invasores. Pelo menos essa é a orientação do guia. Os dois outros itens lexicais destacados também deixam pistas da postura reacionária do jornal. O manual traz a palavra “*invadir*”, mas não faz qualquer menção à palavra “*ocupar*”. Desconsiderando o seu uso, desconsidera conseqüentemente a legitimidade dessas práticas. Por fim, mais uma pista de como, a partir da determinação das escolhas e empregos do léxico, há uma orientação ideológica do discurso. Referindo-se pejorativamente ao uso de “*colocar*”, no sentido de argumentar, e associando esse uso ao um grupo específico (o movimento estudantil), o autor não está apenas desprestigiando uma possibilidade de uso lingüístico, mas o próprio movimento social.

O *Manual de Redação da Presidência da República* (Brasil, 2002), por seu turno, enfatiza através de uma recorrente seleção lexical a necessidade de seguir certos atributos considerados ideais em um texto oficial (*Quadros 2a a 2c*):

Quadros 2a, 2b e 2c – Manual de Redação da Presidência da República:

2a)

1. O QUE É REDAÇÃO OFICIAL

A redação oficial deve caracterizar-se pela **impessoalidade**, uso do **padrão culto** de linguagem, clareza, concisão, formalidade e uniformidade. (...)

Não se concebe que um ato normativo de qualquer natureza seja redigido de forma obscura, que dificulte ou impossibilite sua compreensão. (...) é inaceitável que um texto legal não seja entendido pelos cidadãos.

Esses mesmos princípios (impessoalidade, clareza, uniformidade, concisão e uso de linguagem formal) aplicam-se às comunicações oficiais: elas devem sempre permitir **uma única interpretação** e ser **estritamente impessoais e uniformes**, o que exige o uso de certo nível de linguagem.

Nesse quadro, fica claro também que as comunicações oficiais são necessariamente uniformes, pois há sempre **um único comunicador** (o Serviço Público) e o receptor dessas comunicações ou é o próprio Serviço Público (no caso de expedientes dirigidos por um órgão a outro) – ou o conjunto dos cidadãos ou instituições tratados de forma homogênea (o público). (...)

A redação oficial não é, portanto, necessariamente árida e infensa à evolução da língua. **É que sua finalidade básica** – comunicar com **impessoalidade** e máxima **clareza** – **impõe certos parâmetros** ao uso que se faz da língua, de maneira diversa daquele da literatura, do texto jornalístico, da correspondência particular, etc.

2b)

1.1. A IMPESSOALIDADE

(...) Percebe-se, assim, que o tratamento **impessoal** que deve ser dado aos assuntos que constam das comunicações oficiais decorre:

- a) da **ausência de impressões individuais** de quem comunica (...);
- b) da **impessoalidade** de quem recebe a comunicação, (...) um destinatário concebido de forma **homogênea e impessoal**;
- c) do **caráter impessoal do próprio assunto tratado** (...).

2c)

1.2. A LINGUAGEM DOS ATOS E COMUNICAÇÕES OFICIAIS

As comunicações que partem dos órgãos públicos federais **devem ser compreendidas por todo e qualquer cidadão brasileiro**. Para atingir esse objetivo, há que evitar o uso de uma linguagem restrita a determinados grupos.

(...) Por seu **caráter impessoal**, por sua finalidade de informar com o máximo de clareza e concisão, eles [*os textos oficiais*] **requerem o uso do padrão culto da língua**. Há consenso de que o padrão culto é aquele em que a) se observam as regras da gramática formal, e b) se emprega um vocabulário comum ao conjunto dos usuários do idioma. É importante ressaltar que a obrigatoriedade do uso do padrão culto na redação oficial decorre do fato de que ele está acima das diferenças lexicais, morfológicas ou sintáticas regionais, dos modismos vocabulares, das idiosincrasias lingüísticas, permitindo, por essa razão, que se atinja a pretendida compreensão por todos os cidadãos.

Nesses exemplos, pela repetição do léxico em destaque, fica clara a noção de língua enquanto código, ‘separada’ dos usuários, devendo, nas redações oficiais, primar pela ‘neutralidade’ e ‘impessoalidade’ – leia-se variação culta da língua. Note-se mais adiante (*Quadro 3*) como essa perspectiva é ainda mais salientada através do modo como as variações de pouco prestígio são tratadas pelo *Manual da Presidência*:

Quadro 3 – manual de redação da presidência da república:**9.3.2. EXPRESSÕES A EVITAR E EXPRESSÕES DE USO RECOMENDÁVEL**

(...) O esforço de classificar expressões como *de uso a ser evitado* ou como *de uso recomendável* atende, em princípio, ao princípio da clareza e da transparência que deve nortear a elaboração de todo texto oficial. **Não se trata, pois, de mera preferência ou gosto por determinada forma.**

- à medida que / na medida em que
- *À medida que* (locução proporcional) – ‘à proporção que’, ‘ao passo que’ (...). *Na medida em que* (locução causal) – ‘pelo fato de que’, ‘uma vez que’ (...). **Evite os cruzamentos – bisonhos, canhestros** – *à medida que, *na medida que...
- ao nível de / em nível (de)
- A locução *ao nível de* tem o sentido de ‘à mesma altura de’ (...). *Em nível* significa ‘nessa instância’ (*nível (de) constitui modismo que é melhor evitar*).
- dado / visto / haja vista
- Os participios *dado* e *visto* têm valor passivo e concordam em gênero e número com o substantivo a que se referem (...). Já a expressão *haja vista*, com o sentido de *uma vez que* é invariável (...). *Haja visto* (com o sentido de *devido a*) é **inovação oral brasileira, evidentemente descabida em redação oficial ou outra qualquer**.
- de forma que, de modo que / de forma a, de modo a
- *De forma* (ou *maneira, modo*) *que* [são usadas] nas orações desenvolvidas (...). São descabidas na linguagem escrita as **pluralizações orais vulgares** **de formas* (*maneiras* ou *modos*) que...
- operacionalizar
- **Neologismo verbal de que se tem abusado**. Prefira *realizar, fazer, executar, levar a cabo ou a efeito, cumprir, desempenhar, produzir, efetuar, construir, compor, estabelecer*. (...) Evite, por repetição, que **pode sugerir indigência vocabular ou ignorância dos recursos do idioma**.
- pronome “se”
- Evite abusar de seu emprego como indeterminador do sujeito. O simples emprego da forma infinitiva confere a almejada impessoalidade (...). **É cacoete em certo registro da língua escrita no Brasil, dispensar o pronome “se” porque inútil**.

Vejamos outra estratégia do discurso tecnológico:

b) organização textual: Seguindo as considerações de Van Dijk (1992), defendemos que a organização dos textos jornalísticos tem uma forte conotação ideológica. A partir das reflexões do autor sobre processamento textual, percebe-se que cada parte tem uma função cognitiva específica no processo de formação da opinião pública. Sendo o texto jornalístico construído a partir do critério do mais relevante no início do texto (*título, subtítulo, lead e sublead*) para o menos relevante (nos dois últimos parágrafos), a seleção de fatos ou atores sociais que irão figurar as primeiras partes da notícia ou reportagem é uma ação ideologicamente orientada. Esse critério de relevância vem, de uma certa maneira, do hábito de leitura da notícia, pois as pessoas lêem mais o começo do texto (*título, lead e sublead*) do que o seu final. Daí, a relação entre essa organização textual e o problema do controle discursivo.

Assim, podemos afirmar que os textos jornalísticos são esquematicamente construídos para influenciar a compreensão e formar a opinião dos leitores (Van Dijk, 1992), sendo a sua organização resultante de fatores sociais e históricos. Essa prática persegue fins ideológicos definidos: manter o poder entre as instituições dominantes, legitimando-as socialmente a partir de complexas estratégias de manipulação. No discurso jornalístico, a organização textual é resultante da linguagem ‘objetiva’ e ‘direta’, que deve caracterizar o Jornalismo. Como no caso do *Manual de Redação da Presidência*, conceito de língua neutra, instrumentalista, que fundamenta esse discurso é bastante relevante para a sustentação do mito da imparcialidade. Segundo Garcia (2001), o *lead* (primeiro parágrafo da notícia) surgiu quando o Jornalismo resolveu “abandonar a subliteratura” (2001:31), o que gerou a elaboração de normas distintas para produzir *leads* simples e diretos. Dessas normas, surgiu a clássica receita jornalística de produção de *lead*: um bom texto deve começar respondendo às perguntas *quem fez o quê, como, onde, quando e por quê*. Seguir tal regra, de acordo com os cânones da profissão, é garantia de um texto atrativo, ao mesmo tempo direto e objetivo. Apenas em notícias mais complexas algumas dessas respostas podem ser respondidas no segundo parágrafo, o *sublead*. “Boa fórmula. Para grande número de textos não há outra” (2001:31).

Estudos discursivos (Van Dijk, 1992 e Falcone, 2003) mostram que os espaços nobres do texto jornalístico são, preferencialmente, reservados aos discursos de representantes das instituições de elite. Opiniões e citações de atores sociais ligados aos grupos de poder estão, predominantemente, nos *leads* e *subleads*. Já os atores e grupos sociais em situação de exclusão participam do discurso dos jornais, basicamente, em condições menos privilegiadas (os últimos parágrafos). Sendo assim, podemos dizer que essa organização textual tem propósitos ideológicos bastante definidos: controlar a participação discursiva na imprensa. Segundo os estudos de Van Dijk (1992) e Falcone (2003), a falta de acesso ao discurso da mídia tem como principal consequência a consolidação de preconceitos e estereótipos contrários aos grupos de excluídos.

Observemos, no exemplo a seguir, trecho de uma notícia publicada no *Jornal do Comercio* do Recife sobre a ocupação do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) a um prédio público no centro da cidade. Apenas no terceiro parágrafo aparece o discurso dos sem teto, assim como referência institucional ao movimento. No *lead* e *sublead* estão as ações das instituições de poder (Justiça e Governo) que, mesmo não sendo protagonistas do evento narrado, têm maior destaque na notícia.

Exemplo 1: Juiz nega reintegração de posse de prédio

O Juiz Roberto Wanderley, da 1ª Vara da Justiça Federal de Pernambuco, negou o pedido de reintegração de posse encaminhado pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) e extinguiu o processo. Com isso, as mais de 200 famílias que ocuparam há exatamente uma semana o Edifício Edvaldo dos Santos Reinaldo (de propriedade do instituto), na Avenida Guararapes, deverão permanecer no local. Ontem, a ocupação teve um reforço de

aproximadamente vinte famílias, onze delas expulsas do prédio nº 157, da Rua da Alegria, próximo ao Pátio de Santa Cruz, na Boa Vista.

Segundo a sentença do juiz, o INSS não é parte legítima para solicitar a reintegração, uma vez que o imóvel está alugado a outra pessoa. A decisão do juiz derruba liminar que teria sido concedida, no final de semana, pelo Tribunal Regional Federal (TRF), em favor do instituto.

Para marcar o oitavo dia de permanência no prédio da Avenida Guararapes, os sem-teto programaram duas atividades para hoje. A primeira será às 9h: um culto ecumênico, no primeiro andar do edifício, com a presença de membros das igrejas Metodista, Anglicana, Católica, Presbiteriana e Assembléia de Deus. Às 14h sairá a caminhada dos 'Sem-Tetinho', **"para mostrar o descaso dos governos federal, estadual e municipal quanto à habitação", informa o reverendo Marcos Cosmo, da Igreja Anglicana e integrante do Fórum que dá apoio aos sem-teto. (Jornal do Commercio, 17/11/99)**

O *Manual de Redação da Presidência da República*, por sua vez, estipula expressamente através do freqüente uso de modalizações a organização textual e o espaço reservado a cada um dos elementos dos gêneros oficiais, praticamente não restando margem para inovações e evidenciando o forte controle discursivo exercido sobre os usuários (*Quadro 4*).

Quadro 4 – Manual de Redação da Presidência da República:

3. O PADRÃO OFÍCIO

Há três tipos de expedientes que se diferenciam antes pela finalidade do que pela forma: o *ofício*, o *aviso* e o *memorando*. Com o fito de uniformizá-los, **pode-se adotar** uma diagramação única, que siga o que chamamos de *padrão ofício*. (...)

3.2. FORMA DE DIAGRAMAÇÃO

Os documentos do *Padrão Ofício* **devem obedecer** à seguinte apresentação:

a) **deve ser** utilizada fonte do tipo *Times New Roman* de corpo 12 no texto em geral, 11 nas citações, e 10 nas notas de rodapé;

b) para símbolos não existentes na fonte *Times New Roman* **poder-se-á utilizar** as fontes *Symbol* e *Wingdings*;

c) **é obrigatório** constar a partir da segunda página o número da página;

d) os ofícios, memorandos e anexos destes **poderão ser** impressos em ambas as faces do papel. Neste caso, as margens esquerda e direita **terão** as distâncias invertidas nas páginas pares (*"margem espelho"*);

e) o início de cada parágrafo do texto **deve ter** 2,5 cm de distância da margem esquerda;

f) o campo destinado à margem lateral esquerda **terá**, no mínimo, 3,0 cm de largura;

g) o campo destinado à margem lateral direita **terá** 1,5 cm;

h) **deve ser** utilizado espaçamento simples entre as linhas e de 6 pontos após cada parágrafo, ou, se o editor de texto utilizado não comportar tal recurso, de uma linha em branco;

i) **não deve haver** abuso no uso de negrito, itálico, sublinhado, letras maiúsculas, sombreado, sombra, relevo, bordas ou qualquer outra forma de formatação que afete a elegância e a sobriedade do documento;

j) a impressão dos textos **deve ser** feita na cor preta em papel branco. A impressão colorida **deve ser** usada apenas para gráficos e ilustrações;

l) todos os tipos de documentos do *Padrão Ofício* **devem ser** impressos em papel de tamanho A-4, ou seja, 29,7 x 21,0 cm;

m) **deve ser** utilizado, preferencialmente, o formato de arquivo *Rich Text* nos documentos de texto;

n) dentro do possível, todos os documentos elaborados **devem ter** o arquivo de texto preservado para consulta posterior ou aproveitamento de trechos para casos análogos;

o) para facilitar a localização, os nomes dos arquivos **devem ser** formados da seguinte maneira: *tipo do documento + número do documento + palavras-chaves do conteúdo*

Ex.: "Of. 123 - relatório produtividade ano 2002"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologização discursiva tem se apresentado como uma importante estratégia de hegemonia liberal. Entre as várias redes de poder que esses governos dispõem para controlar, à distância, instituições e grupos sociais, o discurso, realizado nos gêneros, é uma das mais poderosas. Interferir nas práticas discursivas é uma estratégia eficaz para se chegar ao controle social. Essa interferência, entretanto, requer complexos aparatos de ordens lingüística, discursiva e cognitiva. Entre os gêneros textuais produzidos a partir do modelo tecnológico, observamos aspectos do funcionamento dos *manuals de redação oficial e jornalística* para discutir estratégias de controle ideológico.

A Análise do Discurso Crítica tem se firmado como um importante referencial teórico para os interessados em pesquisar os processos de construção, resistência e legitimação de poderes em sociedade. Uma contribuição significativa da Lingüística na luta contra a desigualdade social, pois denunciar diferentes formas de controle discursivo é resistir à dominação. A importância do debate aqui desenvolvido justifica-se pela urgência de uma imprensa mais democrática no País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. 2000 [1979]. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. 2002. **Manual de redação da Presidência da República**. 2. ed. Brasília, Presidência da República.

FAIRCLOUGH, Norman 1997. Discurso, Mudança e Hegemonia. In Emília Ribeiro Pedro, (Org.) **Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva Sociopolítica e Funcional**. Lisboa, Caminho, p.77-103.

_____. 2001. **Discurso e Mudança Social**. Brasília, Editora da UnB.

FALCONE, Karina. 2003. **O Acesso dos Excluídos ao Espaço Discursivo do Jornal**. Dissertação de Mestrado, PG em Letras, UFPE, Recife, *mimeo*.

GARCIA, Luiz (ed.). 2001. **Manual de Redação e Estilo de O Globo**. São Paulo, Editora Globo.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2003. **O Papel da Atividade Discursiva no Exercício do Controle Social**. Conferência apresentada na 55^a Reunião Anual da SBPC-ABRALIN, Recife.

MAGALHÃES, Izabel. 1996. A Produção do Sujeito na Interação. In: **As Múltiplas Faces da Linguagem**. Brasília, Editora UnB, p. 17-36.

MILLER, Carolyn R. [1984] 1994. Genre as Social Action. In: A. Freedman; P. Medway (eds.). 1994. **Genre and the New Rhetoric**. London, Taylor & Francis, pp. 23-42. (Reedição de 1984).

VAN DIJK, Teun A. 1992. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo, Contexto.

_____.1994. **Discurso, Poder y Cognición Social.** Cali, Editorial Facultad de Humanidades.

UMA VISÃO PRAGMÁTICA DOS CONECTORES DE CONTRAJUNÇÃO¹

Kátia Maria Capucci FABRI (UFU/FAZU)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo pretende investigar as diferenças no emprego das conjunções adversativas **mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto**, observando outros usos dessas conjunções além do emprego como oposição e contraste entre enunciados. Essa investigação será feita a partir da proposta tipológica de Travaglia(1991:49,54), que apresenta quatro diferentes tipos de textos **narrativo, dissertativo, descritivo e injuntivo**.

Neste trabalho, centraremos nossa atenção somente nas conjunções adversativas, como conectores de contrajunção: **mas, porém, contudo, todavia, entretanto e no entanto**, não incluindo, por opção, outros conectores como: ao contrário de, apesar de, embora, ainda que e outros. Entendemos por conjunção elementos que estruturam sintagmas, períodos e parágrafos que compõem o discurso e especificamente a adversativa que estabelece uma adversidade entre essas estruturas. Estamos entendendo discurso, de acordo com a concepção de Koch e Travaglia(1997:8-9) como “toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação comunicativa determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo, como também o evento de sua comunicação”, e texto como “unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor, ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão”.

Segundo Koch (1984:110), as conjunções são responsáveis pela orientação argumentativa global do discurso, no sentido de levarem o interlocutor a um determinado tipo de conclusão em detrimento de outras conclusões. Em um outro estudo (1992a:84-98), ela apresenta o emprego dos operadores discursivos, termo cunhado por Ducrot, criador da Semântica Argumentativa (ou Semântica da Enunciação), para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção, o sentido, para que apontam. Ainda para Koch (1984:21), a Semântica Argumentativa preocupa-se com a construção de uma macrossintaxe do discurso e postula uma pragmática integrada à descrição lingüística, isto é, como um nível intermediário entre o sintático e o semântico, considerando os três níveis interligados. Em decorrência, afirma que a argumentatividade está inscrita no nível fundamental da linguagem e que a enunciação, considerada como “um acontecimento sócio-histórico da produção do enunciado e este considerado como uma unidade discursiva e caracterizado como elemento de uma prática social” (Guimarães – 1989:78), está presente no enunciado através de uma série de marcas, que são lingüísticas, e que por essas pode-se chegar à macrossintaxe.

¹ Kátia Maria Capucci Fabri Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Uberlândia(UFU) e coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras das Faculdades Associadas de Uberaba(FAZU)

SOBRE A PRAGMÁTICA E CONECTORES

Para Koch (1984: 88-89), a linguagem deve ser vista como uma forma de ação tipicamente humana, social e intencional. Diante disso, deve-se admitir que no efetivo uso da linguagem, os componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos se encontram integrados. Isso significa que traços pragmáticos exerçam interferência direta tanto no nível semântico, quanto no nível sintático. A autora afirma ainda que não se pode considerar como extralingüísticos os fatores de ordem pragmática.

Koch (1996: 35-38) diz também que a pragmática é o estudo da língua em contexto, devendo-se levar em conta, além da situação comunicativa propriamente dita, também os propósitos, as convicções dos usuários da língua e os papéis dos interlocutores.

Georgakopoulou e Goutsos (1998: 887-907) observaram, em um estudo sobre os conectivos gregos, que **alá** (mas) e **ómos** (contudo/porém/entretanto), quando operam, na língua falada grega, como marcadores de discurso, tendem a aparecer em posição inicial na frase. Para os autores, o marcador de discurso contribui para o desenvolvimento do discurso em um nível global e com função sequencial, como a seguir:

- a) Eu passei uma semana (em Atenas) e só consegui uma cadeira no trem uma vez (p). **Mas** eu olho para todas aquelas pessoas e digo o que elas estão fazendo, como podem pegar isso todos os dias (q).

Nesse exemplo, o **mas** funciona como um marcador de discurso, sinalizando o tópico discursivo global da conversação, isto é, que a vida em grandes cidades, e especialmente em Atenas, é insuportável. Esse **mas** assinala a posição sequencial de retorno a um tópico previamente introduzido e desse modo realça o que está por vir na frase.

Para Searle (1984:26-28), falar uma língua é executar atos de fala, como: fazer afirmações, dar ordens, fazer perguntas, fazer promessas, etc. Toda comunicação lingüística envolve atos de fala. Esse ato de fala é apropriado a algum contexto, que pode ser definido como uma série de características de uma situação do discurso, como crenças, desejos, avaliações de falantes e ouvintes.

Para Van Dijk (1981:166-266), na teoria pragmática, deve-se considerar os usos sistemáticos das elocuições como um tipo particular de ações sociais. O principal propósito da Pragmática é especificar as condições sob as quais uma elocução funciona, ou se considera um ato de fala.

Van Dijk observa também que a distinção precisa entre relações de conexão no nível semântico e pragmático parece sutil. Os conectivos pragmáticos expressam relações entre atos de fala, ao passo que conectivos semânticos expressam relações entre fatos denotados. Ele defende que os conectivos pragmáticos são freqüentemente iniciais em sentenças, seguidos por uma pausa e expressos com entonação específica, na linguagem falada. Entretanto, os traços semânticos, na análise dos conectivos pragmáticos, podem estar presentes, dificultando, às vezes, a separação entre uma análise e outra. Vejamos os exemplos:

- a. Yesterday we went to the movie **and** afterwards we went to the pub for a beer. (Ontem nós fomos ao cinema e depois fomos a um bar para uma cerveja)
- b. Why didn't Peter show up? **And**, where were you that night? (Por que Peter não apareceu? E, onde você esteve aquela noite?)

Em **a**, a conjunção **and** (e) tem um uso semântico: ela expressa uma relação de soma entre dois fatos ordenados no tempo. Já em **b**, a conjunção inicial **and** (e) é usada para indicar

que o falante quer adicionar algo ao primeiro ato de fala, e também que ele tem uma outra pergunta a ser feita. Sua função é caracterizada pela idéia de continuação entre atos de fala, ou entre movimentos em turnos de uma conversação.

Nesse mesmo estudo, Van Dijk diz que os conectivos semânticos têm certas implicações pragmáticas, por exemplo, para p **mas** q há uma condição que usualmente implica ~ r. Vejamos:

- a. Harry was ill(p), **but** he came to the meeting anyway(q). (Harry estava doente, **mas** veio à reunião assim mesmo)

Estar doente é uma razão normal para não participar de encontros e por isso o **but** (mas) pode ser empregado. O nosso conhecimento sobre encontros e sobre a doença gera certas expectativas que o falante assume e que são divididas com o ouvinte, requerendo, dessa forma, o uso de **but**. Nesse caso, essa forma de implicação usual é baseada em um conhecimento de mundo e expectativas específicas do falante e do ouvinte sobre ter q quando p é dado. Além da quebra de expectativa instaurada pelo **but** (mas), há um julgamento, por parte do interlocutor, da atitude de Harry, provocado pelo seu “esforço, compromisso” em ter comparecido à reunião mesmo doente. No exemplo a seguir, o **but** (mas) questiona condições no diálogo:

- a. Can you tell me the time?(Você pode me dizer as horas?)
b. **But**, you have a watch yourself.(**Mas**, você não tem um relógio?)

A função pragmática de **but** (mas) no diálogo é indicar que o falante não aceita um ato de fala prévio, questionando uma de suas condições. Nesse exemplo, o significado contrastivo pertence ao ato de fala, diz respeito à ação. Ao apresentá-lo, Van Dijk diz que o falante **b** não aceita a solicitação feita por **a** e questiona a situação de alguém não poder desempenhar o pedido sobre ele mesmo. Assim, a função pragmática de **but** no diálogo indica que o falante não aceita o ato de fala anterior, questionando a significação das suas condições. Nesse exemplo, a conjunção adversativa atua no plano da ação, do pragmático e não no plano do conteúdo, do semântico.

A maioria dos conectivos pragmáticos pode ser designada com uma função em termos de satisfação de condições para o ato de fala antecedente ou subsequente. Um falante somará, questionará, atacará uma dessas condições, ou mesmo o ato de fala como um todo. As variações podem ser estilísticas, retóricas e conversacionais: alguma forma será mais educada, mais agressiva do que a outra forma.

Ainda para Van Dijk (1981:279), as conjunções podem ser empregadas para uma correção como em:

- a. You want a sandwich? **Or**, aren't you hungry?(Você quer um sanduíche? **Ou**, você não está com fome?)

Por meio do conectivo pragmático **or** (ou) há uma correção, com forma de suspensão momentânea do ato de fala precedente. O ouvinte então deve reagir, considerando esse ato de fala precedente como negativo ou positivo.

Enfim, para esse autor, há sempre um ato de fala principal, que é modificado por um outro ato de fala, introduzido pelo conectivo pragmático.

O nosso estudo observa quais os usos pragmáticos que ocorrem com as conjunções adversativas em estudo, se há diferenças nesses usos entre as conjunções e também em que tipo de textos esses empregos se manifestam com mais frequência.

Para realizar essa observação, fizemos um levantamento das conjunções adversativas em 94 textos e encontramos 218 ocorrências das conjunções: mas, porém, todavia, no entanto, entretanto e contudo, nos textos escolhidos aleatoriamente como: contos, crônicas, letras de música, receitas, trechos de romances, artigos de jornais, revistas, periódicos. A escolha do tipo de texto foi feita seguindo a tipologia de Travaglia(1991), como apresentaremos a seguir.

SOBRE A TIPOLOGIA TEXTUAL

Travaglia (1991:39-61) considera a tipologia como a possibilidade de particularização, de singularização dos discursos e ao mesmo tempo de sistematização e análise. O tipo, nessa perspectiva é, então, uma atividade estruturada sendo as suas regularidades sedimentadas dentro desses tipos.

O autor faz uma proposta tipológica que permite ver com mais clareza a relação estreita que há entre o modo de enunciação, o tipo de texto e os recursos lingüísticos empregados. Ele propõe três tipologias, de que só registraremos os pontos fundamentais, suficientes à nossa pesquisa, evitando assim nos estendermos desnecessariamente.

1) descrição, dissertação, injunção e narração, cujo modo de enunciação é estabelecido para cada um dos tipos em relação ao referente, ao objeto de dizer, ao assunto sendo dado pela perspectiva em que o enunciador/locutor e interlocutor se colocam em relação ao saber/ conhecer x o fazer/ acontecer e o tempo e espaço.

- a) na descrição, o enunciador está na perspectiva do espaço em seu conhecer, o que transforma o interlocutor em “voyeur” do espetáculo.
- b) na narração, o enunciador se coloca na perspectiva do fazer/acontecer, na perspectiva do tempo e o interlocutor como o assistente.
- c) na dissertação, o enunciador está na perspectiva do conhecer/saber, abstraindo-se do tempo e do espaço, e o interlocutor é posto como ser pensante, que raciocina.
- d) na injunção, o enunciador se coloca na perspectiva do fazer/acontecer posterior ao tempo da enunciação, o interlocutor como aquele que realiza aquilo que se quer, ou se determina que seja feito.

Quanto ao objetivo da enunciação, à atitude do enunciador em relação ao objeto do dizer, Travaglia coloca que na **descrição**, o que se quer é caracterizar, dizer como é; na **narração**, o que se quer é contar, dizer os fatos, acontecimentos; na **dissertação**, busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor idéias para dar o conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações; na **injunção**, diz-se a ação requerida, desejada, o que e/ou como fazer, incita-se à realização de uma situação.

Ainda, nessa pesquisa, Travaglia, ao falar de seqüenciamento e ordenação, apresenta:

- a) o tempo referencial, que é o tempo de ocorrência no mundo real em sua sucessão cronológica. Em relação a esse tempo, a descrição e a dissertação se caracterizam pela simultaneidade das situações, a narração pela não simultaneidade e a injunção pela indiferença à simultaneidade ou não das situações.
- b) o tempo da enunciação, que é o momento da produção do texto que pode ou não coincidir com o referencial. Na descrição, dissertação e narração, pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior, simultâneo ou anterior; já na injunção não há simultaneidade, sendo o tempo da enunciação sempre anterior. Quanto à fre-

qüência, na narração é mais comum que o tempo da enunciação seja posterior, na descrição posterior e simultâneo e na dissertação é quase sempre simultâneo, embora haja as três possibilidades para esses últimos tipos de texto.

Conforme o tempo da enunciação seja posterior, simultâneo ou anterior, teremos descrições, narrações e dissertações respectivamente passadas, presentes e futuras.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Koch (1984) diz que no uso da linguagem os componentes sintático, semântico e pragmático se encontram integrados.

Van Dijk (1981) observa que a distinção precisa entre relações de conexão no nível semântico e pragmático parece sutil, mas que há um emprego diferenciado entre esses dois níveis. Esse autor diz que os conectivos pragmáticos são frequentemente iniciais em sentenças, seguidos por uma pausa e expressos com entonação específica, na linguagem falada. A função deles, que no nosso estudo corresponde às conjunções adversativas, é caracterizada pela idéia de continuação entre atos de fala, ou entre movimentos em turnos de conversação.

Em nosso trabalho, específico da linguagem escrita, observamos que, de acordo com a teoria pragmática de Van Dijk, somente as conjunções adversativas com o valor semântico de retificação e especificamente aquelas que são responsáveis pela mudança de direção do tópico da seqüência anterior, funcionam como conjunções pragmáticas.

Das 218 ocorrências, encontramos 17 conjunções com o valor pragmático, ou seja, conjunções que funcionam alterando a orientação do enunciado que precede a presença da conjunção adversativa: **p** adversativa **q**, **q** muda o tópico de **p**, estabelecendo uma nova direção ao enunciado. Observamos ainda que o uso pragmático das conjunções em estudo estão presentes somente em textos descritivos e narrativos, como veremos no exemplo a seguir:

1. A roupa lavada, que ficava de véspera nos coradouros, umedecia o ar e punha-lhe um fartum acre de sabão ordinário. As pedras do chão, esbranquecidas no lugar da lavagem e em alguns pontos azuladas pelo anil, mostravam uma palidez grisalha e triste, feita de acumulações de espumas secas (p).

Entretanto, das portas surgiam cabeças congestionadas de sono, ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas...(q)
(Texto. Descritivo. O Cortiço, Aluísio Azevedo. Fonte: Língua, Literatura e Redação. José de Nicola. Editora Scipione, V. 2, 1993)

Verificamos que o autor em (p) descreve o ambiente exterior do local, já em (q), a partir do **entretanto**, muda a orientação descrevendo as ações que se sucediam naquele mesmo local. O **entretanto** não só estabelece diferença entre (p) e (q), mas sobretudo dá um novo enfoque à seqüência contribuindo para a progressão do texto. Observamos então que a função pragmática da conjunção é a de dar uma outra orientação para o enunciado que se segue. Notamos também que há ao mesmo tempo nesta conjunção aspectos semânticos envolvidos, já que ela estabelece uma diferença, uma desigualdade entre os dois planos descritos: o primeiro; características externas do local, o segundo; ações ocorridas nesse local. Concordamos, assim, com Koch (1984) que admite uma integração entre os planos semântico e pragmático.

No exemplo abaixo, também, observamos a mudança de orientação a partir da conjunção.

2. Na boiada já fui boi,
boiadeiro já fui rei
não por mim nem por ninguém
que junto comigo houvesse
que quisesse ou que pudesse
por qualquer coisa de seu
querer mais longe que eu (p).

Mas o mundo foi rodando
nas patas do meu cavalo
e já que um dia montei
agora sou cavaleiro
laço firme, braço forte

de um reino que não tem rei. (q) (Texto Narrativo. Disparada :Theo Barros e Geraldo Vandré. Fonte: Músicas Inesquecíveis da MPB. CD, Polygram do Brasil LTDA.)

Em p, temos uma seqüência em que o autor diz o que já foi e o porquê. Já em q ele interrompe a narração e a partir do **mas** ele dá seqüência ao texto, mas em uma outra perspectiva, narrando outros fatos. Notamos que o **mas** além da função pragmática de interromper o texto dando outra orientação também possui implicações semânticas, na medida em que se coloca como um elemento que diferencia uma seqüência de outra.

A seqüência descritiva, do exemplo a seguir, mostra que a presença do **mas** no início dos parágrafos aponta para uma mudança de foco de assunto, organizando o texto e assegurando a sua progressão. A partir do conector, o leitor pode imaginar aspectos diferenciados da proposta do texto. Dessa forma, cada parágrafo introduzido pela conjunção **mas** admira-se um plano diferente do quadro que a autora gostaria de pintar.

3. Se eu fosse pintor começaria a delinear este primeiro quadro de trepadeiras entrelaçadas, com pequenos jasmims e grandes campânulas roxas, por onde flutua uma borboleta cor de marfim, com um pouco de ouro nas pontas das asas (p).

Mas logo depois, entre o primeiro plano e a casa fechada, há pombo de cintilante alvura, pássaros rápidos e certos...

Mas o quintal da casa abandonada ostenta uma delicada mangueira, ainda com moles folhas cor de bronze sobre a cerrada fronde sombria...

Mas por detrás estão as velhas casas, pequenas e tortas, pintadas de cores vivas, como desenhos infantis, com seus varais carregados de toalhas de mesa...

Mas, depois disso, aparecem várias fachadas, que se vão sobrepondo uma às outras, dispostas entre palmeiras e arbustos vários, pela encosta do morro(q). (Texto Descritivo. Se eu fosse pintor..., Cecília Meireles. Fonte: Ilusões do mundo. Editora Nova Aguilar, 1976.)

Assim, observamos que há uma relação entre o tipo de texto e o efeito de sentido pretendido pelo autor. Nos textos descritivos muda-se o tópico da seqüência anterior, buscando apresentar novos aspectos descritos no enunciado subsequente, introduzido pela conjunção adversativa. O mesmo fato se dá com os textos narrativos cuja narração é interrompida com uma mudança de orientação do que se estava narrando anteriormente e a partir da conjunção há uma nova seqüência para a narrativa, com alteração do foco, apresentando fatos diferentes. Há então uma mudança no plano sensorial e no plano do relato.

Como mostraram os resultados, o emprego da adversativa na dimensão pragmática ocorreu somente em textos narrativos e descritivos e esse fato comprova a relação do emprego da conjunção e o tipo de texto, pois como já foi colocado, o que se quer na narração é apresentar fatos, acontecimentos e esses podem ser apresentados, utilizando-se dessa estratégia: caminha-se com o relato e de repente muda-se o enfoque, causando mais suspense, deixando a história mais envolvente. Já para os textos dissertativos e injuntivos essa estratégia não ocorreu, pelo menos, não foi empregada no corpus dessa investigação, revelando que o emprego da dimensão pragmática nesses tipos de textos escritos não é um recurso utilizado para o autor que quer levar o seu interlocutor à reflexão ou incitá-lo a fazer algo.

Outro dado é que as conjunções adversativas na dimensão pragmática estão sempre em posição inicial de um enunciado. Esse fato concorda com o que Van Dijk (1981) defende, afirmando que os conectivos pragmáticos são frequentemente iniciais em sentenças, seguidos por uma pausa e expressos, na linguagem falada, com entonação específica.

Observamos ainda que as conjunções empregadas com o valor de pragmáticas foram o **mas**, com 4 ocorrências nos textos descritivos e 11 ocorrências, nos textos narrativos. Encontramos também o **entretanto** com 1 ocorrência nos textos descritivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, então, neste estudo, que as conjunções adversativas, vistas como conectores de contração, não são empregadas somente com os sentidos preconizados pelas gramáticas tradicionais: como adversidade, oposição, mas outros significados podem aparecer nos seus usos, como o emprego pragmático, que foi encontrado nesta pesquisa. O sentido aqui definido é aquele em que as conjunções, em estudo, aparecem dando uma outra orientação à seqüência anterior, marcando diferença entre enunciados e apontando para outra direção o que foi apresentado anteriormente, e essa orientação depende dos efeitos de sentidos pretendidos pelo locutor em relação ao seu interlocutor.

Essa conclusão mostra que o uso dos conectivos, especificamente, as conjunções adversativas também ocorre em textos escritos e como nos textos orais, ocorre somente no início de enunciados.

Conclui-se ainda que no emprego pragmático há também implicações semânticas, pois, ao mudar o foco da seqüência, dando outra orientação ao enunciado, estabelece-se uma diferença semântica entre os enunciados p e q.

Esse emprego, no corpus pesquisado, ocorreu somente em textos narrativos e descritivos. Esse fato pode ser justificado porque nos textos descritivos há mudança de orientação sobretudo nos planos sensoriais e nos narrativos uma mudança no plano do relato.

Verificamos ainda que tanto a conjunção **mas**, quanto a conjunção **entretanto** foram empregadas da mesma maneira na dimensão pragmática.

Enfim, esperamos que esse estudo inicial possa contribuir para o desenvolvimento dos estudos lingüístico-textuais acerca das conjunções, observando que é necessário ter um olhar interativo, múltiplo e aberto para as pesquisas que envolvem as questões da linguagem. Esperamos também que essas reflexões possam desencadear mudanças no ensino/aprendizagem das conjunções adversativas nos ensinamentos fundamental e médio, já que o ensino desses conectores ocorre, muitas vezes, somente por meio de classificação e memorização, não levando em consideração os efeitos de sentidos, a visão do locutor em relação ao seu interlocutor, enfim o uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GEORGAKOPOULOU, Alexandra e GOUTOS, Dionysis). “Conjunctions versus discourse markers in Greek: the interaction of frequency, position, and functions in context” in *Linguistics*, 36. (p. 887-917), 1998.

GUIMARÃES, Eduardo R. Junqueira, org . *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984 .

KOCH, Ingedore Villaça. “Dificuldades na Leitura/Produção de texto: os conectores interfrásticos” in *Linguística Aplicada ao ensino do Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto. (p.83-98), 1992.

KOCH, Ingedore Villaça. “Estratégias pragmáticas de processamento textual”. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, jan/jun. (35-42), 1996.

KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1997.

SEARLE, John). *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, 1984.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo textual discursivo do verbo em português*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1991.

VAN DIJK, Teun. A. *Studies in the pragmatics of discourse*. Berlin/New York: Mouton, 1981.

GLOTALIZAÇÃO COMO TRAÇO SUPRASEGMENTAL EM WANANO

Kristine STENZEL

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho analizo o estatus fonológico da oclusão glotal que ocorre em morfemas de raiz em Wanano¹ e algumas outras línguas da família Tukano Oriental (TO),² e discuto a aplicabilidade e as vantagens de uma abordagem suprasegmental da glotalização. Raízes em línguas TO têm estrutura bimoraica e são marcadas por traços suprasegmentais de nasalização e tom. A oclusão glotal ocorre em posição interna num subconjunto de raízes, e e já foi analisada na literature sobre línguas TO como um traço da vogal, como consoante, e como traço secundário ligado a tom. Apresento nesse trabalho uma análise da glotalização como um terceiro traço suprasegmental de raízes, independente de nasalização e tom. Mostro que só a abordagem suprasegmental explica o conjunto total dos dados, e, portanto demonstra vantagens analíticas claras.

Na §1, apresento dados básicos e informação geral sobre as línguas pesquisadas. Na §2 ofereço um resumo das análises que abordam a glotal em línguas TO como traço de vogal e como consoante. Na §3 considero a relação entre a glotal e o traço suprasegmental de tom. Na §4 apresento a minha análise da glotalização como um terceiro suprasegmental e descrevo as suas características básicas em Wanano. Aponto para as vantagens da abordagem suprasegmental, mostrando os tipo de contrastes criados pelas interações entre suprasegmentais e oferecendo argumentos que apoiam uma análise da glotalização como traço independente. Na §5 ofereço conclusões e sugiro questões para investigação futura.

DADOS E INFORMAÇÃO GERAL

Começamos com alguns pares mínimos de raízes nominais e verbais glotalizadas (Coluna A), e não glotalizadas (Coluna B), com padrões CVCV (1) e CVV (2), de Wanano.³

¹ Pesquisa realizada com apoio da National Science Foundation, (grant 0211206), da Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research, e da Endangered Languages Fund.

² Glotalização ocorre em 5 línguas TO: Wanano, Piratapuyo, Tukano, Desano e Siriano. Gomez-Imbert (2005) nos chama a atenção para a distribuição geográfica de vários traços fonológicos e morfológicos que diferenciam as línguas TO faladas na região leste, do Uaupés, das línguas TO faladas na região no Piraparaná, mais ao oeste: Bará, Barasana, Carapana, Makuna, Pisamira, Retuarã, Taiwano, Tatuyo e Yuruti.

³ A maior parte dos dados apresentados é da língua Wanano. Aproximadamente 700 raízes lexicais—388 nominais, 318 verbais—foram analisadas nesse estudo, das quais 160 são glotalizadas.

	A + GLOTAL			B – GLOTAL		
(1) CVCV	~si'di	[sĩʔní]	beber	~sidi	[sĩní]	perguntar
	~da'ka	[nãʔká]	ser/fazer juntos	~daka	[nãká]	miriti (fruta)
	du'ti	[duʔtí]	fugir	duti	[dutí]	doença
(2) CVV	khú'a ⁴	[k ^h uá]	piolho	khua	[khuá]	ter
	wu'u	[wuʔú]	casa	wuu	[wúú]	voar
	so'a	[soʔá]	molhar	soa	[soá]	ralar

Podemos observar nesses exemplos algumas características significativas de raízes: a) sua estrutura bimoraica; b) a marcação lexical de traços suprasegmentais de nasalização⁵ e melodia tonal;⁶ c) a ocorrência da glotal somente em posição interna nas raízes glotalizadas (que são aproximadamente 25% do total). Essa análise focaliza especificamente morfemas de raiz, que compartilham das propriedades a) e b) e, num subconjunto das quais ocorre regularmente a glotalização *fonêmica* descrito em c).⁷

Devemos mencionar também algumas características significativas de processos morfológicos em línguas TO: a) são línguas polisintéticas, aglutinantes, e quase exclusivamente de sufixação; b) a raiz é a cabeça fonológica e morfológica da palavra; c) os traços suprasegmentais de nasalização e tom contaminam morfemas afixados não marcados da E → D, sendo que a mecânica da contaminação é diferente para cada traço suprasegmental (ver Quadro 1, §4).

⁴ As combinações iniciais /ph, th, kh/ representam a série de consoantes surdos aspirados [p^h, t^h, k^h].

⁵ A nasalização é indicado pelo símbolo ~ antes da raiz. Nasalização em línguas TO é morfêmica, sendo cada morfema designado no léxico como inerentemente nasal [+nasal], inerentemente oral [-nasal], ou não marcado [Ønasal]. Morfemas não marcados são alvos de contaminação pelo traço [+nasal] de um morfema contíguo. A nasalização opera 'cobrindo' o morfema inteiro, e afeta todos os fonemas sonoros (vogais e consoantes) e mais a fricativa glotal /h/; segmentos surdos são transparentes à contaminação. Contaminação do traço [±nasal] opera da esquerda para a direita, é bloqueada por qualquer morfema com marcação inerente, e cessa na fronteira da palavra fonológica. Análises detalhadas de nasalização em línguas TO se encontram em (Kaye, 1971), (Barnes, 1996), (Gomez-Imbert, 1998), (Ramirez, 1997a) e (Stenzel, 2004).

⁶ O acento agudo ´ indica tom (A)lto; tom (B)aixo geralmente não é marcado. Tom suprasegmental em Wanano se manifesta em quatro melodias contrastivas, que são, por ordem de frequência: BAB, BA, AB, e A. A melodia tonal se alinha à margem esquerda da raiz e cada elemento tonal se associa individualmente, da esquerda para a direita, a um núcleo moraico. Todos os morfemas de raiz são marcados no léxico com uma melodia tonal; outros tipos de morfemas geralmente não são marcados, sendo, portanto, alvos de contaminação. No caso de tom, a raiz na margem esquerda se torna a cabeça da palavra fonológica, e é o tom final de sua melodia que contamina o resto da palavra fonológica, suplantando as melodias inerentes de outras raízes (nos casos freqüentes de palavras compostas). Ou seja, contaminação por tom afeta todos os morfemas que compõem a palavra fonológica, e não só os morfemas não marcados. O resultado é uma palavra fonológica cuja melodia, como um todo, é estabelecida pela primeira raiz (a da margem esquerda)—a contaminação acaba por reproduzir essa mesma melodia de forma ampliada. Ver exemplo (20). Análises de tom (ou 'acento') em línguas TO se encontram em (Barnes, 1996), (Gomez-Imbert, 1997), (Gomez-Imbert, 2000), (Ramirez, 1997a) e (Stenzel, 2004).

⁷ Glotalização *fonética* pode ocorrer fora da raiz em certos contextos morfo-fonológicos, por exemplo, para marcar fronteiras morfêmicas em seqüências de tons B, como na palavra verbal **buti-a-wa'a-a** [bùtiàwàʔàʔà] *desapareceu*. O tom B no final da raiz **buti** (com melodia BAB) contamina todos os morfemas afixados—inclusive a raiz dependente glotalizada **wa'a**—até o final da palavra fonológica, resultando numa série de tons B. A glotal fonética surge antes do afixo final **-a** na seqüência **-wa'a-a**. Inserção fonética desse tipo ocorre freqüentemente, mas não exclusivamente, entre vogais iguais.

ANÁLISES ANTERIORES: A VOGAL ‘GLOTALIZADA’ E A GLOTAL COMO CONSOANTE

Num dos primeiros estudos de uma língua TO, Sorensen propôs para a língua Tukano uma análise da glotal como traço contrastivo de vogais laringalizados/glotalizados (Sorensen, 1969:19-23). Ele incluiu no inventário fonêmico um conjunto de vogais ‘glotalizados’ contrastando com os seis vogais básicos comuns a todas as línguas TO, como vemos nas primeiras duas linhas em (3). De fato, Sorensen postulava nada menos que 36 fonemas vogais, pois além dos vogais ‘básicos’ e ‘glotalizados’, ele incluiu séries completas de vogais ‘nasalizadas’, ‘nasalizados-glotalizados’, ‘aspirados’ e ‘nasalizados-aspirados’.

FONEMAS DE TUKANO—VOGAIS

(3) série básica	i	e	ɯ	u	o	a
série glotalizada	iʔ	eʔ	ɯʔ	uʔ	oʔ	aʔ
séries nasalizada, etc.	ĩ	ẽ	ũ	ũ	õ	ã

adaptado de (Sorensen, 1969)

Esse tipo de análise foi logo suplantado por abordagens que faziam distinção entre segmentos básicos e traços fonológicos de ordem maior (como nasalização) que criam variações alofônicas sistemáticas. As oclusões glotais em raízes como as da coluna A em (1) e (2) não foram mais vistas como traços ligados aos vogais que as procediam. Fora uma especulação sobre ‘sílabas glotalizadas’ no estudo de Desano em (Kaye, 1970), a glotal tem sido analisada como consoante na maioria dos estudos sobre as línguas TO, encontrando-se incluída nos inventários fonêmicos de Piratapuyo (Klumpp e Klumpp, 1973), (Ardila, 2000), Desano (Miller, 1999), Tukano (Welch e West, 2000), e Wanano (Waltz e Waltz, 2000) e (Stenzel, 2004).

No entanto, se consideramos a glotal um consoante, precisamos encontrar explicações para a sua distribuição em dois padrões incomuns de sílaba. Primeiro, precisamos explicar a restrição da ocorrência da glotal enquanto ‘onset’ somente à sílaba 2 em raízes silabificadas como CV.ʔV.

- (4) **ba’a** [baʔá] *tucunaré* **bu’e** [buʔé] *estudar*
po’a [poʔá] *abrir;limpar* **wu’a** [wuʔá] *descascar*

Gomez-Imbert nos oferece uma explicação do surgimento da glotal nessa posição. Na sua análise, as línguas TO formam dois grupos. O grupo maior se constitui das línguas que permitem sílabas (C)V(V); nessas línguas a glotal não ocorre. No grupo menor, encontramos as línguas com estrutura silábica restrita ao padrão (C)V; nessas, a glotal tende a ocorrer entre seqüências de vogais.⁸ Dessa forma, a glotal C₂ em raízes CV.CV é vista como consoante ‘default’ que surge para preencher uma posição de onset vaga, sendo o processo restrito ao onset da sílaba interna: CV._V → CV.ʔV. (Gomez-Imbert, 2005).

De certa forma, a hipótese de Gomez-Imbert segue a análise de Malone de Proto-Tukano (Malone, 1987), na qual é postulado um proto-suprasegmento*ʔ que se manifesta em seqüências de vogais iguais em morfemas com padrão CVV. A glotal, considerada consoante default, é inserida na posição C em aberta para reforçar a estrutura CV da segunda sílaba, (Malone, 1987, §4 e 6). Na maioria das línguas TO, o suprasegmento*ʔ posteriormente se perdeu, e naquelas em que permaneceu, se tornou segmento contrastivo.

⁸ Sua ocorrência é fonêmica em Wanano, Piratapuyo e Tukano, e fonética em Siriano e Desano.

É plausível que a reconstituição dum padrão de sílaba CV tenha motivado a inserção de um segmento de consoante, e sabemos que a glotal é muitas vezes o candidato preferido em tais circunstâncias. No entanto, é curioso notar que somente morfemas de raiz—e mais especificamente, as sílabas *internas* da raiz—são alvos desse processo de reconstituição em línguas TO. Morfemas constituídos somente por um vogal, por exemplo, são frequentes em línguas como Wanano, mas não são alvos desse processo, como poderíamos esperar se a necessidade de manutenção do padrão CV fosse igualmente aplicável a todas as sílabas, independentemente do seu contexto morfológico. No demais, a hipótese da reconstrução silábica certamente se enfraquece diante dos numerosos exemplos de raízes com estrutura CVV não glotalizados—como em (2B) acima. De fato, observamos que raízes CVV com e sem glotal ocorrem no corpus em números iguais.

Consideramos agora a uma segunda questão relacionada à distribuição da glotal nos padrões de sílaba. Vejamos alguns cognatos em Wanano, Piratapuyo e Tukano:

	Wanano		Piratapuyo ⁹		Tukano		
(5)	~si'di	[sĩʔní]	~si'di	[sĩʔní]	~si'ri	[sĩʔrĩ]	<i>beber</i>
	da'po	[daʔpó]	da'po	[daʔpó]	du'po	[duʔpó]	<i>pé</i>
	po'ka	[poʔká]	po'ka	[poʔká]	po'ka	[poʔká]	<i>farinha de mandioca</i>
	~wa'ba	[wãʔmá]	~wa'ba	[wãʔmá]	~wi'ba	[wĩʔmá]	<i>ser novo</i>
]]			
	ya'pi	[jaʔpí]	ya'pi	[jaʔpí]	ya'pi	[jaʔpí]	<i>ser liso</i>
	~bu'do	[mũʔnó]	~bu'do	[mũʔnó]	~bu'ro	[mũʔrô]	<i>tabaco</i>
	~ye'be	[ɲẽʔmẽ]	~ye'be	[ɲẽʔmẽ]	~ye'be	[ɲẽʔmẽ]	<i>língua</i>

Barnes afirma que todas as línguas TO exibem padrão básica (C)V (Barnes, 1999:210), mas as raízes em (5) nos mostram um padrão adicional, (C)Vʔ, que ocorre somente como sílaba inicial em raízes (C)Vʔ.CV.¹⁰ Em tais raízes, a glotal ainda ocorre internamente, mas não pode ser considerado segmento de onset, como nas raízes CV.ʔV. Nesse padrão, a glotal precisa ser analisada como coda, de fato, a *única* coda permitida em línguas TO.

Encontramos uma hipótese explicativa da glotal nesse posição em (Waltz e Wheeler, 1972). Os autores propõem que a glotal em posição de coda resulta de um processo diacrônico de perda da vogal numa segunda sílaba não acentuada (ou de tom Baixo) em morfemas que seriam originalmente tri-silábicas, segundo o esquema em (6).

$$(6) \quad \begin{array}{c} \emptyset \\ \uparrow \\ CV.ʔV.CV \rightarrow CVʔ.CV \end{array}$$

Infelizmente, não há dados que substanciem uma hipótese que presupõe uma classe regular de raízes tri-silábicas. Não há, em Wanano, nenhum exemplo sincrônico de raiz relíquia desse tipo, nem encontramos exemplos em outras línguas TO. Ramirez afirma que 97% dos morfemas em Tukano é mono ou bi-silábica e que os casos raros de lexemas tri-silábicas são emprestimos ou lexemas com sufixos 'não-analisáveis'; não há casos de morfemas que indiquem um padrão anterior de raízes tri-silábicas (Ramirez, 1997a:53).¹¹

⁹ Dados de Piratapuyo de (Waltz, 2002) e de Tukano de (Ramirez, 1997b).

¹⁰ Ambos (Kaye 1970) e (Gomez-Imbert 2005) indentificam esse padrão nas TO línguas com glotalização, mas não oferecem explicação quanto ao seu desenvolvimento.

¹¹ Ver também (Gomez-Imbert e Kenstowicz, 2000).

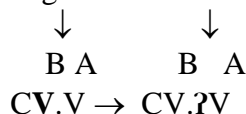
Além disso, a reconstrução de Waltz e Wheeler requer raízes com uma seqüência inicial de duas sílabas não acentuadas (ou com tom B), padrão também ausente nos dados sincrônicos. Assim, a hipótese se baseia na existência de raízes que se desviem de duas das características fonológicas básicas de raízes em línguas TO: estrutura bi-moraica e a associação de um tom A (ou ‘acento’) a uma dessas moras, normalmente a segunda. Diante da falta de dados sincrônicos que indiquem a existência de raízes excepcionais desse tipo, ficamos sem explicação satisfatória para o desenvolvimento da glotal em posição de coda.

GLOTALIZAÇÃO COMO TRAÇO SECUNDÁRIO DE TOM

Consideramos agora a questão de uma possível relação determinante entre tom e glotalização. Em Wanano e outras línguas TO, encontramos muitas raízes com padrão CVV, como vimos em (2), (4) e também (7). Observando as seqüências tonais das raízes nas duas colunas em (7), notamos uma tendência clara à co-ocorrência da glotal com um tom B na primeira vogal em seqüências VV (Coluna A) e a ausência da glotal em raízes com tom A na primeira V (Coluna B).

	A		B			
(7) a.	wa'a	[waʔá]	<i>ir</i>	waa	[wáá]	<i>dar</i>
b.	ka'a	[kaʔá]	<i>estar perto</i>	kaa	[káá]	<i>macaco</i>
c.	so'a	[soʔá]	<i>molhar</i>	soa	[sóá]	<i>ralar</i>
d.	bu'e	[buʔé]	<i>estudar</i>	bue	[búé]	<i>flecha</i>
e.	wu'a	[wuʔá]	<i>descascar</i>	wua	[wúá]	<i>asa</i>

Tal observação nos sugere duas possibilidades: 1) que a glotalização/laringalização possa surgir como efeito articulatorio provocado pelo tom B dum vogal adjacente, e/ou 2) que a glotal possa ter uma função de demarcar a fronteira entre tons B e A. Ou seja, numa seqüência CVV com melodia BA, a existência de uma fronteira tonal poderia motivar a inserção de algum tipo de segmento. Presumindo uma preferência por sílabas com padrão CV, a oclusão glotal, fruto articulatorio da larangalização provocado pelo tom B, se tornaria candidato lógico ao cargo de segmento demarcativo:



E é exatamente uma análise desse tipo que encontramos em (Waltz, 2002) para Wanano. Essa análise focaliza a glotal dentro de dois contextos envolvendo vogais geminadas e seqüências de tom B.¹² Os padrões alvos são C \grave{V} V \acute{C} V \acute{V} e C \grave{V} V \acute{V} , cada seqüência VV representando vogais geminadas. Waltz propõe que em raízes do primeiro tipo (8), a ocorrência de dois tons B estimula a larangalização da segunda vogal, cuja sonorização é subsequetemente eliminada, restando somente a realização da oclusão glotal. Em raízes do segundo tipo (9), a glotal é realizada entre vogais geminadas numa seqüência tonal BA. Nesse segundo contexto, ambas as vogais são realizadas e a glotal funciona como demarcador.

¹²‘Low pitch’ na terminologia adotado por Waltz.

(12)	du'te	[duʔté]	<i>amarrar</i>	~ku'ba	[kũʔmá]	<i>Ano</i>
	~wa'ka	[wãʔká]	<i>acordar</i>	sa'wi	[saʔwí]	<i>calombo (no corpo)</i>
	~da'bo	[nãʔmó]	<i>corda</i>			

GLOTALIZAÇÃO COMO TRAÇO SUPRASEGMENTAL

Postas essas questões, podemos agora considerar uma análise de glotalização como traço suprasegmental, objetivo principal desse trabalho. De fato, essa não é a primeira análise a propor uma abordagem desse teor. Vimos na §2, por exemplo, que Malone considera a glotalização sincrônica em línguas TO como tendo evoluída de glotalização suprasegmental (Malone, 1987). Mais recentemente, a análise de Ramirez (1997b) de tom ‘laringalizado’ ou ‘glotalizado’ em Tukano vê tom e glotalização como traços suprasegmentais interagentes. Para Ramirez, seqüências subjacentes de VV do tipo proposto em (9) não são necessárias; ele sugere que a laringalização enquanto traço suprasegmental se anexa à primeira mora da raiz. A realização da laringalização como oclusão glotal vai depender do tom associado à essa mora. Se for tom A, normalmente a glotalização não se realiza, ou quando muito, sua realização é fraca. Se a primeira mora for de tom B, em fala rápida, o traço surge como laringalização da parte final da vogal; em fala mais lenta ou ‘formal’, surge como oclusão glotal. Essa variação é exemplificada em (13).

(13)	be'tô ¹⁵	[^m bè ètó] ~ [^m bè èʔtó]	<i>roda</i>
	da'dá	[ⁿ dà àʔá] ~ [ⁿ dà àʔá]	<i>trabalho</i>
	wa'î	[vã àí] ~ [vã àíʔ]	<i>peixe</i>
	o'ô	[ò ò ó] ~ [ò ò ʔó]	<i>dar</i>

de (Ramirez, 1997a:66)¹⁶

Características de glotalização em Wanano

Seguindo a análise de Ramirez para a língua Tukano, proponho que além dos traços de nasalização e tom, raízes em Wanano podem ser marcados por um terceiro traço fonológico [+glotal]. A rotulação desse traço especificamente como ‘glotal’ o diferencia de outras características laringais de morfemas de raiz em Wanano e outras línguas TO da região do Uaupés: a pre-aspiração (alofônica) de consoantes surdos internos, e, em Wanano e Pirapuyo, a pós-aspiração de plosivas surdas em início de palavra.¹⁷

Ao contrário dos traços suprasegmentais [±nasal] e de tom, que integram a especificação lexical de todas as raízes, o traço suprasegmental [+glotal] é marcado somente num subconjunto de raízes. Como os outros dois suprasegmentais, o traço [+glotal] tem sua própria regra de associação. Enquanto o traço [±nasal] se manifesta no nível de segmentos individuais, ambos tom e o traço [+glotal] se associam a mora, embora de maneiras diferentes. A cada mora da raiz associa-se um tom, mas o alvo do traço [+glotal] é somente a primeira mora da raiz, e não há evidência (pelo menos em Wanano) de que o traço [+glotal] contamina outros morfemas. Assim, o traço [+glotal] é realizado uma vez só, como oclusão glotal associada à primeira vogal da raiz,¹⁸ como no modelo dado em (14) para os padrões canônicos CVCV e CVV.¹⁹

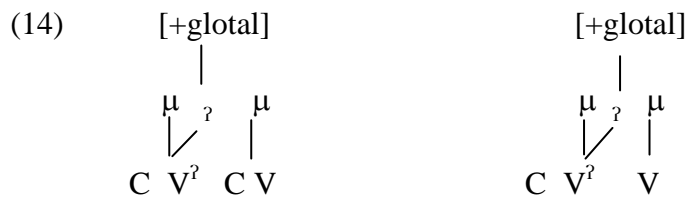
¹⁵Na anotação de Ramirez, ^ = tom alto; ´ = tom ascendente; è = tom baixo. Uma seqüência VV deve ser interpretado como uma única vogal com laringalização na segunda parte.

¹⁶De acordo com (Criswell e Brandrup, 2000), a mesma alternância da glotal com laringalização da vogal em fala lenta/rápida ocorre em Siriano.

¹⁷Descrições detalhadas desses dois tipos de aspiração podem ser encontradas em (Waltz, 2002) e (Stenzel, 2004).

¹⁸Embora Malone (1986) afirme que em pelo menos uma das línguas do ramo Tukano Ocidental, Orejón, a glotal surge também em posição final de palavra.

¹⁹Adaptação do modelo proposto para Mixtec, em (Macaulay e Salmons, 1995).



Vantagens da abordagem suprasegmental

Duas das questões colocadas da §2 se resolvem de imediato com uma abordagem da glotalização enquanto traço suprasegmental e um regra que o associa à primeira mora da estrutura bimoraica da raiz. Especificamente, explicamos as restrições quanto a ocorrência da glotal somente em morfemas de raiz e somente em posição interna. Ao mesmo tempo, a abordagem da glotalização enquanto traço suprasegmental elimina a necessidade de incluir a glotal no nível segmental, como vemos em (14).

Por sua vez, ao tirar da glotal um estatus de segmento, resolvem-se as questões relacionadas à sua distribuição restrita na estrutura silábica, porque as sílabas com padrões incomuns—?V e (C)V?—são eliminados do inventário, e o padrão básico da sílaba se simplifica para (C)V. Simplifica-se também o padrão básico de raiz para (C)V(C)V, e assim podemos estabelecer quatro formas básicas de raízes, que são, do mais raro ao mais freqüente: VV, VCV, CVV, e CVCV.

Na Coluna A em (15) vemos raízes com oito padrões de raiz, conforme a abordagem ‘glotal-como-segmento’. Na Coluna B, as mesmas raízes são reanalisadas dentro da abordagem ‘glotal-como-suprasegmental’, e vemos como o sistema se simplifica: há quatro padrões básicos com variação estabelecida pelo traço suprasegmental [+glotal].²⁰

A glotal-como-segmento	B glotal-como-suprasegmental	[+glotal]
(15) a. VV oo [óó]	a. VV oo V?V	o'o
<i>acari</i>	b. VCV ~ure V?CV	a'ta
b. VCV ~ure [ũrẽ]	<i>pupunha</i>	
c. CVV ~bie [mĩé]	c. CVV ~bie CV?V	bi'i
<i>tamanduá</i>	d. CVCV kopa CV?CV	~da'bo
d. CVCV kopa [ko ^h pá]	<i>buraco</i>	
e. V?V o'o [o?ó] (PIR)	e. V?V o'o [o?ó] (PIR)	
<i>dar</i>	f. V?CV a'ta [a?tá] (PIR)	
f. V?CV a'ta [a?tá] (PIR)	<i>vir</i>	
<i>vir</i>	g. CV?V bi'i [bi?í]	
g. CV?V bi'i [bi?í]	<i>rato</i>	
<i>rato</i>	h. CV?CV ~da'bo [nã?mó]	
h. CV?CV ~da'bo [nã?mó]	<i>flauta</i>	
<i>flauta</i>		

(16) e (17) também exemplificam a abordagem aplicada a raízes com os padrões mais comuns. Raízes CVCV marcadas pelo traço [+glotal] resultam em realizações CV?CV (16A), que contrastam com raízes não marcadas, realizadas simplesmente como CVCV (16B).

²⁰As raízes *e* e *f*, com padrões VV e VCV, são da língua Piratapuyo, já que raízes desse tipo são extremamente raras em Wanano.

(16) A	CVCV [+glotal]		B	CVCV	
~si'di	[sĩɾmĩ]	<i>beber</i>	~sidi	[sĩní]	<i>perguntar</i>
phu'ti	[pʰuʔtĩ]	<i>massa de mandioca</i>	phuti	[pʰutĩ]	<i>soprar (flauta)</i>
~da'bo	[nãʔmố]	<i>corda</i>	~dabo	[nãmố]	<i>esposa</i>
~wa'ka	[wãʔkã]	<i>acordar</i>	~waka	[wãkã]	<i>mover-se para longe</i>

Raízes CVV marcadas pelo traço [+glotal] resultam em realizações CV²V (17A), que contrastam com raízes não marcadas, realizadas simplesmente como CVV (17B).

(17) A	CVV [+glotal]		B	CVV	
phi'a	[pʰiʔá]	<i>adentrar</i>	phia	[pʰiá]	<i>ser azedo</i>
su'a	[suʔá]	<i>tecer</i>	sua	[suá]	<i>colher fruta</i>
kho'a	[kʰoʔá]	<i>partir</i>	khoa	[kʰoá]	<i>retornar</i>
wu'a	[wũʔá]	<i>descascar</i>	wu'a	[wũá]	<i>levantar (algo)</i>

Suprasegmentais e contrastes

Desta forma, os morfemas de raiz podem ser reanalisados como tendo um número reduzido de padrões subjacentes possíveis, baseado na estrutura (C)V(C)V; no entanto, essas formas subjacentes simples podem ter uma variedade grande de realizações, dependendo das interações entre os três traços suprasegmentais contrastivos. Assim, mesmo sendo pequeno o inventário de segmentos em línguas TO—6 vogais, e de 10 a 15 consoantes (Barnes, 1999:210)—quando somados às possíveis combinações de suprasegmentais, o resultado é um grande leque de possíveis formas contrastivos.

Em (18) vemos como combinações de traços suprasegmentais criam conjuntos de 3 (18a), 4 (18b), 5 (18c) e até 6 raízes CVV contrastivas (18d). As colunas A-D mostram os contrastes entre os traços [±nasal] e [+glotal]; pares contrastivos em termos de melodia tonal aparecem verticalmente nas células.

(18)	FORMA SUBJACENTE	A [-nasal] (oral)	B [-nasal] [+glotal]	C [+nasal]	D [+nasal] [+glotal]
a.	doa	doa [doá] _{BAB} <i>inveja</i>	do'a [doʔá] _{BA} <i>cozinhar</i>	~doa [nốá] _A <i>ser bom/bonito</i>	
b.	waa	waa [wáa] _{AB} <i>dar</i>	wa'a [waʔá] _{BAB} <i>ir</i>	~waa [wãã] _{AB} <i>caçar a noite</i>	~wa'a [wãʔá] _{BAB} <i>pendurar</i>
c.	buu	buu [búu] _A <i>velho</i>	bu'u [bũʔũ] _{BA} <i>piranha</i>	~buu [múu] _A <i>ser/pessoa</i> ~buu [mũũ] _{AB} <i>carregar nas costas</i>	bu'u [mũʔũ] _{BA} <i>você</i>
d.	khoa	khoa [kʰoá] _A <i>metade</i> khoa [kʰoá] _{BA} <i>sair</i>	kho'a [kʰoʔá] _{BAB} <i>voltar</i> kho'a [kʰoʔá] _{BAB} <i>varrer</i>	~khoa [kʰốá] _A <i>atirar</i>	~kho'a [kʰoʔá] _{BAB} <i>osso</i>

A independência do traço glotal

Devemos notar a interação de tom e glotalização nos exemplos nas Colunas B e D. Como no caso de Tukano, a glotalização em Wanano tende a seguir um tom B na primeira mora. Wanano difere do Tukano, no entanto, pelo fato de que nas raízes glotalizadas com tom A na primeira mora, a glotal é consistentemente realizada. Embora o conjunto total de raízes nos sugere uma relação diacrônica entre tom B e glotalização, raízes do tipo mais raro exemplificado em (19) mostram claramente a independência sincrônica dos traços.

- (19) ~**kha'ba** [k^háʔmá]_A *querer/precisar*
ka'su [káʔsɯ]_{AB} *estar deitado*

A glotalização de fato se realiza de forma geral mais consistentemente em Wanano: ocorre tanto na fala rápida quanto na formal ou mais cuidadosa. Nisso, o traço se mostra mais solidificada e independente sincrônicamente em Wanano do que em Tukano.

Além dos exemplos acima, temos evidência muito clara da independência entre o traços de glotalização e tom em exemplos como em (20), onde vemos uma palavra verbal composta de duas raízes glotalizadas. A raiz principal tem melodia tonal BA, e é o tom A final que vai contaminar progressivamente o resto da palavra fonológica, inclusive a raiz dependente. Se a realização do traço [+glotal] dependesse da ocorrência de um tom B precedente, a glotal na segunda raiz, ~**pha'a**, não se realizaria; no entanto, não é esse o caso em Wanano, como a transcrição fonética nos mostra.

- (20) ~**bu'u ba'a--pha'a-re** [baʔá]_{BA} [p^hãʔá]_{BAB} → [baʔáp^hãʔáʔé]
 2SG nadar-MOV.atravs-VIS.PERF.NON.1.
Você atravessou (o rio) nadando.

Para finalizar, ofereço no Quadro 1 um resumo das características básicas dos três traços suprasegmentais, com seus modos de associação e seu comportamento em processos morfológicos.

QUADRO 1:
 CARACTERÍSTICAS DE SUPRASEGMENTAIS EM WANANO

	NASALIZAÇÃO	TOM	GLOTALIZAÇÃO
Traço de:	todos os morfemas de raiz / alguns sufixos	todos os morfemas de raiz / alguns sufixos	subconjunto de morfemas de raiz
Associa-se à:	todos os segmentos alvo (nível segmental)	morae individual (nível prosódico)	primeira mora (nível prosódico)
Interage com ou mostra sensibilidade à propriedades de:	segmentos: sonoridade	estrutura prosódica	estrutura prosódica
Comportamento em processos morfológicos:	contamina morfemas não marcados	contamina morfemas dependentes e não marcados	não contamina

CONCLUSÕES E QUESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA

Os dados apresentados nesse trabalho mostram que questões não resolvidas numa abordagem da glotal como segmento podem ser satisfatoriamente analisadas numa abordagem da glotalização como terceiro traço suprasegmental de raízes. Entre as vantagens, foi mostrado que essa análise a) explica a restrição da glotal a morfemas de raiz e a sua ocorrência em posição interna; b) elimina a necessidade de uma posição específica no nível segmental para a glotal e, conseqüentemente, resolve as questões ligadas à distribuição restrita da glotal na estrutura silábica e as sílabas com padrão ?V e (C)V?; e c) permite uma simplificação do modelo de estrutura silábica para (C)V e reduz as formas subjacentes possíveis a (C)V(C)V, estabelecendo um sistema unificado de quatro padrões básicos para morfemas de raiz que é válido para toda a família TO; d) mostra que os contrastes entre raízes podem ser analisados como resultado da atuação dos três suprasegmentais sobre formas básicas subjacentes; e e) sugere, numa perspectiva Pan-Tukano, que raízes em línguas diferentes—que à primeira vista parecem ser congênitos próximos—podem manifestar diferenças significativas nas suas realizações quando se leva em conta as manifestações dos traços suprasegmentais. Essa perspectiva pode nos ajudar a compreender melhor as ‘distâncias’ atestadas entre línguas que não só são geneticamente relacionadas mas cujos falantes multilínguas vivem em contato constante.

Há ainda muito que conhecer das línguas TO, principalmente no que diz respeito aos sistemas fonológicos. Os estudos pioneiros de Gomez-Imbert (Gomez-Imbert, 2000) (Gomez-Imbert e Kenstowicz, 2000) e Ramirez (Ramirez, 1997a) sobre sistemas tonais em Barasana, Tatujo e Tukano nos indiquem a complexidade do tema e nos coloquem o desafio de realizar estudos aprofundados das outras línguas. Análises mais detalhadas de processos tonais em outras línguas TO certamente nos ajudarão a compreender as interações entre os fenômenos de glotalização e tom e o seu desenvolvimento (pelo menos em algumas línguas) enquanto traços independentes. Com o aprofundamento das análises de fenômenos fonológicos em línguas TO, poderemos formular hipóteses melhor fundamentadas e linhas de pesquisa que focalizem as relações históricas entre línguas da família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARDILA, O. Reseña Bibliográfica del Piratapuyo. In: DE PÉREZ, M. e DE MONTES, M. **Lenguas Indígenas de Colombia, Una Visión Descriptiva**. Santafé de Bogotá: Instituto Caro Y Cuervo. 2000. p. 493-94.

BARNES, J. Autosegments with Three-Way Lexical Contrasts in Tuyuca. **International Journal of American Linguistics**, 62. 1996. p. 31-58.

_____. Tucano. In: DIXON, R. e AIKHENVALD, A. **The Amazonian Languages**. Cambridge: Cambridge University Press. 1999. p. 207-226.

CRISWELL, L.A e BRANDRUP, B. 2000. Un bosquejo fonológico y gramatical del Siriano. In: DE PÉREZ, M. e DE MONTES, M. **Lenguas Indígenas de Colombia, Una Visión Descriptiva**. Santafé de Bogotá: Instituto Caro Y Cuervo. 2000. p. 395-415.

GOMEZ-IMBERT, E. **Morphologie ie phonologie barasana: approche non-linéaire**, Université Paris 8. 1997. Dissertação Ph.D.

_____. La nasalite en barasana. **Langues et Grammaire: Phonologie, II & III**. 1998. p. 43-60.

_____. More on the Tone Versus Pitch-Accent Typology: Evidence from Barasana and Other Eastern Tukanoan Languages. In: **CROSS-LINGUISTIC STUDIES OF TONAL PHENOMENA**. 2000. Tokyo, Japan. p. 369-412.

_____. La Famille Tukano. **Dictionnaire des langues du monde**, (no prelo). Paris: Presses Universitaires de France. 2005.

GOMEZ-IMBERT, E. e KENSTOWICZ, M. Barasana Tone and Accent. **International Journal of American Linguistics**, 66. 2000. p. 419-63.

GOMEZ-IMBERT, E. e HUGH-JONES, S. Intruducción al Estudio de las lenguas del Piraparaná (Vaupés). In DE PÉREZ, M. e DE MONTES, M. **Lenguas Indigenas de Colombia, Una Visión Descriptiva**. Santafé de Bogotá: Instituto Caro Y Cuervo. 2000. p.321-56.

KAYE, J. D. **The Desano Verb: Problems in Semantics, Syntax and Phonology**. Columbia University. 1970. Dissertação Ph.D.

_____. Nasal Harmony in Desano. **Linguistic Inquiry**, 2. 1971. p. 37-56.

KLUMPP, J. e KLUMPP, D. Sistema fonológico del piratapuyo. **Sistemas Fonológicos de Idiomas Colombianos**, Lomalinda: Instituto Lingüístico de Verano/Editorial Townsend. 1973. p. 107-120.

MACAULAY, M. e SALMONS, J. C. The Phonology of Glottalization in Mixtec. **International Journal of American Linguistics**, 61. 1995. p. 38-61.

MALONE, T. **Proto-Tucanoan and Tucanoan genetic relationships**. Ms. Colombia: Instituto Lingüístico de Verano. 1987.

MILLER, M. **Desano Grammar: Studies in the Languages of Colombia 6**. Arlington: Summer Institute of Linguistics/University of Texas. 1999.

RAMIREZ, H. **A Fala Tukano dos Ye'pâ-Masa, Tomo 1 Gramática**. Manaus: CEDEM. 1997a
_____. **A Fala Tukano dos Ye'pâ-Masa, Tomo II Dicionário**. Manaus: CEDEM. 1997b.

SORENSEN, A. P. JR. **Morphology of Tucano**. Columbia University. 1969. Dissertação Ph.D.

STENZEL, K. **A Reference Grammar of Wanano**. University of Colorado. 2004. Dissertação Ph.D.

WALTZ, N. E. e WHEELER, A. Proto Tucanoan. In: MATTESON et al. **Comparative Studies in Amerindian Languages**. The Hague: Mouton. 1972. p. 119-149.

WALTZ, N. E. e WALTZ, C. El Wanano. In: DE PÉREZ, M. e DE MONTES, M. **Lenguas Indigenas de Colombia, Una Visión Descriptiva**. Santafé de Bogotá: Instituto Caro Y Cuervo. 2000. p. 453-67.

WALTZ, N. E. Innovations in Wanano (Eastern Tucanoan) when compared to Piratapuyo. **International Journal of American Linguistics**, 68. 2002. p. 157-215.

WELCH, B. e WEST, B. 2000. El Tucano. In: DE PÉREZ, M. e DE MONTES, M. **Lenguas Indígenas de Colombia, Una Visión Descriptiva**. Santafé de Bogotá: Instituto Caro Y Cuervo. 2000. p. 419-436.

EFEITOS DA MEDIAÇÃO DO “OUTRO” EM EVENTOS DE ESCRITA INFANTIL

Lélia Erbolato MELO* (USP)

RESUMO: A criança deve ser motivada a perceber que os sinais escritos constituem símbolos...e símbolos de primeira ordem, denotando objetos ou ações, e que ela terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a representação dos símbolos falados das palavras. Com isso, ela descobre, então, que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Isto não quer dizer que o desenho e a escrita devam ser vistos como momentos diferentes, porque existe uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita.

PALAVRAS-CHAVE: figuração; imaginação; oralidade; escrita.

Com o olhar voltado para a teoria histórico-cultural, buscamos inicialmente, em Vygotsky (1991: 126-129), o suporte necessário para entender as atividades gráficas desenvolvidas numa pesquisa realizada com crianças de cinco anos no momento de sua entrada na escrita.

Começaríamos dizendo que longe de ser uma habilidade motora complexa, acreditamos, como Vygotsky, que a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos, e que seria imprescindível conhecer a pré-história da linguagem escrita. Uma história que começaria com o aparecimento do gesto, como um signo visual para a criança, passaria pelo simbolismo na *brincadeira (game)* e no desenho, para desembocar na escrita.

No jogo de *faz-de-conta*, o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brincar das crianças. Assim, um objeto como uma caixa de fósforos pode assumir, através dos movimentos gestuais da criança, o papel, por exemplo, de um médico. Teríamos aí um *simbolismo de primeira ordem*. No momento em que a criança passa a conceber a caixa de fósforos como médico, independentemente de seus gestos auxiliares, ela já estará fazendo uso de um *simbolismo de segunda ordem*.

Quanto ao desenho, *as crianças, segundo Vygotsky (op. cit.: 122), “não se preocupam com a representação; elas são muito mais simbolistas do que naturalistas e não estão, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata, contentando-se com indicações apenas superficiais”*. Assim, ao desenhar uma figura de perfil, a criança incluirá um segundo olho, não porque a criança a enxergue assim, mas porque ela sabe que a figura tem dois olhos.

Neste sentido, o autor (op. cit: 126-132) deixa entrever que *o desenho infantil passa também por etapas de desenvolvimento. Numa primeira etapa, a criança desenha; e descobre o que desenhou; numa segunda etapa, ela decide, durante a atividade, o que o desenho vai representar, e só numa terceira etapa é que planeja, de antemão, o que pretende desenhar.*

Em seguida, e a partir dos resultados obtidos, lembraríamos que pensamento, imaginação e linguagem permeiam o processo de produção do desenho, na criança, fazendo emergir um texto figurativo, uma escrita pictográfica. Assim, imaginando, figurando, interpretando e

* Universidade de São Paulo – USP.

falando a criança vai também, paulatinamente, compondo seu desenho, criando um modo de se comunicar com o “outro”.

Nesta direção, a intenção é comentar aspectos retidos, em diferentes eventos, que agem como propulsores das representações figurativas nessas crianças.

Antes, retornamos à concepção histórico-cultural, observando que a fala tem função psicológica primordial e, quanto mais complexa a ação da criança, maior sua importância.

No fragmento que selecionamos para apresentar a seguir e que, de certo modo, ilustraria o que acabamos de enfatizar, as *falas* do sujeito (C) deixam entrever aquilo que ele percebe e interpreta: Quando ele diz: “*aqui é...duas princesas*”, apontando para a figuração que as representa, sua fala indica sua (re)interpretação da figura que desenhou e a percepção que tem dela. Na verdade, a fala que acompanha seu desenho mediatiza seu pensamento / sua percepção / e sua interpretação. Neste sentido, Smolka (1991: 56) comentando Bakhtin, diz: “Todos os signos não-verbais, embora não possam ser substituídos por palavras, ‘banham-se no discurso’, apóiam-se nas palavras e são acompanhados por elas”:

- A1: Camila eu vou pedir agora pra você contar o que você fez no domingo
 C1: ah:::a gente brincamo
 A2: mas de quê?
 C2: brincamo de princesa
 A3: ah:::quem era a princesa quem era a fada o príncipe...o sapo? a princesa
 C3: a princesa era a Fabiane
 A4: tinha príncipe?
 C4: príncipe também não
 A5: quem é que aparecia nessa história além da princesa
 C5: () e eu era mãe da princesa
 A6: ah:::você era a rainha...a mãe da princesa é a rainha... não é? ((risos)) quem mais... que entrava nessa história? havia um rei?
 C6: um rei...também não ah mas a Ca a Carolina também brincou
 A7: e o quê ela era?...uma era princesa outra era a rainha e a outra era o quê?
 C7: ah é a a Carolina também era a princesa
 A8: ah:::então você tinha duas filhas...duas princesinhas...era assim a brincadeira? e como é que era...o quê que acontecia nessa brincadeira...de rainha e princesas?
 C8: não lembro como é que era
 A9: vou dá pra você um papel...então ...
 **C9: aqui é:::duas princesas

Outro aspecto a ser assinalado é a *mediação* do “outro”. Neste caso, a fala do adulto tem uma função: ela colabora para provocar no “sujeito” tanto um distanciamento quanto um retorno ao desenho. Este retorno está marcado por sua (re)interpretação. A(s) fala(s) do “outro” chamam-lhe a atenção sobre seu próprio desenho. Aqui, notamos que a criança não só responde às perguntas, como procura também explicitar seu pensamento interpretativo e sua fantasia.

A seguir, citamos e comentamos brevemente alguns exemplos extraídos do material coletado, com o objetivo de

- a) mostrar as estratégias que a criança na faixa pré-escolar utiliza para estabelecer as distinções entre “escrever” e “desenhar”; “ler” e “olhar”;
- b) e, ao mesmo tempo, identificar concepções da escrita que a criança desenvolve antes do início de uma instrução formal.

Exemplo 1: *Narrativa de “alguma coisa que lhe deu medo”*

A1: André agora eu gostaria que você escrevesse nessa folha uma história enquanto você escreve vai falando em voz alta

An1: eu não sei escrever

A2: então desenha

An2: eu só vô desenhá não escrevê

*A3: tá bom e conta a história em voz alta, tá bom? enquanto você desenha...o que você ta desenhando?

An3: o Godofredo

A4: como? que é?

An4: Godofredo

*A5: Godofredo? opa eu não conheço o Godofredo, quem é?

An5: da Eva Furnari

Exemplo 2: *Narrativa de uma história apresentada por uma sucessão de figuras*

*A1: agora eu vou dá pra você umas figuras todas misturadas... tá? eu vou pedir pra você olhar todas as figuras... arrumar e contar uma história

PR1: mas não é assim

*A2: então olhe veja

PR2: eu já falei... a bola () bola

.....

*A3: agora eu vou dar uma folha... pra você

PR3: desenhá

A4: desenha pra você escrever enfim...

PR4: ai meu Deus de novo isso

*A5: e conta uma história...quê que você vai escrever?...quer contar uma história DES-se livro?

PR5: ah eu não sei desenhá nen...nenhum hipopótamo nenhum veio nenhum peixe nenhum moleque

*A6: e o que é que você sabe desenha?

PR6: eu sei desenhá coisa diferente

*A7: então desenhe...o que você sabe

Nos exemplos 1 e 2, a criança propõe-se a desenhar como uma alternativa ao “escrever”, que lhe parece ainda muito problemático. Por entender a escrita como um objeto de trabalho, “escrever” (para ela) é sinônimo de desenhar.

Exemplo 3: *Narrativa do que você fez no domingo*

An1: ((risos)) escolhi o livro do Pica-Pau Amarelo

*A2: ah escolheu o livro do Sítio do Pica-Pau Amarelo?

An2: que tava ali

*A3: você vai levá pra casa ou você leu aqui na creche?

An3: vou levá pra casa vou levá pra casa

*A4: quem é que vai ler pra você?

An4: minha mãe

Este fragmento retrata a relação positiva entre a experiência de ouvir histórias lidas no ambiente familiar, como atividade de rotina, além de desenvolver “expectativas de prazer” na criança.

Exemplo 4: Repetição de uma história que acabou de ser contada (“O passarinho Rafa”, Regina Drummond)

*A1: ...agora Camila eu vou pedir pra você ler a história pra mim...tá? você vai me contando... seguindo o livro...

C1: eu não sei ler

*A2: mas você sabe contar a história que eu te contei? hein?...vai vendo as figuras e vai me contando...como é o nome do passarinho?

C2: Rafael

A3: é Rafael ou é Rafa?

C3: Rafa

Aqui, observamos a diferença que a criança já faz entre “contar” e “ler”. Estreitamente ligada a este ato, aparece a distinção entre imagem e texto num livro: as dificuldades momentâneas de distinguir “o que é para ler” em um livro parecem corresponder aqui às dificuldades momentâneas entre as atividades de escrever e desenhar.

Exemplo 5: *Narrativa de “alguma coisa que lhe deu medo”*

A1: e pra que você usa borracha?

**1: CR: pra apagá

A2: uhn:::pra apagar as histórias que você esCREve?

**CR2: quando eu erro

A3: ah:::bom...e eu não estou ouvindo a história que você está escrevendo

A *letra*, no contexto dos signos gráficos, parece desempenhar (para a criança) um papel desencadeador de uma atividade reflexiva sobre a própria língua oral. Por isso, ela se propõe a “apagar, quando erra”.

UMA PAUSA E ALGUMAS REFLEXÕES...

A análise dos dados coletados mostra, por um lado, o que a criança *diz* da escrita quando ela se confronta diretamente com ela, e o que ela *faz* para tentar ler-escrever antes de chegar a fazê-lo e, por outro lado, reconstitui o que a criança *pensa* deste objeto e desta atividade.

Enfim, constatamos também que antes mesmo de entrar na escola, a criança mantém relações complexas - e, muitas vezes, despercebidas - com a escrita que está presente em seu ambiente, mas que a escola, geralmente, tende a fazer “*tabula rasa*”.

Prosseguindo, nos episódios selecionados, adulto e criança, muitas vezes, trabalham um *processo de significação* que resulta em respostas sobre aquilo que a criança sabe e conhece, não só de seu meio ambiente, ou de seu meio cultural, mas também das relações quem mantém com: hipopótamo, peixe, cachorro, árvore, folha de árvore, montanha espacial...

É na esteira de Bakhtin, no entanto, que encontramos a inspiração necessária para prosseguir na reflexão das idéias de Vygotsky,

“o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que uma das mais importantes da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.”

O que se nota então no diálogo ou na partilha da atividade de *colocação em palavras* (*mise en mots*) : um coloca questões, o outro responde, ou então, um introduz uma proposição e o outro aprova, recusa, acrescenta ou modaliza.

Prosseguindo, nossa atenção recai sobre os diferentes papéis do diálogo: (a) como lugar de aprendizagem linguageira; (b) como lugar de emergência de capacidades linguageiras potenciais; (c) como lugar privilegiado de tutela ou sustentação linguageira; (d) como lugar de apropriação da ação linguageira; (e) como lugar de aquisição da narrativa. Para isso, recorremos a Melo (2003: 89-92).

- (a) *Diálogo como lugar de aprendizagem linguageira*: na medida em que a criança entra (ou não) em diversos jogos de linguagem, e que é, através deles, que ela se apropria conjuntamente das unidades lingüísticas e dos gêneros discursivos. Neste sentido, podemos pensar que, se uma criança é “criativa”, particularmente no domínio da linguagem, é porque “ela se movimenta”.
- (b) *Diálogo como lugar de capacidades linguageiras potenciais*: aqui, evocamos Vygotsky (1987), quando ele trata da “Zona de Desenvolvimento Proximal” (isto é, “a distância entre o desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”). Na aquisição da linguagem, o diálogo constitui o lugar onde emergem as competências linguageiras potenciais da criança.
- (c) *Diálogo como lugar privilegiado de tutela ou sustentação linguageira*: ou seja, parafraseando Hudelot (1994: 203-204) “a tutela linguageira constitui o conjunto das condutas verbais de um locutor competente sobre e a partir das quais um locutor menos competente elabora seu próprio discurso. Definida menos por sua forma que por seus efeitos, esta tutela pode ser caracterizada a partir de quatro pontos de vista: **a**) dos tipos de enunciados que o adulto dirige à criança; **b**) dos modos de encadeamento que associam o discurso do adulto ao da criança; **c**) da focalização, isto é, dos enunciados em relação à tarefa a executar; **d**) e dos efeitos do discurso do adulto sobre o modo pelo qual a criança realiza a tarefa.

* É evidente que estas características se combinam na dinâmica do diálogo e que sua dissociação, aqui, é apenas um artifício de apresentação.

Resumindo, as condutas de tutela não se definem pela intenção subjetiva de tutelar mas pelos efeitos produzidos. Parafraseando M. Hibon (1994: 24), “uma mesma intenção com objetivo educativo pode ser eficaz num dado momento, com uma determinada criança, e ser totalmente ineficaz, até constituir um obstáculo à aprendizagem (contratutela) com uma outra criança, ou em um outro momento”. Citamos, a título de curiosidade, as seguintes seqüências:

Seqüência 1 [Narrativa de “alguma coisa que lhe deu medo”]

A1: ah mas faz de conta que tá entrando um tubarão aqui...que aqui tá cheio d’água

PR1: num tô vendo água nenhuma

Seqüência 2 [Narrativa de “alguma coisa que lhe deu medo”]

A1: você estava descendo a escada....olhando pra cima....escorregou e rolou pela escada

CR1: não...eu tava eu até fiz assim
 A2: você se apoiou no degrau?
 CR2: não é degrau é escada

- (d) *Diálogo como lugar de apropriação da ação linguageira*: no diálogo, a criança adquire não somente a estrutura lingüística, mas o conjunto da atividade linguageira: os progressos da criança dizem respeito, ao mesmo tempo, à competência lingüística (lexical, sintática, morfológica...) e aos saberes globais (discursivos, pragmáticos, comunicativos...).
- (e) Finalmente, temos o *diálogo como lugar de aquisição da narrativa*: no caso da aquisição de linguagem, a possibilidade de contar começa pela tentativa de construir narrativas em interação com o “outro”, e não organizá-las ou gerá-las de modo monológico ou solitário.

Um olhar sobre o modo pelo qual os sujeitos (crianças) se envolvem na construção de um espaço discursivo nos permite, por outro lado, caracterizar suas contribuições (e as dos adultos), conforme elas constituam *iniciativas* ou *reações*.

Nesta perspectiva, distinguimos *três categorias de enunciado em iniciativa, e dois tipos de reação*. Inicialmente, apresentaremos alguns exemplos e observações referentes às três categorias de enunciado em iniciativa:

- *iniciativas absolutas (IA)*: quando o objeto do discurso é trazido verbalmente pelo locutor, ela pressupõe pelo menos, uma mudança de tema;
- *iniciativas relativas (IR)*: são dependentes de uma outra iniciativa. Correspondem, portanto, a deslocamentos parciais em função de um objeto já partilhado, por exemplo, mudanças de subtemas; mudanças de pontos de vista;
- *iniciativas relativas por reintrodução (IRR)* que correspondem à retomada, pelo mesmo locutor, ou por um outro, de um tema ou de um objeto de discurso mencionado preliminarmente no diálogo.
- Quanto às *reações*, elas não têm todas o mesmo estatuto, considerando que “todos os enunciados segundos não dependem do mesmo grau de dificuldade no encadeamento”. Isto nos leva, então, a
- *reações induzidas (RI)*, isto é, enunciados segundos cuja ocorrência é fortemente pressionada, como acontece em alguns encadeamentos;
- *reações não-induzidas (RNI)*, isto é, enunciados segundos, que dependem, portanto, de um enunciado precedente, mas não são determinados por ele.

No episódio abaixo, observamos que a pergunta do adulto [“*qual era a cor de lápis que você usava pra desenhar a folha (da árvore)?*”], no turno 17, pede uma (re)interpretação do sujeito (CR) para a figuração que ele fez. Acompanhemos a seqüência dos turnos (de 18 a 25) que, por sua vez, visualiza também o que acabamos de dizer:

A1: Caroline...conta pra mim o que você fez no domingo
 CR1: eu tava lá na minha casa brincando com a minha irmã
 A2: brincando com a sua irmã?...e quantos anos tem a sua irmã?

- CR2: sete
 A3: sete anos...do quê que vocês brincaram?
 CR3: de escolinha
 A4: opa e quem era profeSSora...quem era a aluna?
 CR4: nós duas () a professora
 A5: ah vocês duas e o quê que uma ensinava pra outra?
 CR5: ela ela elas () boneca
 A6: ah vocês estavam ensinando pra boneca...a boneca que era aluna? e o quê que vocês ensinavam então pra boneca?
 CR6: folhas que ela não sabe fazê
 A7: FOlhas? folhas de quê...de ÁRvores de caDERno?
 CR7: é de árvore
 A8: uhn...então com a folha de sulfite...brincava de fazer uma Folha de árvore?... desenhando ou recortando?
 CR8: desenhando (a folha)
 *A9: ah desenhando?...qual era a cor de lápis que você usava pra desenhar a folha?
 CR9: vermelha
 A10: vermelha? você conhece alguma folha de árvore vermelha?...de que árvore
 CR10: azul
 A1: () folha de árvore também azul? você conhece alguma árvore que dê folha azul?... olha aí pra trás de você...olha que árvore LINda que a gente vê pela janela...de que cor é a folha?
 CR11: azul
 A12: é azul essa folha?...é:::...de que cor é essa FOlha na sua camiseta?
 CR12: é:::...claro
 A13: verde claro...não é?...e a folha da árvore...que fica atrás de você?
 CR13: é verde claro

Tanto as falas do adulto quanto as do sujeito partilham a constituição do complexo processo de significação. Sobre ele, Leontiev (1978: 95) afirma:

“A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem, na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apóia na experiência da prática social e a integra”.

É, portanto, nesta intersubjetividade, constituída pelas mediações, que o desenho de ambos os sujeitos vai sendo elaborado. E, desta intersubjetividade, por sua vez, nasce uma relação comunicativa/interpretativa com o desenho e com o “outro”.

Recuperando os comentários feitos anteriormente sobre as produções dos sujeitos, verificamos que sua narração vai pouco a pouco explicitando os significados das figurações e refletindo, de certo modo, seu mundo imaginário, na medida em que ela constrói o enredo. Assim, pela narrativa sabemos coisas de sua cultura, de sua experiência acumulada, de seu cotidiano...

Outro aspecto a ser assinalado seria, segundo Vygotsky, a participação da memória na intenção da criança. A intenção de desenhar alguma coisa, porque se lembra dela. Desta forma, seu desenho está vinculado às suas lembranças. Utilizando como recurso de expressão o jogo de palavras, diríamos então que a criança pensa lembrando. Lembranças e recordações compõem seu pensamento.

Com base nessas considerações, acrescentaríamos que as crianças de nossa pesquisa desenharam coisas, como *sol, árvore, nuvem, chuva, coração, figura humana*, porque se lembraram delas. E, nessas construções mentais, a memória desempenha um papel decisivo.

Como fecho, reafirmamos que nos diferentes episódios examinados, de um modo geral, identificamos os mesmos elementos e processos psicológicos nos sujeitos: a fala, a mediação do “outro”, o simbolismo, a narrativa, a memória, a imaginação e a significação. A tendência, portanto, é a de que eles possam ser aplicados a quaisquer outros episódios, como um instrumento social desencadeador de leituras interpretativas.

CONCLUSÕES

Agora, é o momento de (re)afirmar ou (re)pensar as intenções e comentar sucintamente o produto, estabelecendo, na medida certa, a simbiose entre ambos, formulando algumas questões.

1ª questão: começaria pela reflexão sobre o que, afinal, deve saber uma criança para começar a ler/escrever, e o que a leva à escrita.

- a) A criança deve ser motivada a perceber que os sinais escritos constituem símbolos...e símbolos de primeira ordem, denotando objetos ou ações, e que ela terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a representação dos símbolos falados das palavras. Com isso, ela descobre, então, que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Isto não quer dizer que o desenho e a escrita devam ser vistos como momentos diferentes, porque existe uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita.
- b) A análise dos dados coletados nos permitiu verificar o que a criança *diz*, quando ela se confronta diretamente com a escrita, e o que ela *faz* para tentar ler – escrever antes de chegar a fazê-lo, bem como o que ela *pensa* deste objeto e desta atividade.
- c) Paralelamente, outras idéias mais específicas foram incorporadas, com base nos resultados obtidos. Para “escrever”, algumas crianças parecem confundir “escrever” e “desenhar”, *desenhar a realidade que é evocada ou desenhar a própria escrita*. A consciência da dimensão fônica parece surgir após a construção do conjunto de conhecimentos sobre os aspectos plásticos e picturais da escrita. Além disso, a “*letra*”, no cenário dos signos gráficos, parece desempenhar um papel atrativo particular (especialmente *letras do nome*). Em alguns casos, a “*letra*” *desempenha um papel desencadeador de atividades reflexivas sobre a língua oral*.

Finalmente, parece-nos que temos, então, três semióticas da linguagem (e outras mais). A do *signo-etiqueta*: do nome próprio “sagrado”; a do *signo livre* que pode seguir não importa que fio condutor de sentido no fluir do prazer de “isto me faz pensar em”, e, finalmente, a dos *signos “representantes de conceitos”* (F. François, 1993: 77).

2ª questão: verificamos também que o componente literário tende a atenuar o cerco rígido no qual a criança, muitas vezes, aprende a ler e escrever na escola, pois a literatura infantil aparece como (a) uma forma possível de articulação das atividades; (b) que instaura e amplia o espaço interdiscursivo, incluindo interlocutores de outros lugares, de outros tempos, e assim por diante; (c) e, finalmente, que imprime aos textos uma dimensão lúdica e estética, fantástica e maravilhosa.

3ª questão: como fecho, constatamos na interação social entre o adulto letrado e a criança a importância do apoio dado pelo primeiro em eventos de escrita, ou em práticas discursivas orais. Relacionada a essa posição está a idéia de tutela ou andaime (*scaffolding*), que

consiste no suporte dado pelo adulto ao desempenho da criança através de envolvimento sucessivos, e transferência gradual de autonomia.

Neste sentido, tivemos oportunidade de verificar, por exemplo, que a função dessa tutela se modifica espontaneamente, de acordo com a criança, e sua capacidade de ‘verbalização’ (*mise en mots*) nas diferentes situações de narrativa, e na dinâmica do diálogo, ora quanto (1) aos modos discursivos (questão/resposta/comentário); (2) à circulação temática; (3) à categorização (questões categoriais do tipo quem, quando, onde, por que...); e (4) quanto ao enquadramento freqüente dos propósitos da criança...

Enfim, uma visão geral deste trabalho leva-nos a fazer três *projeções* de caráter prático, voltadas para as crianças em idade pré-escolar, e como uma possível contribuição deste trabalho.

Uma primeira projeção é de que a escrita deve ter significado para elas, ou melhor, deve ser algo de que necessitem, como lembra Vygotsky.

Uma segunda projeção é a necessidade de a escrita ser ensinada naturalmente, isto é, que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram estas habilidades durante algumas atividades como o desenho, situações de narrativa, jogos de contar histórias...

Portanto, é fundamental que à prática pedagógica seja incorporada a dimensão do lúdico e do imaginário.

Uma terceira (e última projeção) consistiria em enfatizar que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas, na escola, como formas de linguagem, como modos de dizer, o que implicaria trabalhar não só a leitura, mas também a autoria do texto escrito.

Résumé: L'enfant doit être motivé à s'apercevoir que les signes écrits constituent des symboles... et des symboles du premier ordre, en indiquant des objets ou des actions, et qu'il devra avancer dans le sens du symbolisme de deuxième ordre, qui comprend la représentation des symboles parlés des mots. En raison de cela, il découvre, donc, qu'on peut dessiner, outre les choses, aussi la parole. Toutefois, cela ne veut pas dire que le dessin et l'écriture doivent être vus comme des moments différents, parce qu'il y a une ligne unifiée qui amène aux formes supérieures du langage écrit.

Mots-Clé: figuration; imagination; oral; écrit.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

FRANÇOIS, F. Oral et écrit. Affinités, contradictions, interactions. In: BENTOLILA, A. (dir.). *Les entretiens Nathan, ACTES III [Parole, Écrit, Image]*. Paris: Nathan, 1993: 69-85.

HIBON, M. L'étayage par l'adulte dans l'apprentissage du langage. In: FRANÇOIS, F. (dir.). *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*. Créteil, Midi-Pyrénées, 1994: 21-32.

HUDELOT, C. Modalités de l'étayage langagier dans la restitution de récits des dix enfants présentant des difficultés de langage. In: BRES, J. (dir.). *Questions de narrativité*. Montpellier III, Praxiling, 1994: 203-213.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

MELO, L. E. *Em busca de alternativas para a entrada da criança na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; UNICSUL, 2003.

SMOLKA, A. L. B. *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. Campinas, SP, Cadernos Cedes, 24, 1991: 51-55.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensée et langage*. Trad. Françoise Sève. Paris: La Dispute, 1997.

RETRATO DE UM PRESIDENTE: ESTUDO MULTIMODAL DE UMA CAPA DA REVISTA SUPERINTERESSANTE

Leonardo Pinheiro MOZDZENSKI (UFPE)
Ana VAZ (UFPE)

INTRODUÇÃO

As capas da revista Superinteressante (editora Abril) constituem ótimos exemplos de *multimodalidade textual*, aqui compreendida nos termos da teoria da Semiótica Social (Hodge & Kress, 1988; Kress & van Leeuwen, 1996 e 2001), segundo a qual a língua (falada ou escrita) só pode ser entendida em conjunto com outros modos de representação que participam da composição do texto. Assim, os textos são *construtos multimodais* dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação da mensagem.

Neste trabalho, analisamos alguns aspectos multimodais relativos à capa da edição de novembro de 1994 da Super, investigando os modos representacionais e comunicacionais que nela co-ocorrem, incluindo os tipos de representação visual, a forma como se estabelece a relação entre o pictorial e o verbal, bem como a sua função na construção do sentido no texto como um todo.

ANÁLISE MULTIMODAL DA CAPA DA SUPERINTERESSANTE

Inicialmente, é possível perceber que a capa em questão incorpora palavras e imagens que se reforçam e se complementam mutuamente, muito embora apresentem entre si uma relativa autonomia. De fato, diferentemente do anúncio antitabagista examinado por Birdsell & Groarke (1996)¹, são observados aqui um texto escrito e uma imagem que podem, em princípio, ser lidos isoladamente, sem que seu significado se torne ambíguo ou incompleto. Escrita e imagem remetem, de diferentes formas, a um mesmo tópico discursivo, qual seja, a influência exercida por alguns pensadores da contemporaneidade na construção de uma visão de mundo atribuída ao então futuro presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso.

Observa-se, portanto, a realização de um movimento argumentativo nas escolhas textuais feitas, em que o escrito ratifica o pictórico e vice-versa, na medida em que um complementa o outro, fornecendo informações adicionais acerca do que se quis explicitar. Assim, os ‘mini-retratos’ de Marx, Foucault e outros pensadores podem ser considerados pistas visuais que possibilitam ao leitor imaginar a que linhas de pensamento acadêmico Fernando Henrique Cardoso (doravante FHC) se filiaria.

Adotando a proposta de Birdsell & Groarke (1996) como ponto de partida da nossa análise, ressaltamos os seguintes aspectos referentes à capa da Super em questão:

¹ No exemplo mencionado (Birdsell & Groarke, 1996), o anúncio antitabagista estampa a frase “Don’t you get hooked” (“Não seja fisgado”), associada a uma figura de um peixe fisgado a um anzol através do cigarro. Aqui, a compreensão só pode ser realizada, de forma integral, através da associação texto-imagem. A informação visual é, portanto, indispensável para a construção do sentido do texto.

A não-arbitrariedade da imagem

O texto visual, como já mencionado, serve de reforço ao texto escrito, e vice-versa, estabelecendo uma estreita relação entre os dois universos semióticos e possibilitando uma leitura praticamente unívoca por parte do usuário.

A importância dos contextos

Neste trabalho, assumimos com Birdsell e Groarke (1996), a noção de “contextos” a partir de três diferentes aspectos, a seguir aplicados à análise do texto em tela:

CONTEXTO VISUAL IMEDIATO

Os elementos visuais observados na fotografia de FHC, assim como “tratamento” que lhe é dado, configurando a presença de um “estilo”, mostram-se extremamente importantes na construção argumentativa da imagem.

O semiólogo francês Roland Barthes, em seu artigo “A Mensagem Fotográfica” (1990 [1962]), elenca os seguintes processos elaborativos próprios à linguagem da fotografia: a *trucagem*, a *pose*, os *objetos*, a *fotogenia*, o *estetismo* e a *sintaxe*.

- a) A *trucagem* equivale às montagens e remontagens realizadas no interior da foto. No que diz respeito à imagem em estudo, parece evidenciado o caráter pouco “natural” (aqui entendido como essencialmente realístico) da fotografia, a qual faz uso de técnicas de montagem ao apresentar os ‘mini-retratos’ de pensadores sobre a cabeça de FHC, assegurando-lhes, de modo metafórico, um lugar nas idéias próprias a FHC.
- b) A *pose* diz respeito à maneira como o sujeito é mostrado na imagem, construindo, segundo Barthes, uma espécie de “preparação” para a leitura dos significados. Ressalta-se, aqui, o ângulo de tomada da foto (de baixo para cima) o que imprime um caráter majestático à imagem. O fato de a pose escolhida ser em perfil – e não de frente –, também é emblemática, distanciando de certa forma a figura do futuro presidente e reforçando a presença, ali, de uma aura produzida pela iluminação dada aos contornos do rosto fotografado. Essa “aura mítica”, conforme Benjamin (1985 [1936]), típica da obra de arte, teria uma intenção de distanciamento e sacralização da imagem.
- c) Nesse contexto, deve ainda ser observado que estudos realizados no campo das Artes Plásticas concluíram que, condicionado pela aprendizagem da leitura e da escrita, o homem ocidental tenderia a ler também imagens em movimentos de olhos da esquerda para a direita. Assim, o posicionamento da fotografia de FHC faz com que o seu olhar se dirija para o que está por vir, atravessando o recorte da própria fotografia e projetando-se para um futuro, sorridente futuro sugerido no leve sorriso esboçado por FHC.
- d) Os *objetos* dizem respeito ao entorno visual, à pose de formas e entidades outras que funcionariam como indutores de associações de idéias. Na imagem em comento, esses objetos são inexistentes. O espaço vazio, entretanto, é submetido a uma harmoniosa gradação de azuis que remetem, por associação, à idéia de infinito, sugerindo a imagem de um céu amanhecendo, dada a sua crescente luminosidade de cima para baixo. A idéia de aurora evoca a idéia de novos tempos em função da presença de um novo dia. Dessa forma, o *degradé* elaborado na fotografia pode ser considerado um objeto pictórico que reforça as intenções argumentativas da imagem.

- e) A *fotogenia* refere-se ao “embelezamento” (ou sublimação) da imagem por técnicas de iluminação, impressão e tiragem. À fotogenia da imagem em estudo, já implicitamente comentada nos tópicos anteriormente desenvolvidos, pode-se acrescentar o jogo de luz e sombra realizado sobre o semblante de FHC que, projetado no interior de uma aura luminosa, apresenta o seu interior envolvido em penumbra que esconde rugas e imperfeições, embelezando a imagem e dando-lhe uma conotação “sublime”.
- f) O *estetismo* dá-se, segundo Barthes, quando a fotografia se faz pintura, isto é, a composição ou substância visual é deliberadamente tratada para impor um significado mais sutil. Essa parece ser a razão do forte jogo de luz e sombras trabalhado na imagem, emprestando-lhe um caráter artístico que a desnaturaliza, aproximando-as de um claro-escuro à la Caravaggio ou Rembrandt.
- g) A *sintaxe* vincula-se ao encadeamento discursivo dos objetos-signos no interior de uma fotografia. Há, na imagem de capa ora analisada, um claro encadeamento discursivo entre figura e fundo, assim como entre o azul do espaço vazio e a tarja vermelha circundante que, por contraste, otimiza os efeitos persuasivos desejados.

CONTEXTO VERBAL IMEDIATO

O contexto verbal vinculado à imagem também evidencia uma forte presença argumentativa, ao direcionar os conhecimentos acadêmicos de FHC enquanto sociólogo, à imagem do futuro presidente do País, argumentando a favor da presença de uma capacidade e competência asseguradas e inquestionáveis.

Um dos primeiros aspectos relativos ao material verbal na capa analisada diz respeito à composição visual dos enunciados. De acordo com Kress & van Leeuwen (1996), a *função textual* demonstra que a localização no corpo da página é relevante para a composição do *layout* da informação e, conseqüentemente, para a construção de sentidos. Segundo os autores, essa disposição utiliza quatro pontos básicos:

- a) à esquerda (na posição temática), coloca-se a informação velha, já conhecida, ‘o dado’;
- b) à direita (na posição remática), coloca-se a informação não conhecida, ‘o novo’;
- c) na parte superior, coloca-se a informação não-real, podendo ser uma informação pretendida, ‘o ideal’;
- d) na parte inferior, coloca-se a informação mais próxima da realidade ou dos acontecimentos cotidianos, ‘o real’.

Na capa da Superinteressante, o texto verbal, isto é, a manchete, é composta por três partes visualmente distintas: o título central, destacado em amarelo (“OS PENSADORES QUE FIZERAM A CABEÇA DE FHC”); um sobretítulo, em branco, acima do título, à direita (“HISTÓRIA DAS IDÉIAS”); e um subtítulo, também em branco, abaixo do título, à esquerda (“Três séculos de Ciências Humanas ajudam você a entender como funciona a inteligência do seu futuro presidente”)². Observe-se que o sobretítulo e o subtítulo encontram-se em posições diametralmente opostas. Se aplicarmos a proposta de análise da disposição visual consoante Kress & van Leeuwen (1996), observa-se que o sobretítulo “HISTÓRIA DAS IDÉIAS” (acima, à direita) ocupa simultaneamente o lugar que cabe à informação nova pretendida: a reportagem

² Neste trabalho, denominamos *sobretítulo* o “título secundário que, colocado antes do título principal da matéria, serve para introduzi-lo ou complementá-lo” (Ferreira, 1999:1.872) e *subtítulo* a “expressão ou palavra que se segue ao título principal, complementando-o; um título subordinado a outro” (Ferreira, 1999:1.897).

objetiva realizar um levantamento histórico dos intelectuais que influenciaram o pensamento do futuro presidente. Por outro lado, o enunciado que compõe o subtítulo (abaixo, à esquerda) indica uma informação velha, já conhecida da realidade do leitor, acerca do fato de que FHC – até então visto como sociólogo e acadêmico da USP, poliglota, tendo lecionado em várias universidades americanas e européias – possuía uma vasta “bagagem cultural”, da qual faziam parte diversos estudos na área das Ciências Humanas.

Adotando-se agora a concepção tridimensional do discurso (Fairclough, 2001), é possível analisar o texto conforme os seguintes parâmetros:

a) Análise textual: pode ser organizada em quatro itens – coesão, vocabulário, estrutura textual e gramática.

- quanto à *coesão*, observa-se a ocorrência de elementos coesivos no texto e na interface texto-imagem: “[A CABEÇA DE] FHC” e “seu futuro presidente” remetem o leitor diretamente à foto de Fernando Henrique Cardoso; “HISTÓRIA DAS IDÉIAS”, “OS PENSADORES” e “Três séculos de Ciências Humanas” são associados ao ‘mini-retratos’ dos intelectuais que compõem a “cabeça de FHC”.
- quanto ao *vocabulário*, constata-se o uso de determinados recursos lingüísticos com o propósito de conquistar a adesão (e o dinheiro) do leitor: a referência ao presidente por seu “apelido”, FHC; a interpelação direta ao leitor: “(...) ajudam *você* a entender como funciona a inteligência do *seu* futuro presidente”; o registro lingüístico informal, mais próximo da fala do leitor, com o uso da gíria *fazer a cabeça*, aqui empregada de forma propositalmente ambígua, ao associá-la à imagem dos pensadores “dentro” da cabeça de FHC;
- quanto à *estrutura textual*, além do que já foi dito anteriormente acerca da disposição sobretítulo-título-subtítulo, ressalta-se a saliência da expressão “A CABEÇA DE FHC”, que dialoga diretamente com a foto do perfil de Fernando Henrique, estampado na capa;
- quanto à *gramática*, note-se a ocorrência de modalização no subtítulo, evidenciando o grau de comprometimento do produtor do texto ante o seu leitor: “Três séculos de Ciências Humanas *ajudam você a entender* como funciona a inteligência do seu futuro presidente”.

b) Análise da prática discursiva: envolve processos de produção, distribuição e consumo textual. Em relação à capa da Super, vale destacar os seguintes pontos:

- quanto à *força* do enunciado, constata-se o impacto com efeito argumentativo na leitura conjunta do destaque de apenas um segmento do título principal (“A CABEÇA DE FHC”) com a imagem ‘imponente’ do futuro presidente;
- quanto ao *contexto situacional*, a capa reflete um fato histórico da política brasileira (um presidente recém-eleito), associado à imagem de intelectual, amplamente difundida nos meios de comunicação de massa, como alguém sábio (“[...] a *inteligência* do seu futuro presidente [...]”) e dotado de um sólido e profundo conhecimento acadêmico (“Três séculos de Ciências Humanas [...]”);
- quanto à *intertextualidade*, percebe-se que a capa da revista dialoga com outros textos de forma bastante produtiva. Logo de início, os ‘mini-retratos’ que figuram na imagem da cabeça de Fernando Henrique Cardoso recuperam as personalidades retratadas, bem como suas concepções ideológicas, científicas, etc. Note-se a presença de “pensadores da Esquerda”, como Marx e Foucault, estabelecendo intertextualmente uma ligação entre uma postura política contestatória, esquerdista, e a forma de pensar do presidente eleito, autor de obras que investigavam criticamente o desenvolvimento capitalista nas sociedades dependentes. (Tempos depois, o próprio FHC declararia: “esqueçam o que eu escrevi”.) Ou-

tras relações intertextuais podem ser percebidas através da referência a disciplinas acadêmicas – como a Historiografia (“HISTÓRIA DAS IDÉIAS”, como, por exemplo, no livro *História das Idéias Socialistas no Brasil*, de Chacon, 1981), as Ciências Cognitivas (“[...] como funciona a inteligência [...]”) e as verbalmente citadas “Ciências Humanas” –, conferindo uma ‘aura científica’ à publicação, o que é, na verdade, a proposta da Super.

c) Análise do discurso como prática social: ideologia e hegemonia:

- para Fairclough (2001), as *ideologias* são significações/construções da realidade que são constituídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Já a *hegemonia* é entendida como a aceitação da dominação, uma vez que muitas formas de dominação parecem ser construídas conjuntamente, através de mecanismos complexos de interação social e discursiva;
- quanto a esses tópicos, conclui-se que a Superinteressante, apesar da sua ‘pretensão científica’, enquadra-se no fenômeno chamado “politização da mídia” (Piovezani Filho, 2003), no qual os *mass media* e, nesse caso, as revistas pressupõem uma legitimidade já constituída, inscrevendo-se num lugar da enunciação próprio daquele que fala para e em nome dos outros (do “povo”). Assim, ao instaurar expressamente um interlocutor (por meio dos pronomes “você” e “seu”), o enunciador atribui-lhe um não-saber ou um saber incompleto, preenchido pela ajuda, sob a forma de uma explicação ‘acessível’, promovida pela publicação (“[...] ajudam você a entender como funciona a inteligência [...]”). A Superinteressante coloca-se como detentora legitimada dos conhecimentos de “três séculos de Ciências Humanas”; como uma intérprete autorizada das concepções político-filosóficas do futuro presidente; e como veiculadora e ‘tradutora’ reconhecida dessas concepções aos (e)leitores destituídos de conhecimento.

CONTEXTO CULTURAL VISUAL

O contexto sócio-cultural, como se sabe, é indispensável na construção de sentidos, pois sem conhecimento partilhado, uma mensagem tende a cair no vazio ou ser apenas parcialmente compreendida.

Na capa em análise, evidencia-se o pressuposto de que o leitor possa, pela representação das imagens dos pensadores, reconhecer as crenças e valores norteadores do pensamento de FHC, os quais orientariam conseqüentemente suas futuras ações na posição de presidente do Brasil. Isso implica admitir, na própria elaboração do texto produzido, a existência de saberes partilhados entre os elaboradores da matéria jornalística e os seus leitores. Tem-se, portanto, implícito no próprio ato enunciativo, o dialogismo bakhtiniano, do qual não se pode abrir mão do princípio da interpretabilidade por parte do leitor/ouvinte, cujo papel ativo na construção de significados é claramente evidenciado na própria argumentação tal como elaborada.

Essa perspectiva só é passível de ser assumida se forem considerados alguns aspectos ligados às próprias mudanças ocorridas historicamente nas artes, nos recursos tecnológicos, nos *mass media*, nas ciências, etc., que viabilizam a construção dos diversos sentidos possíveis do texto.

Os aspectos de representação e similaridade

A imagem visual em estudo levanta, inicialmente, a seguinte questão: estamos, efetivamente, diante de um retrato? As observações tecidas ao longo deste trabalho fazem com que se presencie um paradoxo: a imagem veiculada é, de fato, uma fotografia de Fernando Henrique Cardoso. E, assim, podemos afirmar que estamos frente a um *ícone* – no sentido que Peirce (2000) empresta ao termo –, ou a uma imagem que apresenta “semelhança” – a *similaridade* tratada por Birdsell & Groarke (1996).

Mas essa fotografia, trabalhada e re-trabalhada pelas mãos dos editores e artistas gráficos, transmuda-se num *símbolo* do novo presidente a assumir a direção do País. A similaridade, no caso, é o estado bruto da imagem sobre a qual se efetuou todo um trabalho representacional. E é exatamente esse “tratamento” dado à imagem que, desnaturalizando-o e retirando-o de um contexto de vida quotidiana, finda por reinseri-lo na vida quotidiana do leitor, fazendo-o circular nas bancas de revistas, com novos elementos interpretativos que refletem suas próprias estratégias retóricas de persuasão, ou seja, a sua argumentatividade. Daí é possível perceber como a zona fronteira entre um ícone e um símbolo – se existente – é, modernamente, extremamente permeável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, torna-se claro como uma abordagem estritamente lingüística, que se limitasse a analisar apenas o texto escrito, restaria insuficiente. Com o avanço dos recursos tecnológicos e das novas mídias, é impossível deixar de perceber que vivenciamos uma “era da imagem”: verbal e visual passam a integrar os mais diversos gêneros, materializados em textos que constituem verdadeiros *construtos multimodais*, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação da informação (cf. Kress & van Leeuwen, 2001).

Na análise da capa da revista Superinteressante realizada acima, essa conclusão revelou-se flagrante. Sem a integração entre imagem e escrita, a construção de sentidos do texto não se daria de forma plena, e a leitura como um todo se evidenciaria, pois, falha e incompleta. Essa constatação é fundamental para a reflexão, entre outros fatores, acerca do tratamento conferido nas aulas de Português aos diversos textos que circulam socialmente. A noção de *letramento* – antes circunscrita às práticas que envolvem o código escrito – deve ser, portanto, ampliada para acompanhar tais mudanças, na medida em que deve tornar o aluno apto a atuar nesse novo cenário, caracterizando-se, assim, um efetivo processo de *multiletramento*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES Roland. A Mensagem Fotográfica. In: _____. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990 [1962]. p. 11-25.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Obras escolhidas*: vol. 1. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985 [1936]. p. 165-196.

BIRDSELL, David S.; GROARKE, Leo. Toward a Theory of Visual Argument. *Argumentation and Advocacy*, v. 33, n.1, Summer 1996, p. 1–10.

CHACON, Vamireh. *História das Idéias Socialistas no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther (eds.). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press, 2001.

_____. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PIOVEZANI FILHO, Carlos Félix. Política midiaticizada e mídia politizada: fronteiras mitigadas na pós-modernidade. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 49-64.

A CONCORDÂNCIA VERBAL DA TERCEIRA PESSOA DO PLURAL NA FALA DE PORTO ALEGRE

Liege Vogt BARDEN
(PUCRS)

RESUMO: *Este estudo, sob a perspectiva da lingüística aplicada, teve por objetivo verificar em que contexto lingüístico e/ou extralingüístico aplica-se a regra de concordância da terceira pessoa do plural em Porto Alegre usando dados do Banco VARSUL. A análise fundamentou-se na Teoria da Variação Lingüística e a amostra incluiu 24 informantes estratificados de acordo com sexo, idade e nível de educação. As variáveis lingüísticas estudadas foram Tipo de Sujeito, Paralelismo Formal, Posição do Sujeito e Saliência Fônica. A distribuição das variantes foi: 57% de concordância total, 22% de concordância parcial e 21% sem concordância. Os resultados sugerem que a escolaridade foi fator significante no uso da concordância verbal.*

ABSTRACT: *This study, in the perspective of applied linguistics, had got to purpose to verify in which linguistic and extralinguistics context apply the rule of subject/verb agreement in the 3rd person in Porto Alegre, using data from VARSUL Bank. The analysis based on the Theory of Linguistic Variation. The sample included 24 interviews stratified according to sex, age and level of formal education. The variants extralinguistic are Educational levels, Age and Sex and the linguistic are subject type, formal parallelism, subject position and oppositional saliency. The distribution of the variants was: 57% of total agreement, 22% of partial agreement and 21% of zero inflection. We concluded that the educational levels was significant factor on the use of concor.*

PALAVRAS-CHAVE: concordância, variação, sociolingüística.

KEY WORDS: agreement, variation, sociolinguistics.

INTRODUÇÃO

A concordância verbal é um fenômeno lingüístico que tem merecido a atenção da Teoria da Variação ou Sociolingüística Quantitativa,¹ particularmente quando se trata do português falado no Brasil, pois além de ser uma língua com diversos mecanismos de concordância, apresenta grande variação envolvendo esses mecanismos. Estudos sociolingüísticos demonstram que, nas variedades não-padrão do português do Brasil, a concordância verbal precisa ser definida como regra variável.² O objetivo deste artigo é apresentar resultados de um estudo que descreve o comportamento da concordância verbal sujeito/verbo na terceira pessoa do plural na cidade de Porto Alegre. Está organizado da seguinte forma: inicialmente,

¹ A sociolingüística Quantitativa recebe esse nome devido ao fato de ter sido implantada por dados numéricos submetidos a tratamento estatístico. Conforme Scherre (1993b, p. 10), “embora denominada Sociolingüística Quantitativa, esta visão teórica não se limita a fazer análises mecânicas dos dados lingüísticos. Por detrás dos números, que são usados como um recurso adicional para refutar ou não hipóteses diversas, há um lingüista, ser pensante, que tem como objetivo entender o funcionamento da língua, seu objeto de estudo”.

² Regra variável e regra categórica constituem o pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua, qual seja, o de que todo sistema lingüístico pressupõe um conjunto de regras de dois tipos: um que garante a homogeneidade do sistema, denominado regra categórica e outro que reflete a heterogeneidade do sistema denominada regra variável. Isso significa dizer que, no uso da língua, determinadas construções lingüísticas são obrigatórias, por exemplo, (a casa) e não (casa a), determinando a homogeneidade lingüística. Por outro lado, a heterogeneidade da língua é expressa na variação, possibilitando ao usuário construções como ‘as casas’ ou ‘as casa’ (NARO, 1992, p. 17).

revisão da literatura tendo a concordância verbal como objeto de estudo; na seqüência, constam os procedimentos metodológicos, a caracterização dos fatores e as hipóteses, a análise dos resultados e as considerações finais.

CONCORDÂNCIA VERBAL – OBJETO DE ESTUDO

Os estudos desenvolvidos na área da sociolinguística têm demonstrado variação na concordância verbal ao longo de todo o *continuum* dialetal brasileiro, considerando-se para este a noção dada por Bortoni:

“A língua portuguesa no Brasil apresenta uma ampla gama de variação que pode ser melhor compreendida se imaginarmos um continuum em cujas extremidades se colocam, de um lado, os dialetos rurais falados em áreas isoladas, e de outro, a variedade padrão falada em áreas urbanas pelos grupos sociais com alto nível de instrução” (BORTONI, 1984, p.10).

Assim, de um lado desse continuum podem estar as situações de contato, como no Xingu, em que há uma predominância do uso da forma básica do verbo (eu falo/eu fala, eu fui/eu foi, etc). Ou seja, falantes indígenas que estão iniciando a aquisição do sistema de marcas de pessoa marcam a primeira pessoa do singular, num processo de “mecanismo de cópia” uma vez que, na interação com o interlocutor, a resposta consiste em “decalcar na resposta a forma não flexionada da pergunta” (EMMERICH, 1984, p.132).

Há também a variedade dos dialetos rurais de Minas Gerais (ASSIS, 1988), que apresentam desinência apenas de primeira pessoa do singular (*eu canto/você canta/ele canta/nós/a gente canta/vocês canta/ eles canta*). Paralelamente, encontram-se os dialetos populares do sul do Brasil, cujo sistema de pessoa e número tem duas formas para o singular (*canto/canta*) (LOREGIAN, 1996) e duas no plural (*cantamo(s)/cantam*) (ZILLES et al., 1999), sendo que, no plural, o crescente emprego de *a gente* promove redução a uma só forma marcada (MENON, 1996). Do outro lado do *continuum* oral, encontra-se o dialeto culto (CAMACHO, 1993), em que o emprego das desinências não apresenta grandes variações (95,2% de aplicação positiva de concordância em elocuições formais com 3ª pessoa do plural).

A variação na concordância verbal da terceira pessoa do plural também tem sido tema de estudos envolvendo a língua escrita. Em um artigo, Mattoso Câmara (CAMARA Jr., 1972, p. 35-46) analisa redações escolares tratando a questão como “erros” indicativos de tendências da língua falada. Dentre tais erros, o autor percebeu (i) uma tendência a não se aplicar a regra de concordância quando o sujeito se apresenta posposto ao verbo: “*mais adiante no matagal pastava os bois e cavalos*”; (ii) que, em determinados contextos, os alunos faziam a concordância com o complemento como termo que antecede ao verbo: “*nas duas margens crescem relva abundante*”.

Essas tendências observadas por Mattoso Câmara são, de fato, recorrentes na língua falada do português do Brasil, como tem sido visto em Guy (1981), Scherre e Naro (1992, 1993), Naro e Scherre (1993). Na minha prática em sala de aula, tenho observado usos idênticos nos textos de meus alunos de Ensino Médio.

A variação no emprego da terceira pessoa do plural nem sempre é uma questão simples, pois ocorrem mudanças adicionais na forma do verbo quando de sua pluralização. Em sua pesquisa, Naro (1981), a partir de conceitos de Mattoso Câmara, investiga a movimentação das desinências nas situações singular/plural dos verbos no português padrão e popular do Brasil:

“Superficialmente, o sufixo [pessoa/número] sempre ocorre na fusão com o sufixo tempo/modo (e alguns até mesmo com a vogal temática ou raiz). Então, a inflexão da atual ocorrência pode

ser complexa, e pode mostrar mudanças adicionais na forma, resultando no fato de que o sufixo de modo/tempo pode também ser dependente do número” (NARO, 1981, p. 64).

Com vistas a dar conta das representações ortográficas e fonéticas possíveis nas realizações plurais dos verbos na terceira pessoa do plural, Naro (1981, p. 65) apresenta uma listagem das diferentes flexões que diferentes verbos podem apresentar. É a partir dessa listagem que é construída a saliência fônica proposta pelo mesmo autor e, explicitada como variável lingüística neste trabalho.

Seguindo esta mesma idéia, Naro & Scherre (1993, p. 442), salientam ainda que a variação (parcial ou total)³ dos mecanismos de concordância no Brasil parece estar ligada, inicialmente, ao fenômeno da *desnasalização*, uma vez que há um componente “puramente fonológico” permitindo-lhe a variação. A partir da generalização da redução fonológica, mais tarde, desenvolve-se o fenômeno da redução morfológica. Os autores confirmam que uma explicação para o surgimento desses fenômenos se deve ao fato de que os verbos da língua portuguesa apresentam contrastes de paradigmas quando se trata de desinências de concordância. Vejamos os exemplos que os autores utilizam, conforme (1) e (2), a seguir:

- (1) Elas comem
- (2) Elas falaram

Em (1), a 3^a desinência plural – *em*, usualmente pronunciada [i] contrasta com a desinência singular correspondente – *e*, foneticamente [i], por apresentar na característica extrasegmental, nasalização de uma não acentuada vogal alta.

Em (2), por outro lado, a desinência de concordância – *aram*, usualmente pronunciada [áru] é oposto do singular [o] (falou), por apresentar uma mudança na vogal acentuada, acrescida de uma sílaba inteiramente distinta. Por esta razão, é possível dizer que “*falaram*” apresenta forte grau de concordância do que “*comem*” em virtude deste grande contraste em seu paradigma.

Considerando-se estas possibilidades de variantes, o fenômeno analisado neste estudo configura-se da seguinte forma:⁴

a) Verbos com flexão total:

- “...eu não sei o que *esses cara* FAZEM, né? (POA 08, linha 750);
- “ Os comprador, *os morador se* ACOMODARUM. ” (POA 06, linha 144);

b) Verbos com flexão parcial:

- “... *os ladrões* ENTRARU dentro da minha casa ...” (POA 16, linha 821);
- “... *eles* tiveram piedade e APAGARU antes de ir embora...” (POA 14, linha 289).

c) Verbos sem flexão:

- “Então VOLTAVA *os trabalhadores* todos,...” (POA 02, linha 98);
- “...eu tô ali e *eles* PÁRA, né?...” (POA 07, linha 616).

³ Neste estudo, consideramos concordância parcial quando não há emissão da desinência nasal e concordância total quando é pronunciada a desinência nasal.

⁴ A origem dos dados é identificada mediante o emprego das abreviaturas constantes no Banco de Dados VAR-SUL: POA para Porto Alegre. A designação da localidade vem sempre seguida do número que identifica a entrevista de onde o dado foi retirado e da respectiva linha de transcrição.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A amostra utilizada neste trabalho é proveniente do Banco de Dados do projeto VAR-SUL/PUCRS (Variação Lingüística Urbana na Região Sul) e, é constituída por entrevistas feitas com informantes distribuídos homogeneamente em células sociais estratificadas segundo três características tradicionalmente conhecidas: *sexo, idade e escolaridade*. Os dados dessa amostra são referentes ao *corpus* da região urbana do município de Porto Alegre, constituído por 24 entrevistas de informantes, homens e mulheres, assim distribuídos: maiores de 50 anos e menores de 50 anos. Em termos de *escolaridade*, esses informantes estão distribuídos em três recortes básicos: quatro anos; oito anos; onze anos. A variável em estudo ficou definida como a presença da desinência número-pessoal de terceira pessoa do plural, abrangendo as seguintes variantes: 1) concordância total (desinência nasalizada); 2) concordância parcial (desinência desnasalizada); 3) sem concordância. Os dados codificados foram submetidos a tratamento estatístico através do programa VARBRUL (Pintzuk 1988), para cálculo de frequências, percentuais e pesos relativos, e para a identificação da ordem de significância dos grupos de fatores considerados. Nas seções seguintes, esses grupos são expostos consoante sua ordem de relevância para que haja mais concordância verbal: (i) saliência fônica; (ii) escolaridade; (iii) paralelismo formal; (iv) posição do sujeito.

A CONCORDÂNCIA EM PORTO ALEGRE: SALIÊNCIA FÔNICA, ESCOLARIDADE, PARALELISMO FORMAL, POSIÇÃO DO SUJEITO

Saliência fônica – verbos com desinências distintas

CARACTERIZAÇÃO E HIPÓTESES

A influência do princípio da saliência fônica, embora de base fonética, tem sido verificada também em fenômenos morfológicos e não apenas em fenômenos fonológicos (SOUZA, 1992, p. 43).

A atuação determinante desse princípio *consiste em estabelecer que as formas mais salientes, e por isso mais perceptíveis, são mais prováveis de serem marcadas do que as menos salientes*, ou seja, a saliência fônica nos fenômenos de concordância se define através da *dimensão que envolve a quantidade de diferenciação material fônico na relação singular/plural* (SCHERRE, 1988, p. 64-5).

Um dos primeiros estudos visando a observar a influência da Saliência Fônica no Brasil foi feito por Lemle e Naro em 1977 com dados de 20 falantes/alunos do MOBREAL cujos resultados estão descritos em “Competências Básicas do Português”. Estudando a variável morfológica no âmbito da concordância verbal com pronome de terceira pessoa do plural, Lemle e Naro (1977, p. 20-25) concluem que quanto mais saliente for essa diferença, mais concordância verbal ocorrerá (1977, p. 43).

Naro (1981) ao retomar um primeiro estudo feito em 1978 “The Social and Structural Dimensions of a Syntactic Change”, analisa a concordância verbal na fala dos 20 falantes alfabetos do corpus do projeto Competências Básicas do Português (LEMLE e NARO, 1977) e estabelece a hierarquia da saliência em função de dois critérios: (i) presença ou ausência de acento na desinência e (ii) quantidade de material fônico que diferencia a forma singular da plural. Para o primeiro critério, Naro estabelece dois níveis de saliência (não-acentuadas e acentuadas) e, dentro de cada nível, distingue categorias que refletem a diferenciação material fônica da relação singular/plural, constituindo uma escala de diferentes níveis. Na caracteriza-

ção da saliência, o autor considera o morfema número-pessoal e também, o modo-temporal e a vogal temática de cada verbo.

A síntese dos níveis da escala de saliência assim proposta está estabelecida da seguinte maneira:

QUADRO 1

Nível 1 (não-acentuada):	Exemplos:
Classe a: [-'í/-'ĩ]	come/comem
b: [-'á/-'ã]	fala/falam
c: [-'ó/-'õ]	faz/fazem
Nível 2 (acentuadas):	
Classe a: [-'á/-'ã]	dá/dão; está/estão
b: [-'éw/-'érũ, -'íw/-'írũ, -'óy/-'órũ]	comeu/comeram; partiu/partiram; foi/foram
c: [-'ó/-'õ]	falou/falaram
d: caso único: <i>é/são</i>	
e: [-'ó/-'órũ, -'í/-'írũ]	fez/fizeram; disse/disseram

RESULTADOS E DISCUSSÃO

TABELA 1

Índice de concordância explícita em função dos níveis de saliência fônica

Exemplos	Ocorrências	Aplicação	%	Peso
1a. come/comĩ ~comĩ ~comẽy	106	40	38%	0.13
1b. fala/falũ~falũ~falãw	540	399	74%	0.40
1c. faz/fazĩ~fazẽy~fazi	69	52	75%	0.37
2a. está/estão~tão	95	84	93%	0.76
2b. comeu/comerũ~comeru;	89	84	88%	0.74
2c. é/são; fez/fizerũ~fizeru.	211	186	88%	0.77
TOTAL	1180	895	76%	

Input: 0.82

Significância: 0.000

Os resultados, conforme mostra a Tabela 1, indicam o seguinte: os verbos do Nível 1, não-marcados na oposição singular/plural, constituem a classe de menor uso da concordância.

Verbos de 2^a e 3^a conjugação, no tempo presente (classe 1a), que têm a oposição normal, realizada como [-'i]/[-'i]⁵ e o plural mostra somente nasalização, sem mudança na qualidade, apresentaram baixo índice de concordância (0.13).

Verbos de 1^a conjugação no tempo presente (1b), geralmente mostram uma maior oposição [-'a]/[-'u], onde a nasalização no plural é variável, porém a diferenciação na qualidade da vogal permite distinguir as formas. Esses verbos, com variação entre *falam~falum~falu* apresentaram-se com valores estatísticos relativamente mais altos (0.40), demonstrando que os falantes portoalegrenses usam mais as três variantes do que somente a oposição *fala/falam*.

Verbos de 2^a e 3^a conjugação terminando em *-r* ou *-z*, no presente, (1c), e sem um segmento inteiro não-acentuado no singular, resultando, na oposição singular/plural em [-'0/-'i], apresentaram resultados, (0.37), muito semelhantes aos de 1b.

A partir do Nível 2 (não-acentuados), em que o plural tem mais material fonético, os resultados indicam maior favorecimento no uso da concordância.

Os verbos monossílabos do tipo *dá/dão*, no tempo presente, (2a) que mostram nasalização da vogal no plural, apresentaram um alto índice de favorecimento de concordância (0.76). Tais resultados sugerem, portanto, que, na amostra analisada, praticamente não há ocorrências como *eles dá* ou *as criança tá*, apenas (6%), particularmente com sujeito posposto ao verbo, em construções como *tá os cara lá*.

Formas que constituem pares de verbos no tempo pretérito perfeito e têm características distintas (2b) apresentaram idêntico índice de favorecimento de concordância (0.74).

Os verbos que mudam até mesmo o segmento acentuado (2c) apresentaram o mesmo índice de favorecimento (0.77).

Esses resultados confirmam a hipótese inicial de que as formas mais salientes, por serem mais perceptíveis, favorecem o uso da concordância mais do que as menos salientes. Realmente, os resultados de marcas no Nível 2 são bem mais expressivos do que no Nível 1. No entanto, a distância entre os percentuais do Nível 2, isto é, a amplitude entre suas categorias, é bem menor (0.76; 0.74; 0.77) do que no Nível 1 (0.13, 0.40, 0.37). Em outras palavras, os resultados das categorias do Nível 2 apresentam mais semelhanças entre si, o que sugere mais uniformidade no uso da concordância nesse nível.

Outro aspecto relevante a ser mencionado refere-se ao índice dos verbos da classe 2a, com os verbos tipo *está/estão* sempre pronunciados com o traço gradual, a aférese da sílaba inicial do verbo *estar* (*tá ~ tão*), e apresentam resultados semelhantes nos três grupos de informantes subcategorizados pelos anos de escolarização 0.72 (1-4 anos); 0.71 (5-8 anos); 0.76 (9-11 anos)). Esses resultados sugerem que tais tipos de verbos sempre marcam concordância, independentemente dos anos de escolarização dos falantes.

Os resultados envolvendo a hierarquia relativa aos níveis de polarização da saliência fônica distribuída em duas categorias - saliência por acento e saliência por diferenciação de material fônico, estão no Quadro 2, a seguir.

QUADRO 2

Acento e diferenciação de material fônico: duas forças operando		
Saliência por acento:	Frequência	Pesos
Classe a: não acentuado (classes morfológicas 1 a – c) :	562/813 = 69%	0.32
Classe b: acentuado (classes morfológicas 2 a – c) :	477/521 = 92%	0.76
Saliência por diferenciação de material fônico:		

⁵ A variante *ey*, com mudança na nasalização, também foi encontrada nos verbos das classes 1a e 1c, mas não classificada separadamente, porque o pressuposto é que predomina na fala popular a distinção *i/i*.

Classe a: menor diferenciação (classes morfológicas 1a, 2a):	135/212 = 77%	0.32
Classe b: grande diferenciação (classes morfológicas 1b, 2b):	554/711 = 78%	0.49
Classe c: completa diferenciação (classes morfológicas 1c, 2c):	350/411 = 85%	0.61

Uma vez mais, os resultados apontam para uma polarização aguçada, indicando que os níveis de saliência, seja em termos de acento seja em termos de material fônico, são um importante determinante da concordância verbal.

Escolaridade

CARACTERIZAÇÃO E HIPÓTESES

Em situações de variação que não envolve mudança (variação estável), em geral, observa-se uma relação direta entre escolarização e uso de formas de prestígio (LABOV, 1972a, p. 124 e 127). Quanto mais escolarizado, mais o falante aproxima-se de formas prescritas pela gramática normativa que ocorrem em contextos mais formais e em posições sociais mais elevadas, por isso consideradas de prestígio. A convivência entre pessoas com um pouco menos de escolaridade e pessoas com um pouco mais de escolaridade (secretária e advogado; zelador e administrador, etc.), interferem nos usos da língua, sugerindo uma motivação externa que “*reflete bem como o ser humano é influenciado ‘pelas semelhanças’*” como define Scherre (1988, p. 378).

Apesar de não ser este trabalho uma análise da fala culta, acredita-se que é importante pensar nas palavras de Marcuschi (1998, p. 327), quando diz que “*O grau de escolaridade não é mais decisivo para a noção de falante culto*” apesar de ter “*esta interpretação social conseqüências nos usos da língua, não é uma promessa de nivelamento*”.

O fenômeno da concordância verbal está sujeito a graus de estigmatização e “*é exercitado em todos os níveis de ensino, com graus crescentes de exigência à medida que os alunos avançam na escolaridade. É natural, portanto, que o efeito da escolarização se revele pronunciado, regular e constante*” (VOTRE, 1992, p. 77). No entanto, apesar de o efeito da escolarização se revelar pronunciado, algumas formas consideradas características da fala de sujeitos não-escolarizados também ocorrem na fala de pessoas escolarizadas (segundo grau) e não mais são estigmatizadas.

É o que parece acontecer com o fenômeno da concordância verbal, como por exemplo, com o pronome *Tu* em algumas cidades do Rio Grande do Sul (LOREGIAN, 1996), uma vez que não mais se estigmatiza o uso de formas como *Tu fez a lição?*

Outro exemplo é o da concordância com o pronome *Nós*, quando o uso de formas como *Nós fomos ao cinema* ou *A gente foi/fomos* é cada vez mais comum entre pessoas escolarizadas (ZILLES, 2001).

A hipótese é, portanto, que o uso da concordância verbal deve aumentar à proporção que aumenta o tempo de escolarização do falante, o que não significa que falantes escolarizados não deixem de concretizá-la em determinados contextos em determinadas formas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

TABELA 2

**Índices de concordância explícita em dois níveis de Escolaridade:
Ensino Fundamental e Ensino Médio**

Fatores	Total de Ocorrências	Total de Aplicação da Regra	Porcentagem	Peso Relativo
Ensino Fundamental	782	569	73%	0.43
Ensino Médio	398	326	82%	0.64
TOTAL	1180	895	76%	

Os resultados da Tabela 2 revelam uma grande oposição entre falantes de escolaridade distintas: são os falantes com Ensino Fundamental que tendem a favorecer menos a aplicação da concordância (0.43), ao passo que os falantes do Ensino Médio tendem a favorecer mais (0.64). Os resultados confirmam que a escola tem um papel importante na divulgação do uso da regra.

Estes resultados estão assim distribuídos:

TABELA 3

**Índices de concordância explícita em três níveis de escolarização: Primário,
Ensino Fundamental e Ensino Médio**

Fatores	Total de Ocorrências	Total de Aplicação da Regra	Porcentagem	Peso Relativo
Primário	410	288	70%	0.39
Ensino Fundamental	369	278	75%	0.47
Ensino Médio	394	324	82%	0.64
TOTAL	1173	890	76%	

Input: 0.82

Significância: 0.000

Como se pode constatar na Tabela 3, há um aumento de marca de plural à medida que aumenta o número de anos de escolaridade do falante. O peso relativo de 0.64 para a marca de concordância para falantes de ensino médio já era esperado. Entretanto, o peso de 0.39 para os informantes de baixa escolaridade (Primário), apesar de revelar desfavorecimento, mostra que a concordância em 3ª pessoa do plural não se restringe aos mais escolarizados (II Grau). Embora houvesse uma expectativa de maior distanciamento entre os resultados associados ao Ensino Primário e ao Ensino Fundamental, acredita-se que a pequena diferença (0.39 e 0.47) entre um e outro se deva a outros fatores intervenientes relacionados a Mercado Ocupacional e influência da Mídia, por exemplo, que não foram analisados neste trabalho.

Paralelismo formal

CARACTERIZAÇÃO E HIPÓTESES

A variável para a qual se empregou o termo Paralelismo Formal considera a tendência de marcas levarem a marcas e zeros levarem a zeros (POPLACK, 1980), no uso das marcas de concordância verbal, em nível discursivo. Quatro fatores foram estabelecidos para compor esta análise: de um lado todas as ocorrências isoladas e, de outro, todas as construções seriadas. Para considerar a existência de uma série, foram considerados dois critérios: 1) a construção analisada deverá ter o sujeito com a mesma referência que o sujeito da construção anterior e 2) não deverá estar separada da construção anterior por mais de dez cláusulas e nem pelo discurso do entrevistador (SCHERRE, 1992 e 1993).

Apresenta-se a seguir os quatro fatores observados nessa análise com seus respectivos exemplos:

a. Verbo isolado ou primeiro de uma série:

“... então o Cristo que eles *FALAM* lá não é o nosso Cristo” (POA 02, linha 1045);

“... eles *VIERAM* me procurar e pedir que eles *queriam* minha amizade” (POA 12, linha 289);

b. Verbo precedido de verbo com marca total de concordância explícita:

“... que os pais não *fazem* nada e que as crianças *FICAM* abandonadas por aí e se *CRIAM* nas ruas, né?” (POA 15, linha 860);

“...isso que eles *andarum* arrumando aí agora *PASSARUM* a máquina...” (POA 19, linha 40);

c. Verbo precedido de verbo com marca parcial de concordância:

“Muitos *morreru*, já *FALECERU* ...” (POA 09, linha 989);

d. Verbo precedido de verbo sem marcas de concordância:

“*Chegô* dois cara com um revólver *ENCOSTÔ* na minha cabeça, né?” (POA 07, linha 385)

A hipótese para essa variável é de que há forte correlação entre o aparecimento de um verbo marcado e a presença de marcas explícitas no verbo subsequente, bem como o aparecimento de um verbo não marcado provoca a ausência de marca na ocorrência verbal seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

TABELA 4

Índices de concordância explícita em função do Paralelismo Formal.

Fatores	Ocorrências	Aplic. da Regra	%	Peso
Verbo precedido de V marcado	254	218	86%	0.65
V precedido de V parcial. marcado	101	90	89%	0.64
V precedido de V não marcado	83	46	55%	0.27
Verbo isolado	735	536	73%	0.46
TOTAL	1173	890	76%	

Input. 0.82

Significância: 0.000

Através desses resultados é possível constatar:

- a) há forte correlação entre o aparecimento de um verbo marcado (flexionado), total ou parcialmente, e a presença de marcas explícitas no verbo subsequente (0.65 e 0.64);
- b) o verbo não-marcado (não-flexionado) conduz à ausência de marca na ocorrência verbal seguinte (0.27);
- c) o sintagma verbal que ocorre isolado apresenta um comportamento neutro: ele tem 0.46 de probabilidade de receber as marcas de concordância.

A esses resultados aplicam-se as palavras de Poplack (1980): marcas levam a marcas e zeros levam a zeros. E os valores em pesos relativos refletem o efeito esperado desta variável confirmando a hipótese inicial.

Posição do sujeito

CARACTERIZAÇÃO E HIPÓTESES

Essa variável diz respeito à posição do sujeito relativamente ao verbo e está diretamente ligada a explicitação do sujeito. Portanto, em primeiro lugar é necessário saber se o sujeito está ou não explícito. Se está explícito, é preciso saber se anteposto ou posposto ao verbo. Uma vez anteposto, é preciso verificar a que distância ele se encontra do verbo.

Neste trabalho, analisa-se a distância em termos de sílabas ao invés de palavras porque cada sílaba ocupa aproximadamente o mesmo espaço, enquanto outras unidades têm dimensões diversas e diferenciadas (SCHERRE, 1999).

Em cada exemplo, o verbo analisado encontra-se em CAIXA ALTA e *itálico* e o material interveniente sublinhado:

a. anteposto imediatamente sem material fonético entre sujeito e verbo (zero sílaba):

“Eles *FAZEM* parte do meu trabalho em casa” (POA 08, linha 212);

b. anteposto com presença de 1 a 3 sílabas entre sujeito e verbo:

“Os mais velhos é que *RODARUM* um ano” (POA 06, linha 526);

c. anteposto com presença de mais de 3 sílabas:

“Esses guri falando tudo que já *TÁ* com o convite na mão” (POA 01, linha 871);

d. posposto ao verbo:

“Ela *começô* a *inchá*, *SAIU* umas bolinhas no corpo” (POA 14, linha 192) ;

A hipótese para esse grupo de fatores é de que há uma diminuição progressiva de marca de plural no verbo à medida que aumenta o número de sílabas entre o sujeito e o verbo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como se pode perceber na Tabela 5, os resultados mostram que quanto mais perto está o sujeito de seu respectivo verbo, mais concordância há.

A distância zero ou nenhuma sílaba e a distância de 1 a 3 sílabas entre sujeito e verbo apresentam resultados semelhantes (82%/0.63 e 80%/0.60) respectivamente.

Já quando o aumento da distância entre sujeito e verbo ultrapassa 3 sílabas, há uma diminuição considerável de concordância (75%/0.39).

Quando a relação sintagmática entre sujeito e verbo é mais difícil de se estabelecer, o desfavorecimento é bem maior. Esta situação ocorre quando o sujeito é posposto ao verbo (34%/0.11), embora esse fator não tenha sido codificado em termos de número de sílabas. Esses resultados podem ser apurados na Tabela 5, a seguir.

TABELA 5

Índice de concordância explícita em função da Posição do Sujeito

Fatores	Total de Ocorrências	Total de Aplicação da Regra	%	Peso
Anteposição imediata	502	414	82%	0.63
1 a 3 sílabas	251	202	80%	0.60
Mais de 3 sílabas	267	200	75%	0.39
Sujeito posposto	116	40	34%	0.11
TOTAL	1172	889	76%	

Input: 0.83

Significância: 0.000

Os resultados obtidos revelam que a escolha das formas variantes se faz, muitas vezes, em função da posição do sujeito em relação ao verbo. A consistência desses resultados está no fato de a aplicação da concordância ter seu uso aumentado em contextos onde o sujeito está diretamente adjacente ao verbo com, no máximo, três sílabas entre eles, confirmando a hipótese inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, embasada pelo referencial teórico da sociolingüística quantitativa laboviana e pelos estudos prévios do português falado no Brasil (que postulam que se considere a concordância verbal como regra variável), possibilitou caracterizar a distribuição geral das variantes consideradas, mostrando que a variação da concordância de 3ª pessoa do plural é uma regra de condicionamentos definidos, cuja aplicação está diretamente relacionada à multiplicidade de fatores concorrentes, de ordem lingüística e social.

Neste estudo, a seleção efetuada pelo programa de análise estatística considerou relevantes as seguintes variáveis:

- 1) Saliência Fônica
- 2) Escolaridade do Informante
- 3) Paralelismo Formal
- 4) Posição do sujeito

Não se mostraram estatisticamente relevantes as variáveis sociais Sexo e Idade.

A variável Saliência Fônica, de natureza morfológica e fonológica, diretamente ligada à escolaridade dos falantes, mostrou tendências evidentes da relevância do aumento da saliência do material fônico na oposição singular/plural dos verbos.

Quanto à variável Posição do Sujeito, verificou-se que, à medida que aumenta o número de sílabas que separa o sujeito de seu respectivo verbo, diminui a marca de concordância. Ou seja, há progressivamente menos concordância quando a relação sintagmática entre sujeito e verbo é mais difícil de se estabelecer. A situação em que esta relação se torna mais difícil de se processar ocorre quando o sujeito está posposto ao verbo.

A variável Paralelismo Formal mostrou-se uma relevante influência sobre o fenômeno em estudo. Os resultados consistentes apresentados por essa variável demonstram a tendência de diversas ocorrências de uma mesma variável dependente no discurso apresentarem entre si uma relação de interdependência.

Os resultados da variável Escolaridade indicaram correlação entre a aplicação da concordância e o tempo de escolarização do falante, uma vez que o maior índice de uso da regra foi encontrado nos dados de falantes com escolarização maior.

Da descrição feita, parece ser possível afirmar que a regra da variação da concordância de 3ª pessoa do plural, no dialeto portoalegrense, reflete um fenômeno de variação estável, uma vez que há predominância da concordância (total e parcial) sobre a não-concordância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Rosa Maria. Variações lingüísticas e suas implicações no ensino do vernáculo: uma abordagem sociolingüística. *Ilha do desterro – sociolingüística*, Florianópolis, UFSC, n. 20, p. 59-81, 1988.

BISOL, Leda e BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Fonologia e Variação – recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Problemas de comunicação interdialetoal. *Tempo brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 78-79, p. 9-32, jul-dez, 1984.

BRESCANCINI, Cláudia Regina. A análise de regra variável e o programa VARBRUL 2S. In: BISOL, Leda e BRESCANCINI, Cláudia. (orgs.) *Fonologia e Variação – recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 13-75.

CAMACHO, Roberto Gomes. Aspectos funcionais e estruturais da concordância verbal no português falado. *Alfa*, São Paulo, n. 37, p. 101 –116, 1993.

_____. O formal e o funcional na teoria variacionista. In: RONCARATI, C. e ABRAÇADO, A. (Orgs.). *Português Brasileiro- contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2003.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Princípios de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. v. 5

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. Erros de escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro. In: _____. *Dispersos*, p. 35-46, 1972.

_____. *The Portuguese Language*. Tradução de Anthony Naro. Chicago: University of Chicago Press, 1972b.

- CASTILHO, Ataliba T. de. O Português do Brasil. In: ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo, Ática, p. 237-285, 1992.
- CINTRA, Luis F. Lindley e CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CEDERGREN, Henrietta J. & SANKOFF, David. Variables rules: Performance as a statistic reflection of competence, *Language*, LSA, 50 (2): 333-355. 1974.
- CHOMSKY, Noam. Preliminares Metodológicos. In: _____. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado. 1965. cap. 1, p. 83-146.
- EMMERICH, C. Contato lingüístico e variação. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 78-79, p. 33-53, jul-dez, 1984.
- GUY, Gregory R. *Linguistic Variation in Brazilian Portuguese: Aspects of the Phonology, Syntax and Language History*. Philadelphia, University of Pennsylvania, 1981. (Tese de Doutorado).
- LABOV, William. *The social stratification of English in New York*. Washington, D. C., Center for Applied Linguistics, 1966.
- _____. Contraction, deletion and inherent variability of English copula. *Language*, 45: 715-62, 1969.
- _____. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972a.
- _____. *Language in the inner city; studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972b.
- _____. The social origins of sound change. *Locating Language in time and space*. Academic Press, p. 525-41, 1980.
- LOREGIAM, Loremi. *Concordância verbal com o pronome tu na fala do Sul do Brasil*. (Dissertação de mestrado). Florianópolis: UFSC, 1996.
- LEMLE, Mirian & NARO, Anthony. *Competências Básicas do Português*. Rio de Janeiro: MOBREAL, Fundação FORD, 1977.
- MARCUSCHI, L. A. O discurso oral culto. In: PRETI, Dino. (Org.). *Revista da ANPOLL*, nº 4, p. 325-332, jan./jun. 1998.
- MILROY, Lesley. *Observing and analysing natural language: a critical account of sociolinguistic method*. Oxford, Basil Blackwell Ltd., 1987, p. 229.
- MOLLICA, Maria Cecília. Sociolinguística: conceituação e delimitação. In: *Introdução à sociolinguística variacionista*. Cadernos Didáticos: FL/UFRJ, 1992, p. 13-5.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília (org.). *Introdução à sociolingüística variacionista*. Cadernos Didáticos FL/UFRJ, 1992, p. 17-25.

NARO, A. J. & SCHERRE, M. M. Sobre as origens do português popular do Brasil. **D.E.L.T.A.** 1993, vol. 9, nº Especial, p. 437-454.

PINTUZUK, Susan. **Varbrul version 2.5**, 1988.

POPLACK, Shana. The notion of the plural in Puerto Rico Spanish: competing constraints on /s/ deletion. In: LABOV, William. (eds.) *Locating language in time and space*. Philadelphia, University of Pensilvânia, 1980, p. 55-67.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Concordância nominal e funcionalismo. *ALFA*, São Paulo, v.41, nº Especial, p.181-206, 1997.

SCHERRE, M. M. & NARO, A. J. The serial effect on internal and external variables. *Languages Variation and Change*, U.S.A., v. 4, p. 1-13, 1992.

_____. Duas dimensões do paralelismo formal no português do Brasil. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v.9, nº 1, 1993.

SILVA, Thaís Cristóforo. *Fonética e Fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 2001.

SOUZA, Cláudia N. Roncarati de. In: MOLLICA, M. C. (Org.). *Introdução à sociolingüística variacionista*. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 39-46.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Scipione, 1985.

VOTRE, Sebastião. Escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília. *Introdução à Sociolingüística variacionista*. Cadernos Didáticos, FL/UFRJ, 1992, p. 75-78.

ZILLES, A. M. S. MAYA, L. Z. & SILVA, K. Q. *A concordância verbal com a primeira pessoa do plural em Panambi e Porto Alegre*. Livro de resumos do XI Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, p. 477- 478, 1999.

A ESTRUTURA ARGUMENTAL DOS NOMES DERIVADOS¹

Liliane SANTANA²
(Universidade Estadual Paulista)
lilianesantana@uol.com.br

INTRODUÇÃO

As nominalizações constituem um tipo secundário de termo, usado para se referir a entidades de ordem superior. Como construções encaixadas, seus constituintes típicos são operadores, predicados, argumentos e satélites (DIK, 1997).

A Gramática Funcional considera *argumentos* os termos que são requeridos pela semântica do predicado. Termos que fornecem informações adicionais são chamados de *satélites*. Argumentos são obrigatórios, enquanto satélites são facultativos, isto é, podem ser retirados da predicação sem prejudicar a informação essencial. Sendo obrigatórios, os argumentos da nominalização deveriam vir expressos. Entretanto, não é o que ocorre: dificilmente a estrutura argumental dessas construções é preenchida em sua totalidade.

Esse comportamento das nominalizações motiva duas diferentes posições teóricas no interior dos quadros da Gramática Funcional *standard*: de acordo com Dik (1985, 1997), os termos das nominalizações são constituintes argumentais, enquanto para Mackenzie (1985, 1996), eles devem ser tratados como um tipo de satélite.

O estudo do comportamento das nominalizações proposto neste trabalho tem por objetivo principal verificar se, no português brasileiro (PB), os termos dos nomes derivados são satélites, tal como propõe Mackenzie (1985, 1996), ou argumentos, de acordo com Dik (1985, 1997), buscando explicações para a natureza controversa da estrutura argumental desse tipo de construção mediante a análise da relação entre propriedades sintático-semânticas decorrentes da estrutura valencial das nominalizações e a natureza informacional de seus constituintes.

Tendo em vista as propostas alternativas para o tratamento da estrutura argumental das nominalizações, a hipótese a ser ratificada ou rejeitada neste trabalho é a de que, de maneira geral, a valência do predicado *input* se mantém, tal como propõe Dik (1985, 1997), mas é o contexto discursivo que vai determinar o seu preenchimento ou não.

O universo de investigação consiste num *corpus* constituído por inquéritos de Elocução Formal (EF), Diálogo entre Informante e Documentador (DID) e Diálogos entre Dois Informantes (D2) do Projeto NURC-SP (CASTILHO & PRETI, 1986), e o processamento quantitativo dos dados é feito eletronicamente mediante o uso do pacote estatístico VARBRUL.

¹ Este trabalho reúne discussões e resultados apresentados na dissertação de Mestrado intitulada *A expressão da estrutura argumental dos nomes derivados* (SANTANA, 2005), desenvolvida no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, na Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP - São José do Rio Preto) – orientador: Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho. Membro do Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional (UNESP - São José do Rio Preto), coordenado pela Profa. Dra. Erotilde Goreti Pezatti.

PRESERVAÇÃO OU REDUÇÃO DE VALÊNCIA: DIFERENTES PERSPECTIVAS PARA AS NOMINALIZAÇÕES

Por *nominalização*, Dik entende (1997, p.157-8) uma construção encaixada que tem uma ou mais propriedades em comum com um termo nominal primário. Essas construções se ajustam em alguma medida ao padrão típico de expressão de termos nominais primários, como um exemplo cabal de aplicação do Princípio de Ajuste Formal (PAF), que explica como predicacões basicamente verbais adquirem propriedades nominais: uma predicacão encaixada atua como termo de uma predicacão mais alta e, por seu lado, termos se definem como expressões nominais.

Para estar de acordo com o PAF, as predicacões encaixadas necessitam adaptar-se à expressão de termos nominais; os ajustes mais comuns são: um operador de predicado passa a zero e, inversamente, zero a operador de termo; um predicado torna-se núcleo nominal; o primeiro e o segundo argumento podem tanto assumir a forma de um sintagma de possuidor quanto a de um adjetivo atributivo; um satélite adverbial só pode assumir a forma de um adjetivo atributivo. As nominalizações são, assim, resultado do ajuste ao padrão de expressão do termo nominal. Os termos dessas construções concorrem para a expressão na forma de um sintagma-de. Um dos argumentos, preferencialmente o segundo, toma a forma de um possuidor (DIK, 1997).

A posição de Dik – **hipótese de preservação de valência** - é a de que, na representação subjacente da nominalização, a valência quantitativa e qualitativa do verbo é mantida, ainda que seja freqüente o fato de, no uso, um ou os dois argumentos não serem formalmente expressos.

Sobre essas considerações gerais de Dik, no que diz respeito à hipótese de preservação de valência, Mackenzie faz os seguintes comentários:

A desvantagem [da hipótese de preservação da valência] é que as regras de ajuste [cf. Figura 1, p.44] [...] são estipulativas, não oferecem resposta à questão de por que as correspondências devem ser como elas são apresentadas. Além disso, não se dá indicação das circunstâncias sob as quais um complemento é ajustado ou não: a funcionalidade específica das nominalizações [...] não se reflete no formalismo (1996, p. 11)³

À proposta de Dik, Mackenzie (1985, 1996) oferece uma alternativa, **a hipótese de redução de valência**, segundo a qual predicados nominalizados são, assim como nomes lexicais plenos, avalentes. O processo de nominalização está associado, assim, à diminuição dos argumentos da valência do verbo primitivo: a especificação dos argumentos do predicado *input* é feita por meio da expressão de satélites.

No caso de nominalizações em que o predicado *input* contém um segundo argumento, Mackenzie propõe que satélite equivalente ao segundo argumento do verbo seja um satélite y e que o equivalente ao primeiro argumento seja um satélite z. Justifica essa classificação o fato de que “o segundo argumento tem uma relação mais íntima com o predicado nominalizado do que o primeiro argumento” (Mackenzie, 1996, p.14).⁴ O segundo argumento pode aparecer como um possuidor posposto (sintagma-de) ou como um possuidor preposto

³ Cf. original: The drawback is that the adjustment rules [...] are stipulative, offering no answer to the question why the correspondences should be as they are presented. Furthermore, no indication is given of the circumstances under which a complement is adjusted or is not: the specific functionality of nominalizations [...] is not reflected in the formalism.

⁴ Cf. original: (...) Arg2-equivalents have a more intimate relation to nominalized predicates than Arg1-equivalents.

(no caso, o genitivo). Em suma, a proposta de Mackenzie prevê que o primeiro argumento potencial equivale a um satélite z, passível de ser omitido, e o segundo argumento, a um satélite y, quase tão essencial à predicação quanto argumentos. As vantagens de se tratar as nominalizações como um processo de redução de valência são, segundo Mackenzie (1996, p.15), as seguintes:

i. a funcionalidade da nominalização está refletida na noção de redução de valência, visto que, para o autor, nominalizações estão relacionadas à noção de compactividade: desprovê-las de seus ‘acessórios’ é uma vantagem da qual dispõe o falante e justamente por isso é que são freqüentemente empregadas.

ii. a perda gradual de argumentos é capturada pelas regras de formação de predicados, que reduzem a valência nos graus de variação. Mackenzie considera que a compactividade da nominalização se reflete na regra de formação do predicado, que toma como *input* um predicado bivalente e produz um predicado nominal avalente. Essa redução de valência obedece a gradação de variação, em que construções completamente verbais vão adquirindo propriedades nominais – e, conseqüentemente, perdendo os argumentos da construção verbal.

Embora Dik reconheça que, freqüentemente, um ou os dois argumentos não são formalmente expressos, ele não explica as circunstâncias sob as quais os termos são ajustados ou não. Fica, assim, a questão: dado um predicado verbal mono, bi ou trivalente, por que o predicado nominal correspondente não preserva a valência do predicado *input*, isto é, por que somente um argumento (ou até mesmo nenhum argumento) aparece expresso? Diante do impasse que se coloca para a explicação da não-expressão de argumentos, a proposta de Mackenzie torna-se tentadora: tratar os termos das nominalizações como satélites parece eficaz, já que satélite é informação acessória.

Uma explicação como a que Mackenzie propõe é vantajosa, na medida em que explica o fato textualmente evidente de que nominalizações são, em relação ao predicado verbal, caracterizadas por uma ausência marcada de valência real. A desvantagem, no entanto, é a multiplicação de termos metateóricos, como satélites z e satélites y, em oposição a argumentos, comprometendo a teoria na relação entre exaustividade e economia. Um pouco mais problemática é a hipótese de redução de valência: parece ser contra-intuitivo, dado um predicado verbal ou adjetival, reduzir-se a valência do predicado nominal para, posteriormente, se necessário, acrescentar satélites que se refiram aos argumentos potenciais, ou seja, recuperar os argumentos da predicação *input*. Por que reduzir os argumentos e depois recuperá-los adicionando-se satélites?

A noção de esquemas de predicação da Gramática Funcional do Discurso

Estudos mais recentes desenvolvidos pela Gramática Funcional do Discurso (GFD) discutem o papel dos esquemas de predicado dentro da Gramática Funcional (GF) e apresentam a possibilidade de substituí-los por esquemas de predicação mais gerais, no interior dos quais os lexemas, listados no léxico sem esquemas, são inseridos por meio de aplicação de regras de ligação.

Uma evidência para a inadequação da noção de esquema de predicado deriva justamente do estudo de objetos não especificados. Garcia Velasco & Portero Muñoz (no prelo *apud* GARCIA VELASCO & HENGEVELD, 2002, p.102-3) demonstram que a omissão de objetos é determinada por restrições de tipo semântico e de tipo discursivo. A diferença básica entre os dois processos é a de que omissão lexical requer a ausência de um referente possível

para o objeto subentendido. Os autores mencionam Fillmore (1986 *apud* GARCIA VELASCO & HENGEVELD, 2002, p.103), que observa o seguinte contraste:

- (1)a. Ele estava comendo ____; Eu quero saber o que ele estava comendo.
 b. Eles descobriram ____; # Eu quero saber o que eles descobriram.

Segundo Fillmore, não tem sentido perguntar ‘Eu quero saber o que eles descobriram’, em (1b), porque o objeto subentendido de ‘descobrir’ é óbvio a partir do contexto. Em contraste com (1a), é totalmente adequado admitir ignorância do referente do objeto implícito de ‘comer’.

Garcia Velasco & Portero Muñoz mostram que é possível formalizar essa diferença, assumindo que esquemas de predicado (agora ‘esquemas de predicação’) são atribuídos *on line* e que os verbos transitivos que admitem omissão lexical assumem um esquema de predicado de um lugar em seus usos intransitivos, não permitindo, assim, um processo anafórico de recuperação do referente. Os autores postulam que esse processo pode ser pragmaticamente motivado, uma vez que ele licencia uma alteração no tipo semântico de estado de coisas (de Realização para Atividade) de um modo eficiente e econômico.

Essa motivação pragmática é verdadeiramente aplicável nas nominalizações que permitem a recuperação anafórica dos referentes no contexto, sem, contudo, admitir mudança semântica no tipo de estado de coisas que representam. Todavia, no uso genérico, as nominalizações acompanham o mesmo formato de verbos como ‘comer’, em que nenhum argumento tem pertinência, ou nos casos de predicados nominais de dois lugares, em que o agente, por exemplo, é uma noção implícita que não necessita de expressão formal.

A regra de formação de predicado, como propõem Garcia Velasco & Hengeveld (2002), passa a ser substituída pela regra de derivação de lexema, separando-se, assim, com maior nitidez, a sintaxe do léxico. Conseqüentemente, se um lexema tem mais que uma definição de significado, ele pode ser vinculado a mais de um esquema de predicação.

ARGUMENTOS OU SATÉLITES?

Tendo em vista as hipóteses de preservação e de redução de valência, defendidas, respectivamente, por Dik (1985, 1997) e Mackenzie (1985, 1996), a análise apresentada nesta sessão fornece uma leitura dos casos de nominalização no português que permite assumir uma posição sobre que hipótese teórica adotar para a explicação do fenômeno em análise.

Na análise das ocorrências, verificou-se que:

- (i) a estrutura argumental do nome primitivo raramente é preservada nas nominalizações;
- (ii) nos casos de preenchimento formal, os nomes monovalenciais mantêm 33.0% (32/97) de seu argumento único preservado, no caso, o sujeito potencial;
- (iii) os nomes bivalenciais, que são majoritários, preservam 6.0% (11/196) de A_1 , em oposição aos nomes trivalenciais, que não expressaram formalmente esse argumento;
- (iv) quanto ao argumento objeto potencial, 32.0% (62/196) dos nomes bivalenciais e 42.0% (5/12) dos trivalenciais apresentam A_2 ;
- (v) não foi constatada a expressão de A_3 , sendo assim, não houve preenchimento formal desses argumentos em 100% (12/12) dos casos (cf. Santana, 2005).

Os exemplos contidos em (2) e (3) ilustram, respectivamente, casos de expressão A_2 e de preenchimento total da estrutura argumental:

- (2) *o paleolítico e período período...da pedra lascada...como vocês todos sabem... não é?... e...tem uma **duração** de aproximadamente seiscentos mil anos (EF-SP-405:48).*
- (3) *Doc.: Dona I. além da **participação** do artista... no filme quais os outros elementos importantes na sua opinião para que o filme seja bem sucedido bem aceito pelo público? (DID-SP-234:113)*

Uma explicação possível para a alta taxa de não preenchimento formal da estrutura argumental das nominalizações é a de que, como em geral a organização textual já fornece informação suficiente sobre os argumentos da predicação encaixada, é descabido expressá-la sob a forma de complemento nominal.

O baixo preenchimento formal da estrutura argumental pode ser explicado pelo estatuto informacional da nominalização. Os dados levam a acreditar que a expressão formal dos argumentos dos nomes derivados está diretamente ligada ao estatuto informacional dos termos envolvidos, ou seja, a preservação do argumento é o resultado do estatuto novo, enquanto a ausência de argumentos é resultado do estatuto dado.⁵

Dos 305 nomes analisados, 43 expressam formalmente A_1 ; é relevante observar que, dos 262 nomes cujo referido argumento não é expresso, somente 105 poderiam, de fato, manifestá-lo. Desse total, 93.0% (98/105) são entidades textualmente evocadas. Sendo assim, não há necessidade de expressão, visto que, de alguma forma, podem ser retomadas. O exemplo abaixo ilustra a ocorrência de nominalizações cujo argumento sujeito potencial não é formalmente expresso, mas pode ser textualmente retomado:

- (4) *... eles conseguem chegar a uma **fidelidade** linear... da natureza... (EF-SP-405:57)*

Há nomes que, embora tenham a possibilidade de expressão do primeiro argumento, não o expressam formalmente e nem tampouco se encaixam no perfil de argumento evocado. O argumento desse tipo de nome pode ser retomado por mecanismos de preenchimento de valência. Esse tipo de ocorrência foi observado em 7.0% (07/105) dos nomes em que há possibilidade de expressão de A_1 . Em (5), ilustra-se a ocorrência de oração relativa, funcionando como mecanismos de preenchimento de valência:

- (5) *LI: ... sabe? eu s/ e que a gente lê:: e::: sabe das **dificuldades** que o artista encontra (D2-SP-360:171)*

Essas observações também valem para A_2 e A_3 . No caso de A_2 , 32.0% (67/208) dos nomes apresentam o segundo argumento formalmente expresso; dos 141 nomes restantes cujos argumentos não foram expressos, somente 19.0% (40/208) podem, de fato, manifestá-lo. Com base nesse total, é possível verificar que 85.0% (34/40) são argumentos evocados, o que justifica a não expressão formal, como (6) mostra:

- (6) *no momento em que o homem... pré-histórico mexeu nos ossos carbonizados ficou com a mão... suja preta... e encostou as mãos não parede... ele percebeu que ele era capaz de **CRIAR**::... criar uma imagem::... que **TANta** semelhança... com o objeto real... que era a mão dele...*

⁵ O estudo do estatuto informacional dos argumentos das nominalizações é feito considerando-se o contexto discursivo, com base na taxonomia proposta por Prince (1981) para as noções *dado* e *novo*: entidade *nova*, *inferível* e *evocada*.

...então:: ele vai tentar usar esta criação... que ele é capaz de fazer... para garantir a caça... (EF-SP 405)

Os argumentos de *criação*, em (6), são facilmente recuperáveis no cotexto: o sujeito é *ele* (homem pré-histórico) e o objeto é *imagem*; o respeito à Máxima da Quantidade (GRICE, 1975) representa um bloqueio ao licenciamento da expressão sintática dos argumentos na retomada seguinte.

Nos casos em que o segundo argumento não é formalmente expresso, nem é recuperável no contexto, a valência pode ser preenchida por meio de uma oração relativa – ou seja, em 100% dos casos em que há possibilidade de expressão formal, mas os argumentos não são expressos, eles podem ser cotextualmente retomados.

Para A₃, embora não apareçam formalmente expressos, nos dois casos de possibilidade de expressão, trata-se de argumentos evocados, passíveis de recuperação no cotexto, como ilustra o exemplo (7):

(7) L2: perguntando diz que quem quebrou foi a mãe ((risos)) é sempre uma **transferência** de

L1: e

L2: responsabilidades (D2-SP-360:143)

Em (7), as informantes falam sobre crianças e suas travessuras; L2 afirma que, quando as crianças quebram algum objeto, assumem a culpa ou acusam os pais. Para a ação de quebrar um objeto, L2 afirma que a criança transfere a responsabilidade para a mãe. Sendo assim, A₃ pode ser textualmente recuperado.

Em 40.0% (17/43) dos casos de expressão de A₁, trata-se de uma informação nova e, por isso, passível de expressão formal. Embora a maioria de A₁ seja de entidades evocadas, a incidência de entidades novas é também significativa. Quanto a A₂, as entidades novas correspondem a 58.0% (39/67) dos casos. O exemplo (8) ilustra nominalização cujo argumento é uma entidade nova não-usada:

(8) L2: e isso::éh significa um **aumento** de **vencimentos**...e e:: além de que...da/ dentro do aumento de vencimentos haveria...uma promoção de todo o pessoal que está agora... (D2-SP-360:149)

Em (8), a expressão formal do argumento, representado por *vencimento*, está diretamente vinculada ao fato de se tratar de uma informação nova, ou seja, de uma entidade nova não-usada, nos termos de Prince (1981).

Considerando os A₁, observa-se que as entidades por eles referenciadas são, em sua maioria, evocadas, com 49.0% (21/43) das ocorrências; as entidades inferíveis correspondem a 12.0% (5/43) dos casos. Os exemplos contidos em (9) e (10) ilustram casos de nominalizações cujo argumento A₁ é, respectivamente, uma entidade inferível e uma evocada:

(9) Doc.: dona I. além do filme em si a senhora acha que há alguma apresentação anterior que prende a **atenção do público** e até que ponto ela possa ser interessante ou não?

(10) Inf.: então é um grupo que estão fazendo uma promoção do Lanjal então eu vou com eles é inferível o que aparece lá os cortes que eles dão nas cenas e::música que pára artista que começa fora de de de de de::de horário que eles batem tudo então e o que aparece para nós na televisão é tudo muito::organizado não::e o teatro não né? o teatro tem que...eu acho que o **trabalho deles** é::é medonho...quer dizer o trabalho::em conjunto né?... (DID-SP-234:108)

No exemplo (9), os interlocutores discutem peças teatrais e, dentro desse contexto, o documentador quer saber a opinião da informante sobre o tipo de público dessas peças. Embo-

ra A₁ precise ser especificado, é possível inferi-lo a partir das referências dadas anteriormente no discurso. O argumento externo da nominalização *trabalho*, dado em (10), é expresso pelo pronome possessivo *deles*, o que indica que, em algum lugar do discurso precedente, esse argumento já terá sido expresso, sendo, posteriormente, retomado sob a forma pronominal. Cabe ressaltar que, nesse caso, a expressão do argumento se explica no fato de se tratar de uma referência de longo prazo que precisa ser retomada (o pronome *deles* é o equivalente às pessoas que trabalham no teatro).

A alta incidência de nomes evocados ocupando a posição de A₁ é uma forte evidência de que, normalmente, o argumento externo é a informação dada.

Passando, agora, ao tratamento de A₂, é possível verificar que, além da incidência majoritária de entidades novas não-usadas, 30.0% (20/67) são evocadas e 12.0% (08/77) são inferíveis. (11) e (12) ilustram casos de nominalizações cujo A₂ é, respectivamente, uma entidade inferível e uma evocada:

(11) L1: *ah:: então não tem como*

[
L2: *então não pode ser feito um concurso...*

L1: *para apenas...*

[
L2: *porque significa*

L1: *preencherem*

[
L2: *um con/ concurso bem grande...para o **preenchimento** de vinte vagas...(quer dizer) então enquanto não for...não houver es/ esse projeto resolvido para o pessoal ter essa promoção para poder...ser aberto mais rápido não terá concurso enquanto não houver concurso continuam trabalhando (D2-SP-360:150)*

(12) L2: *houve uma série de irre/éh:: de irregularidades... nas lis/ na apresentação da lista de classificação irregularidade foi engano...no no no fazer...na **confecção** da lista...de de aprovados hou/ hou/ começaram a haver alguns enganos...então o pessoal que mand/ entrava com mandado... (D2-SP-360:151)*

Em *preenchimento de vaga*, contido em (11), é possível inferir A₂, já que os interlocutores estão falando sobre *concurso*. Já em (12), embora o argumento também seja formalmente expresso (*lista*), ele já havia ocorrido no discurso e, por isso, é entidade textualmente evocada.

Sabe-se que, normalmente, o argumento interno é a informação nova, focal. Justifica-se, assim, a predominância de A₂ ocorrendo como entidade nova não-usada, contrapondo-se à expressão majoritária de A₁ como entidade evocada. Representando uma entidade nova, o argumento precisa ser formalmente expresso.

Outro ponto que merece destaque é que a correspondência sintático-semântico entre predicados verbais e predicados nominais deverbais, em termos de preservação ou não da estrutura argumental, parece refletir-se também no estatuto informacional das entidades representadas pelos argumentos. Com efeito, os dados fornecem evidência de que a convergência no A₁ da função sintática de sujeito e na função pragmática de tópico, comum nas sentenças simples do português, parece refletir-se também na estrutura argumental de predicções encaixadas como nominalizações, já que tanto num tipo de predicção, quanto no noutro, por ser dado, o sujeito pode receber frequentemente a expressão de anáfora zero, enquanto A₂, dado seu caráter pragmático de entidade nova, deve receber frequentemente a expressão de item lexical pleno.

A organização textual das nominalizações não é a única explicação possível para o baixo preenchimento formal da estrutura argumental de uma construção encaixada nominalizada. Há casos em que o aparecimento de argumentos é semanticamente bloqueado. No caso das

predicações nominalizadas que não expressam argumentos, é difícil afirmar, com os dados obtidos, que nomes genéricos, que nem sempre poderiam ter argumentos expressos, mantêm a mesma estrutura argumental do predicado *input*. Os derivados genéricos prescindem, como muitos verbos passivos, por exemplo, de expressão argumental. Além disso, há casos em que o preenchimento argumental resulta uma construção gramaticalmente estranha.

Dos 305 nomes analisados, 14.0% (43/305) expressam A_1 , 34.0% (105/305) têm possibilidade de expressão de A_1 – que, de algum modo, pode ser retomado. Desse total, restam 157 nomes que não permitem expressão de A_1 . Do mesmo modo, dos 208 nomes bi e trivalentes, 32.0% (67/208) expressam A_2 , 19.0% (40/208), embora não o expressem formalmente, podem ter esse argumento retomado. Resta um total de 101 nomes que não expressam nem são passíveis de recuperar o segundo argumento. Trata-se, na verdade, de casos em que justamente os argumentos não podem ser formalmente expressos, ou porque o nome assume um estatuto genérico, ou porque trata de casos de recuperação textual de argumentos não expressos cuja manifestação no interior do SN resultaria numa construção redundante e, portanto, agramatical.

No exemplo (13), qualquer informação é absolutamente dispensável, o que torna genérica a referência da nominalização: o nome expressa a noção verbal/adjetival em si, aproximando-se da estrutura prototípica de um nome de primeira ordem:

(13) *eu não tinha nada aqui e passo a ter a imagem da minha mão... e esta idéia de criação e que ainda () é representação... não foi alNda... estabelecido... (EF-SP-405:52).*

Já em (14), ocorre a impossibilidade de expressão de A_1 :

(14) *há uma fidelidade... linear a natureza... que consegue mostrar os animais:: em pleno movimento... (EF-SP-405:57)*

Embora não expresso, o argumento de (14) pode ser textualmente recuperado. A expressão de argumento nesse caso resultaria em uma construção agramatical.

POR UMA ESTRUTURA DE ARGUMENTOS

O presente trabalho apresentou o tratamento que Dik (1985, 1997) e Mackenzie (1985, 1996) oferecem às nominalizações nos estudos desenvolvidos sob o ponto de vista da Gramática Funcional *standard*. Com base nas alternativas propostas pelos dois autores, enfocou a estrutura argumental dos nomes derivados na língua falada. A hipótese aqui defendida é a de que realmente os nomes derivados são dotados de uma estrutura valencial, sendo que a expressão formal dos argumentos e, conseqüentemente, o preenchimento das posições estruturais dependem crucialmente da distribuição de informação dada ou nova, ou seja, do estatuto informacional dos constituintes.

Geralmente, nem todos os constituintes de uma predicação verbal ou adjetival aparecem na forma nominalizada; em virtude do grau menor de complexidade categorial, a predicação encaixada resultante propicia um grau maior de versatilidade sintática no interior da predicação complexa. Em muitos casos, a expressão mantém um dos argumentos, normalmente o objeto da predicação *input*, que consiste em informação nova, mas pode prescindir de outros constituintes, inclusive do próprio SN na função argumental de sujeito – normalmente, a informação dada – que pode estar expresso no texto precedente. O mais baixo grau de complexidade categorial ocorre com os chamados *bare nominals*, os quais, desprovidos de constituintes e operadores, são tomados em sua acepção genérica, como qualquer nome de entidade referencial.

Desconsiderar nomes cujos argumentos não podem vir formalmente expressos dá margem a uma nova interpretação das ocorrências. Em todas as nominalizações analisadas, independentemente de sua valência, há o preenchimento total da estrutura argumental, seja por expressão formal, seja por mecanismos de preenchimento de valência não diretamente expressa. Isso permite afirmar que as nominalizações do PB têm, de fato, uma estrutura de argumentos. A expressão formal ou não dos argumentos das nominalizações é motivada por necessidades comunicativas de natureza pragmática.

É a relevância comunicativa que explica o não preenchimento da estrutura argumental: como a organização textual fornece informação sobre os argumentos da nominalização, é redundante expressá-los. Se não é informacionalmente importante expressá-los, os argumentos não recebem expressão formal. Nesse caso, a expressão argumental da nominalização representa um caso claro de adequação pragmática: a sintaxe, considerada como valência quantitativa, e a semântica, aqui considerada como valência qualitativa, estão, nessa ordem, submetidas aos ditames da dimensão pragmática, aqui circunscritos ao estatuto informacional.

Resolvida a questão de saber se se trata ou não de uma estrutura argumental, é necessário resolver como essa visão dos fatos do português encontra uma explicação adequada no âmbito do arcabouço teórico adotado. As soluções encontradas no âmbito da GF *standard* foram a de Dik (1985, 1997) e a de Mackenzie (1985, 1996). As mudanças recentes da GF em direção à GFD, opção já prevista em Dik (1997), que vem sendo proposta por Hengeveld (2000), fornecem suporte teórico para as convicções de que os nomes derivados mantêm uma estrutura argumental.

No âmbito da GFD, a proposta de Velasco & Hengeveld (2002) de esquemas de predicado sejam separados do predicado, em esquemas de predicação, permite uma distinção mais adequada entre o nível estrutural, aqui restrito à sintaxe, entendida como um estoque de esquemas estruturais, e o léxico, entendido como um estoque de predicados. Desse modo, por meio de mecanismo de ligação, aplicado *on line* na formulação, seleciona-se um esquema de predicação de zero, um ou dois lugares, conforme a natureza do lexema.

A ligação entre lexemas e esquemas de predicação não pode ser desenvolvida numa base bi-unívoca; pelo contrário, os lexemas podem assumir diferentes esquemas, se eles tiverem mais de uma leitura. Estendendo mais os fatos a fenômenos similares, neste trabalho, postula-se que essa abordagem seja aplicada, nos mesmos termos, aos predicados nominais derivados, com a evidente vantagem de dar caducidade à necessidade de escolha entre a hipótese de preservação de valência e a hipótese de redução de valência. Outra vantagem inegável é a de que manter o princípio de que o nome derivado é dotado de estrutura argumental deixa a teoria mais econômica, já que torna supérfluo considerar conceitos, como os de satélite z e satélite y, postulados por Mackenzie (1996).

Na análise apresentada neste trabalho, sustenta-se que a estrutura argumental permanece preservada, e a questão de quantos lugares o predicado nominal assume, antes dependente diretamente do esquema de predicado, é, agora, uma questão esgotada, se for considerada a proposta de esquemas abstratos de predicação.

A interpretação de que os nomes derivados preservam a estrutura argumental do predicado verbal e adjetival *input* faz justiça a alguns aspectos. Primeiramente, permite preservar a intuição de que há uma relação de correspondência semântica entre predicados verbais e adjetivais e predicados nominais. Em segundo lugar, permite preservar a intuição de que essa relação de correspondência se estende à diferença semântica entre argumentos e satélites, em função da diferença de expressão, garantida pelo acréscimo de *de* e *por* para a expressão de argumentos nas nominalizações e pela manutenção das preposições do predicado *input* para os satélites e para oblíquos. Finalmente, a manutenção ou não da estrutura argumental *input*, traduzida na diferença entre predicados intransitivos (zero lugar) e transitivos de um ou dois

lugares, permite representar a diferença no estatuto informacional dos argumentos, em estrita obediência ao princípio de adequação pragmática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T. A. Queiroz, v. 1, 1986; v. 2, 1987.

DIK, S.C. Formal and semantic adjustment of derived constructions. In: Bolkstein et al. (Eds.). *Predicates and terms in Functional Grammar*. Dordrecht/Cinnaminson: Foris, 1985, p. 1-28.

_____. *The theory of Functional Grammar*. (Part II: Complex and Derived Constructions). Edited by Kees Hengeveld. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

GARCIA VELASCO, D.; HENGEVELD, K. Do we need predicate frames? In: MAIRAL USÓN, R., QUINTERO, M. J. P. (Eds.). *New Perspectives on Argument Structure in Functional Grammar*, Berlin: Mouton de Gruyter, 2002, p. 95-123.

GRICE, H.P. Logic and conversation. In: COLE, P., MORGAN, J. L. (Eds.). *Syntax and semantics 3: Speech Acts*. London/New York: Academic Press, 1975, p. 41-58.

HENGEVELD, K. *The architecture of a Functional Discourse Grammar*. (Preliminary version) versão não publicada. Amsterdam, 2000.

MACKENZIE, J. L. Nominalization and valency reduction. In: BOLKESTEIN, A. M. et al. (Eds.). *Predicates and terms in Functional Grammar*. Dordrecht/Cinnaminson: Foris, 1985, p. 31-51.

_____. English nominalizations in the layered model of the sentence. In: DEVRIEND, B.; GOOSSENS, L.; AUWERA, J. von der (Eds.). *Complex Structures: A Functionalist Perspective*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1996, p.325-55.

PRINCE, H. F. Toward a taxonomy of given-new information. In: COLE, P. (Ed.). *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, 1981, p. 223-255.

SANTANA, L. *A expressão da estrutura argumental dos nomes derivados*. São José do Rio Preto, 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP.

LEITURA E SAÚDE EMOCIONAL

Lindomar Coutinho da SILVA
Nair Floresta Andrade NETA
UESC

Todo aprendizado tem uma base emocional.*

Platão

No ambiente escolar, comumente, a leitura está associada à aprendizagem de conteúdos das várias disciplinas do saber humano. Em consonância com essa concepção restrita acerca do papel da leitura na educação formal do indivíduo, palavras como desejo, prazer, alegria, emoção, motivação, dentre outras, raríssimas vezes, são associadas às experiências vivenciadas pelo leitor em seus processos de interação com o texto, com o autor e consigo mesmo.

Por outro lado, e paradoxalmente, a preocupação com o nível de qualidade dos leitores parece afetar a toda a sociedade brasileira em diferentes níveis: família, escola, governo, etc., todos demonstrando sua imensa preocupação com a propagada “falta de interesse” geral e, especialmente dos alunos, pela leitura.

Nesses momentos críticos surge a palavra-chave “prazer” como preocupação central da educação, desencadeando inúmeros projetos e programas de leitura com o objetivo de desenvolver o gosto e, conseqüentemente, o hábito de ler. E para desenvolver esse *prazer*, panacéia de todos os problemas do (mau ou não-) leitor, recorre-se aos textos literários como principal recurso didático. Parece estar implícita nessa prática, a impossibilidade de desenvolver o hábito e o prazer de ler mediante a realização de outras leituras, com diferentes funções pessoais e sociais.

Dessa forma, em torno da dicotomia que se estabelece entre textos literários e textos escolares, proliferam-se outras tantas: razão *versus* emoção; prazer *versus* obrigação; estudo *versus* distração; trabalho *versus* lazer; liberdade *versus* imposição, etc. Ou seja, entende-se que a leitura no espaço formal funciona como veículo de outras aprendizagens mediadas pelos textos escolares e, portanto, desvinculada das experiências prazerosas que, não sendo assim, não fomenta o desejo da repetição e não gera, conseqüentemente, o hábito de ler. Em oposição funcional aos textos escolares, situam-se os textos literários como geradores do prazer e, por conseguinte, do hábito da leitura, devido a sua possibilidade de despertar vivências emocionais positivas.

A nosso ver, essa visão tergiversada e restrita se deve a vários fatores, dentre os quais destacamos: o caráter não-intencional e não-utilitário, por vezes ainda atribuído à literatura; a possibilidade de recriação do real, oferecida pelo texto literário, que proporciona ao leitor desconectar-se do seu dia-a-dia e vivenciar outras experiências; e, finalmente, o desconhecimento acerca dos complexos processos implicados na leitura, originando abordagens didáticas pouco atrativas que, em lugar de atraírem o aluno, causam-lhe repulsa, desinteresse, desmotivação pela atividade, levando-nos à concepção, equivocadamente generalizada, de que o aluno não gosta de ler.

* Todas as epígrafes deste texto foram extraídas de SOUKI, 1999.

Efetivamente, o aluno não gosta de ler ou não aprendeu a gostar? Não será por que fazemos tudo com o texto (ensinamos gramática, vocabulário, Geografia, História, etc) menos ensinar a compreendê-lo e a fazer diversos usos dos variados textos conforme as diferentes funções que eles têm na sociedade? Talvez os alunos não gostem de ler o que, quando e onde nós, professores, queremos que eles leiam. Na vida “real” nossa leitura é autônoma, livre, diversificada e funcional, guiada por interesses e objetivos também diversificados que determinam a forma, o tipo de conteúdo, o envolvimento emocional, a velocidade e o lugar onde realizamos a atividade.

Diante do exposto, nos questionamos: Pode um texto escolar ser lido com prazer? O que é o prazer? Provocará a leitura alguma emoção no leitor? O que determina a qualidade dessa emoção? A simples leitura de um texto poderia interferir na saúde emocional de um indivíduo? Pode um texto constituir-se, ao mesmo tempo, em fonte de prazer e de aprendizagem? Sabemos que algumas dessas perguntas parecem óbvias, entretanto, não queremos aqui respostas pautadas no senso-comum, em que, aparentemente, todos sabem tudo sobre tudo. A superficialidade pede reflexão e profundidade em questões tão importantes quanto essas. Esperamos que vocês também não se satisfaçam com as primeiras respostas, quase sempre resultado da precipitação.

Com todos esses elementos e questionamentos citados anteriormente, que evidenciam a complexidade da questão, ainda não se esgota esse problema, pois, ao colocarmos a dimensão emocional, amplia-se consideravelmente a extensão da teia de relações originadas no ato de ler. Na realização desse ato, devido à possibilidade interativa que existe, acontece uma interpenetração de emocionalidades, em que as relações intersubjetivas, por maior que seja a objetividade do significado do texto, ganham força e dão o colorido emocional à realidade, quer descrita no texto pelo autor, quer criada pela imaginação do leitor. Isso, sem dúvidas, interfere na disposição emocional de quem lê e dos que estarão em contato com o leitor. Esse aspecto, segundo Silva (2002, p. 48), é denominado de “influência emocio-social”.

Pretendemos, neste trabalho, discutir essas questões buscando estabelecer a vinculação, tão intensa quanto inversamente esquecida de ser tratada, entre a leitura e a saúde emocional, sem, contudo, privilegiar um tipo de leitura, mas tratá-la como essa rica possibilidade de oferecer conteúdos e vivências que podem produzir melhores formas de viver, pelas possibilidades que apresenta de desenvolvimento global do ser.

LEITURA E INTERAÇÃO

Ninguém sabe do que é capaz de fazer até que tenta.

Pubilius Sylus

Desde a publicação dos resultados das primeiras pesquisas experimentais sobre o complexo processo que envolve a leitura de um texto escrito,¹ várias abordagens teóricas tentaram

¹ As primeiras pesquisas experimentais trataram do processo fisiológico do ato de ler e foram desenvolvidas por Emile Javal (1879) e James Cattell (1885). Os resultados das pesquisas de Javal demonstraram que durante a leitura os olhos não se movem de forma linear e contínua, como se pensava na época; ao contrário, se deslocam de forma descontínua, rápida e breve. Ou seja, os olhos dão saltos pela página impressa. Esses movimentos oculares, que podem ser progressivos ou regressivos, receberam a denominação de “*saccades*” e os intervalos nos quais os olhos fazem uma pausa são chamados de *fixações*. Essas descobertas contribuíram significativamente para a compreensão de que não se lê letra por letra ou palavra por palavra, pois o leitor focaliza um campo visual muito mais amplo. Além do mais, é durante as fixações que se percebe o que se lê, pois durante os saltos, apenas são percebidos os signos gráficos. Alguns anos depois, Cattell demonstrou que se emprega mais tempo para ler letras individuais que para ler palavras inteiras. Seus estudos deram status às pesquisas acerca da leitura de palavras.

entender, descrever e explicar a natureza da leitura. Assim, de forma bastante sucinta, as concepções de leitura poderiam ser agrupadas, conforme a visão que oferecem do processo leitor, em três grandes tendências (RODRÍGUEZ, 1994): enquanto processo primordialmente perceptivo, cuja essência é a decodificação; como processo de compreensão, enfatizando o componente compreensivo como determinante da natureza da leitura; e, finalmente, como um processo criativo, no qual há, entre outros elementos, uma implicação emocional do leitor.

Embora à primeira vista essas tendências pareçam opor-se, elas se complementam originando o consenso predominante entre os pesquisadores da área em considerar a leitura como uma atividade ativa, interativa e complexa, que envolve tanto os processos perceptivos, como os compreensivos e os criativos. Conforme veremos a seguir, esses processos mantêm uma relação de interação e interdependência entre si.

Os processos perceptivos estão relacionados com as habilidades de decodificação do texto que possibilitam ao leitor identificar, reconhecer e outorgar significado à forma impressa da palavra.

Embora alguns pesquisadores, a exemplo de Robert Crowder (1985), discutam e/ou defendam a distinção entre ler e compreender, a leitura tem sido tratada, mais amplamente, como um processo que envolve a compreensão como condição *sine qua non*, pois, conforme vimos, a decodificação das palavras é apenas um dos processos que fazem parte da leitura, mas que, tratada isoladamente, não assegura que o texto tenha sido, de fato, compreendido. Reconhece-se, portanto, que a compreensão de um texto resulta da interação entre duas fontes de informação (SMITH, 1997): a visual, que nos chega através dos olhos (texto impresso) e a não-visual² que se encontra armazenada e esquematicamente organizada na mente do leitor e constitui-se de todos os seus conhecimentos (lingüísticos, de mundo e textuais) previamente adquiridos, em contextos de aprendizagem formais ou informais. Sendo assim, a compreensão que se obtém do texto provém da interação entre os próprios processos mentais do leitor – lingüísticos e cognitivos – e das idéias veiculadas pelo autor do texto (STAUFFER, 1969).

Não podemos esquecer que a compreensão que vem depois da leitura é o que vai permitir o avanço das operações mentais e nos levar ao entendimento do texto e das relações possíveis. Sabemos que o entendimento acontece quando há a incorporação das idéias do autor, ou seja, entramos no texto e passamos a ter a condição de expressar com fidelidade o pensamento do autor.

As fontes de informação visual e não-visual, às quais recorreremos, irão contribuir cognitivamente para o estabelecimento de uma ponte entre as informações incipientes e as já adquiridas, permitindo a compreensão do texto. Entretanto, não suprimem a necessidade de atentarmos para as questões afetivas (desejo – emoção – sentimento) que, em suma, são a base que garante o que o texto fará com o leitor.

Além das considerações que já foram feitas em torno da leitura, faz-se necessário evidenciar o seu caráter comunicativo, dialógico. Ler é um ato individual, mas é também um ato social. E, entendê-la nessa perspectiva, requer tratar o leitor como um sujeito ativo e criativo que, a partir das interações com os autores, mediadas pelo leque de textos que lê, se desenvolve como ser, envolvendo-se também, afetivamente. Dessa forma, os chamados processos criativos contemplam a dimensão afetiva da leitura, por ser esta, uma atividade que possibilita o desenvolvimento e a (re)elaboração das vivências afetivas do leitor, a partir do diálogo que ele estabelece com o autor.

A criatividade sempre foi observada como uma habilidade que destaca a pessoa criativa, pois esta, normalmente, contribui com a sua capacidade de sentir, ver e criar onde outros não conseguem perceber. Atualmente, inclusive, tem sido uma exigência do mundo globalizado,

² Sobre o conhecimento prévio, consulte-se a Teoria dos Esquemas (Schema Theory), inicialmente esboçada pelo psicólogo F. C. Bartlett (1932) e reelaborada posteriormente por Rumelhart e Ortony (1977).

como elemento imprescindível para as pessoas que concorrem à possibilidade de conquistar espaço produtivo.

Na leitura, o componente criativo está relacionado com o nível de implicação emocional do leitor. Strang (1987) relaciona esse componente criativo às reações e atuações do leitor, após a leitura, que venham a provocar mudanças de condutas, de pontos de vista, de atitudes e de sentimentos. Essas transformações contribuem para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Portanto, os conteúdos e vivências experienciadas através da leitura poderão produzir melhores formas de viver.

Conforme ficou patente, apesar dos diferentes caminhos e concepções da pesquisa na área, o componente interativo da leitura é um aspecto consensual. A leitura é o resultado de uma interação tridimensional entre leitor-leitor, leitor-texto, leitor-autor, que acontece de forma simultânea, interdependente e não-hierarquizada.

Ler é uma das habilidades centrais na vida do homem moderno porque, dentre outros fatores, nos possibilita a aquisição de conhecimentos, a aproximação e compreensão de diferentes culturas, a compreensão do passado e a projeção do futuro, o desenvolvimento crítico, cognitivo e emocional... Enfim, ler nos torna mais autônomos e socialmente engajados.

LEITURA E PRAZER

A pessoa poderá ter sucesso em quase tudo que fizer com entusiasmo ilimitado.

Charles Schwob

Conforme já vimos, a leitura permite ao leitor construir possibilidades novas, (re)ver as antigas, alterar as percepções, corrigir concepções, modificar estados emocionais, enfim, permite aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Com todos esses ganhos, certamente que a leitura é (ou torna-se) prazerosa e continuamente motivacional, motivacionante e motivada por ela mesma e pelo que gera ao leitor e em suas relações.

O prazer está diretamente ligado à alegria e à satisfação. Ele é considerado por Damásio (2000b, p. 362) como um desencadeador ou constituinte de emoções. Mantendo a mesma linha de raciocínio do neurocientista Antonio Damásio, Silva (2002, p. 79) encontrou em sua pesquisa, também, a motivação como um desencadeador de emoções. Se entendemos a leitura como uma atividade conduzida de acordo com os objetivos do leitor, encontraremos o fator motivacional como aspecto relevante para desencadear o prazer de ler, seja por uma motivação intrínseca à atividade, seja determinado por fatores externos. Apesar de a motivação, inclusive para ler, ser determinada por fatores extrínsecos (por ex., ler para obter nota, realizar uma prova, ser aprovado no Vestibular, etc.) ou intrínsecos à atividade (por ex., ler pelas possibilidades que, por si mesma, a leitura oferece) ela pode, inclusive, estar ausente³ (CSIK-SENTMIHALYI, 1975; TAPIA e FITA, 2003).

Embora alguns autores ainda considerem a impossibilidade de medir a intensidade da motivação humana,⁴ sabe-se que a motivação é fundamental para a aprendizagem. Se um aluno se sente motivado e interessado em compreender o que estuda e adquirir novos conheci-

³ Vale ressaltar que outros autores, como Davidoff (1983), estabelecem a diferença entre a motivação e o estímulo. A motivação é um estado interno, enquanto o estímulo é considerado um elemento externo que motiva o indivíduo à realização de algo, p. ex., uma leitura.

⁴ Recentemente, em pesquisas neurocientíficas realizadas por Damásio (2000a) e LeDoux (1998), dentre outros, utilizando o aparelho transmissor de emissão de pósitrons (TEP), chegou-se à demonstração empírica e positiva das ocorrências emocionais no cérebro humano vivo, o que, no entanto, não nos livra de termos que lidar com a impossibilidade de haver em cada escola ou cidade um TEP disponível para uso, sempre que necessário, para verificações psicopedagógicas.

mentos e/ou habilidades, se concentra mais na atividade e persiste mais na resolução de problemas que possam aparecer, além de dedicar mais tempo e esforço do que o aluno que carece dessa motivação. Este demora mais em dar início à atividade, se concentra menos, estuda superficialmente e com estratégias inadequadas, com menor frequência e menor intensidade e tende a persistir menos em seus esforços para superar as dificuldades (TAPIA *in* MUÑOZ-REPISO, coord., 2001, p. 79).

Para melhor compreendermos as dificuldades tratadas anteriormente, faz-se necessário que compreendamos que, em qualquer atividade a ser realizada, há elementos que determinam a motivação. Sabe-se que ao tomarmos consciência do processo que ocorre nas realizações empreendidas por nós, fica mais fácil buscar a consecução satisfatória.

São elementos determinantes da motivação para a leitura: que o leitor perceba o valor da atividade (um aluno sem objetivos não pode sentir-se motivado); que se sinta competente para realizar a atividade (depende das realizações anteriores, da observação dos demais, da persuasão e de suas reações emotivas); que perceba o grau de controle que exerce sobre a atividade (durante seu desenvolvimento). Nesse sentido, não é o fato de um texto ser literário ou escolar que, exclusivamente, determinará a motivação, o prazer e o envolvimento do aluno com a leitura, mas sim, o tratamento didático que esse texto receberá, desde sua seleção criteriosa (o que será lido e por quê), avaliando-se as potenciais vivências emocionais que oferece, até a exploração que se fará do mesmo (como, quando, onde e para que o texto será lido).

De acordo com Alexander Lowen (1984), o prazer está indissolúvelmente ligado à realização. Assim, o cumprimento de uma obrigação também pode provocar contentamento, alegria, prazer, desde que os elementos determinantes da motivação sejam considerados no cumprimento da tarefa.

Para Damásio (2000c, p. 106) “o prazer é uma qualidade constituinte de certas emoções, bem como um desencadeador de alguns tipos de emoção. (...), o prazer está associado a muitas graduações de felicidade, orgulho e emoções de fundo positivas”. A leitura de um texto tem o poder de gerar felicidade em quem lê, de fazer com que a pessoa se orgulhe de si mesma, desde, por ter a habilidade de leitura, até por poder obter novos conhecimentos e isto, sem dúvidas, acarreta em vivências emocionais prazerosas a partir das leituras efetuadas.

Queremos ainda evidenciar que não consideramos o prazer uma realidade abstrata, uma entidade invisível que não se possa provar objetivamente a sua existência e importância para o viver saudável do ser humano. Segundo o psiquiatra Marc Schwob (*apud* TERRA, 1999, p. 61), “o prazer não é uma ‘simples’ sensação subjetiva, mas uma realidade objetiva, que repousa sobre grupos de neurônios particulares e substâncias químicas específicas”. Ou seja, além da experiência mental, existe a experiência orgânica, o que determina a correspondência existente entre a saúde emocional e a saúde física, estudada atualmente nas pesquisas psicossomáticas.

A relação estabelecida predominantemente entre desejo, ou melhor, entre a satisfação do desejo e o prazer é ponto comum de concordância entre os autores. No entanto, não é muito comum encontrarmos bem definida a relação, de maior complexidade, envolvendo desejo-prazer-emoção-motivação e mais incomum ainda, quando adicionamos a leitura como elemento dessa relação, podendo ter o sentido cíclico: desejo-prazer-emoção-motivação-leitura, e também inverso: leitura-motivação-emoção-prazer-desejo.

Partindo do desejo que – como ponto central da questão, surgido da presença da ausência de algo, ou seja, da carência existente – gera sensações que despertam emoções, podendo ser estas, os motivos da motivação necessária que leva a pessoa à realização de algo, nesse caso, a leitura e esta, por sua vez, pode alimentar todo esse processo, mantendo-o ativo, em todas as possibilidades que a leitura e a emoção permitam vivenciar.

Podemos afirmar que a leitura pode estabelecer relação significativa com o prazer, e estabelece toda vez que o leitor efetivamente interage com o texto, mergulhando na compreensão que leva ao entendimento. Essa experiência garante a vivência do prazer de aprender.

LEITURA E SAÚDE EMOCIONAL

O grande erro que a pessoa pode fazer
é sacrificar a saúde por qualquer outra vantagem.

Arthur Schopenhauer

Agora, queremos transcender um pouco o que até aqui estamos chamando de leitura, quando nos referimos ao texto escrito, pois, tudo pode ser entendido como um texto: um filme, um quadro, uma foto, uma música, uma paisagem, um olhar, um gesto, uma pessoa... Não é preciso ser um especialista em leitura para saber observar que alguém está ou não, bem, saudável, feliz. Entretanto, não podemos dizer o mesmo no que diz respeito à capacidade de saber dizer o que sente, o que deseja, o que pretende.

Essa é uma realidade tão presente, que encontramos bem ilustrada em música popular brasileira, cantada por Simone, intitulada “Lenha”, quando afirma: “eu não sei dizer, o que quer dizer, o que eu vou dizer/ eu amo você/ mas não sei o que, isso quer dizer”. Em meio a toda essa confusão de emoções e sentimentos, vamos encontrar em muitos autores essa dificuldade de definir e diferenciar o que é emoção e o que é sentimento. Conforme já informamos anteriormente, as novas pesquisas neurocientíficas apresentam a solução para esse problema tão antigo.

Emoção, etimologicamente, é “movimento para fora”, é, também para Damásio (2000c), processo fisiológico, que altera o comportamento do indivíduo, sendo este inato e pré-organizado, portanto, existente desde a infância e, para Wallon (1995) é, possivelmente, a emoção que dá origem à consciência.

Enquanto a emoção é o processo fisiológico, o sentimento é o registro da emoção, portanto, de natureza cognitiva. Para Thums (1999), os sentimentos humanos são propulsores do agir humano e são responsáveis pelo equilíbrio e desequilíbrio, noutras palavras, pode alterar o estado de saúde emocional.

A saúde emocional é o resultado do estado ou padrão de emocionalidade que a pessoa tenha, garantindo a harmonia predominante, mesmo em meio a todas as oscilações emocionais vividas, na dinamicidade da nossa realidade construída, permitindo ainda, como saldo emocional positivo, o bem-estar bioemocional.

Sabemos que o homem alimenta-se de várias formas, e a leitura é uma dessas formas de abastecer nossa mente com idéias, palavras/termos, imagens, emoções e sentimentos, desejos e fantasias, possibilitando a construção de uma subjetividade saudável ou doentia.

Devido ao poder que as palavras e as imagens têm de evocar emoções pretéritas, a leitura desperta emoções positivas ou negativas, que poderão influenciar na forma como percebemos o mundo, conduzindo-nos a reações muito variadas. Esse estado emocional ao qual fomos conduzidos, influenciará também na forma como nosso cérebro processará a informação provinda do mundo exterior. Da mesma forma, inversamente, a leitura será influenciada pelo nosso estado emocional, pela forma como percebemos o mundo. Essa ocorrência é confirmada pelo pensamento de Wallon (*apud* Almeida, 1999, p. 59) quando diz que: “é a emoção que dá o tom ao real”.

Os textos, portanto, funcionam como detonadores de emoções. Proporcionam o estabelecimento de uma vinculação mnemônica, mediando o momento presente com o passado.

Se as emoções evocadas são positivas, nos proporcionarão um estado de relaxamento, liberarão energias que reforçam o sistema imunológico, propiciarão a transmissão de informação entre as células, permitindo que flua a energia, nos deixando mais alertas e aguçando nossa capacidade de aprendizagem. Ao contrário, se as emoções despertadas são negativas, nos colocarão em estado de tensão, obstaculizando o fluxo da energia, debilitando e entorpecendo nossos órgãos, dificultando a assimilação de idéias e interferindo na transmissão de informação entre as células (ESQUIVEL, 2001). Sendo assim, podemos facilmente concluir que há emoções (e textos que geram emoções) que favorecem um padrão salutar e outras que, ao contrário, adoecem.

Observe, caso ainda não o tenha feito, como você se sente quando entra em contato com um texto (escrito, falado, filme, quadro, pessoa, etc...) que é penoso, sofrido, violento, deprimente? Como se sentirá propenso a manter um padrão discursivo, um olhar ou mesmo o silêncio que indicam o seu estado emocional, resultado da experiência vivida? Certamente, será observado que a melancolia, o pessimismo, a descrença no próprio homem, a tristeza, o medo, a raiva ou a revolta, serão emoções ou sentimentos presentes em você ou em quem você observa. Alguns até tentarão lidar com irreverência, ironia, sarcasmo, buscando aliviar a própria dor que sentem ao serem expostos àquela realidade infeliz.

Por isso, defendemos que cuidar do homem integral, da pessoa como um todo, é de responsabilidade de todos, o que inclui o cuidado que precisamos ter com as nossas escolhas (para nós mesmos e para os outros – p.ex. nossos alunos, na indicação de textos), pois, conforme afirma Tom Lehrer (*apud* LYKKEN, 1999, p. 13), “a vida é como um esgoto; aquilo que sai depende daquilo que se colocou dentro”. Reconhecemos ser esse, um pensamento forte, e por isso mesmo decidimos citá-lo, para que ele, talvez, nos choque e nos ponha a pensar sobre a importância da leitura e sua qualidade e influência na vida das pessoas, pessoas que somos nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquele que quiser mover o mundo
deve primeiro mover-se a si mesmo.

Sócrates

Ao chegarmos ao final deste artigo, fica uma grande certeza em meio a tantas dúvidas, tão próprias do mar das incertezas em que a Ciência navega, buscando cada vez mais, o aprofundamento das questões vividas por todos nós: a certeza de que avistamos a ponta do *iceberg*. Quantos quererão explorar conosco esse território? Quantos acreditarão nessa possibilidade? Quantos estarão dispostos a viver o incômodo de descobrir que precisam mudar para que a mudança aconteça em torno de si?

Pensar, pesquisar, aplicar, verificar, avaliar são tarefas cotidianas, entretanto, trazem em si uma aridez conhecida por aqueles que, efetivamente, buscaram com rigor fazer o que precisa ser feito. Dessa forma, relacionar leitura e saúde emocional é um bom desafio empreendido por nós, incomodados com a limitação e a deficiência identificadas em nossa prática pedagógica e na prática daqueles que acompanhamos em formação profissional e pessoal, que nos fazem pensar que ainda há esperança em educação. É possível relacionar educação e saúde, pois, nos parece mais sensato investir na profilaxia do homem através da educação, do que tratar homens doentes, desacreditados de si mesmos, que perderam a capacidade de criar, ler e contar a realidade construída por nós mesmos.

Consideramos inteiramente condenável a ação de um professor que indica a leitura de um texto, que ele mesmo não tenha lido.

Como avaliar, nesse caso, mesmo relativamente, a possível influência que o texto poderá gerar? Como saber sobre as possibilidades de interação existentes entre leitor-texto-autor? Como identificar se o texto escolhido poderá ou não gerar prazer? Se irá ou não contribuir para a saúde emocional das pessoas?

Se conhecemos o texto, podemos, ao menos, avaliar algumas possíveis variáveis do contato com ele. Podemos reconhecer o nível do texto e relacioná-lo com o nível presumível dos leitores, e então nos aproximarmos da interação possível, mesmo sabendo que o texto será compreendido de várias formas por diferentes leitores, dada a heterogeneidade das vivências de cada um. Quanto à questão do prazer, defendemos o uso de dois elementos verificativos: a intencionalidade da escolha e a experiência vivida por você, enquanto leitor, ao entrar em contato com o texto. Naturalmente que, conhecer previamente os futuros leitores, quando possível, é um excelente auxiliar.

Etimologicamente, educar significa “tirar de, trazer para fora”. Se considerarmos a concepção ontológica de que a essência do homem é boa, naturalmente, a educação e a saúde emocional formam um binômio inseparável, pois, a formação da pessoa através da educação está diretamente ligada às suas crenças, convicções, experiências emocionais, concepções, etc.

Portanto, a leitura será sempre possibilitadora de novas aprendizagens, pois, pode nos ajudar a formar atitudes, ter comportamentos, desenvolver valores e fomentar o autoconhecimento, levando-nos ao estado ou padrão de emocionalidade, de predominância harmônica, que resulta no bem-estar bioemocional, que denominamos de saúde emocional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CATTELL, J. M. **The times it takes to see and name objects**. *Minde* 11, p. 63-65, 1886.
- CROWDER, R. G. **Psicología de la lectura**. Madri: Alianza, 1985.
- CSIKSENTMIHALYI, M. **Beyond boredom and anxiety**. São Francisco: Jossey Bass, 1975.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. 20^a ed. Portugal: Fórum da Ciência, 2000a.
- _____. **O sentimento de si**. 6^a ed. Portugal: Fórum da Ciência, 2000b.
- _____. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das letras, 2000c.
- DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Mc Graw-Hell do Brasil, 1983.
- ESQUIVEL, L. **El libro de las emociones: son de la razón sin corazón**. 3^a ed. Barcelona: Debolsillo, 2001.
- JAVAL, E. **Essai sur la psychologie de la lecture**. *Annales d’oculistique*, 82, p. 242-253, 1879.
- LeDOUX, J. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LEHRER, T. *apud* LYKKEN, D. **Felicidade:** sugestões práticas para escapar dos grandes ladrões da felicidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

RODRÍGUEZ, F. A. Cabrera; DONOSO, T.; MARIN, Ma. A. **El proceso lector y su evaluación.** Barcelona: Laertes, 1994.

SCHWOB, M. *apud* TERRA, O. **Entenda melhor suas emoções:** por que todos sentimos, aprendemos e amamos de forma semelhante. 2^a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

SILVA, L. C. da. **Emoções e sentimentos na escola:** uma certa dimensão do domínio afetivo. Ilhéus(BA): UESC/UFBA, 2002. (Dissertação de Mestrado).

SMITH, F. **Para darle sentido a la lectura.** 2^a ed. Madri: Visor, 1997.

SOUKI, O. **Emoção é poder:** Manual de inteligência emocional. Belo Horizonte: Souki House, 1999.

STAUFFER, R. G. **Directing reading maturity as a cognitive process.** New York: Harper-Row Publ., 1969.

STRANG, G. E. *apud* RODRÍGUEZ, F. A. Cabrera; DONOSO, T.; MARIN, Ma. A. **El proceso lector y su evaluación.** Barcelona: Laertes, 1994.

TAPIA, J. A. in MUÑOZ-REPISO, A. G.-V. (Coord.). **Didáctica universitaria.** Madri: La Muralla, 2001.

_____; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula:** O que e como se faz. 5^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

THUMS, J. **Educação dos sentimentos.** Porto Alegre: Sulina/Ulbra, 1999.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____*apud* ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula.** Campinas: Papirus, 1999.

O INDICATIVO DE VITALIDADE DO PREFIXO *DES-* E DE PRODUTIVIDADE DO PREFIXO *NÃO-* NA LÍNGUA PORTUGUESA

Lucas Santos CAMPOS
UESB/PROHPOR

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa “A trajetória de gramaticalização dos prefixos na história da língua portuguesa” vem sendo desenvolvido no Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários – DELL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, desde o ano 2002, contando com a colaboração de professores bolsistas e auxiliares voluntários da própria instituição, como também de outras, a exemplo de professores da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Esse trabalho que teve início no ano 2000 no Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal da Bahia, tendo resultado, no ano 2002, na dissertação de mestrado, intitulada *A gramaticalização do não no português brasileiro contemporâneo* em 2004 na tese de doutoramento, intitulada *A negação prefixal na história da língua portuguesa*, tem sua continuidade justificada pelo propósito de contribuir para o conhecimento de mais um aspecto da constituição histórica da língua portuguesa, oferecendo não somente aos estudantes e profissionais de Letras, como também a outras pessoas interessadas na área uma visão dos aspectos morfo-lexicais e semânticos da língua portuguesa, no campo da prefixação no decorrer da sua história.

Foi motivado pelos estudos sobre gramaticalização, a partir do momento em que se verificou que o *não*, classificado pela gramática tradicional como advérbio com sentido negativo, recategorizou-se como prefixo de negação, em construções do tipo: *não-índio*, *não-violência*, organização *não-governamental*, etc. (Cf. Campos, 2001).

Nessa primeira etapa da pesquisa *A trajetória de gramaticalização dos prefixos na história da língua portuguesa* tem-se realizado a investigação histórica de como os elementos considerados prefixos tradicionais de negação: *a-*, *de-*, *des-*, e *in-*, atuavam no português arcaico e buscado detectar as primeiras ocorrências do emprego do *não-* como prefixo, na língua portuguesa.

O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO

Os estudos sobre o processo de gramaticalização se inserem no Funcionalismo, corrente lingüística que, de acordo com Neves (1997, p.1), é uma tarefa difícil caracterizar, já que os rótulos que se conferem aos estudos ditos “funcionalistas” mais representativos, em geral, ligam-se diretamente aos nomes dos estudiosos que os desenvolveram, não a características definidoras da corrente teórica em que eles se inserem. É possível afirmar, contudo, que a análise funcionalista examina a competência comunicativa, considerando as estruturas das expressões lingüísticas como em um quadro de funções, no qual cada função é vista como um

diferente modo de significação na oração; portanto, paralelamente à noção de que a linguagem é um instrumento de comunicação, encontra-se, no funcionalismo, um tratamento *funcional* da própria organização interna da linguagem.

A autora define a gramática funcional, como uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura se integrar em uma teoria global da interação social e entende a gramática como acessível às pressões do uso.

A gramaticalização é um tipo especial de mudança lingüística situada no *continuum* que se estabelece entre unidades independentes e unidades dependentes tais como clíticos, partículas auxiliares, construções aglutinativas e flexões.

Lehmann (1982) denomina gramaticalização, o *processo que consiste na passagem de um item lexical para um item gramatical*.

Heine e Reh (1984, *apud* Castilho, 1997) conceituam gramaticalização como “uma evolução na qual as unidades lingüísticas perdem em complexidade semântica e em substância fonética”.

Castilho (1997), a define como:

o trajeto empreendido por um item lexical, ao longo do qual ele muda de categoria sintática (=recategorização), recebe propriedades funcionais na sentença, sofre alterações morfológicas, fonológicas e semânticas, deixa de ser uma forma livre, estágio em que pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização extrema.

Assim, a gramaticalização pode ser definida como o fruto da utilização da língua e da necessidade comunicativa do falante no momento da interação verbal.

Ainda não há uma espécie de “acordo” entre aqueles que se debruçam nos estudos em torno da teorização da gramaticalização, no tocante a uma nomenclatura unificada para os princípios de tal processo, contudo alguns princípios gerais já foram levantados.

Segundo Lehmann, são cinco os princípios da gramaticalização:

- a) Paradigmatização: a forma gramaticalizada passa a pertencer a um novo paradigma;
- b) Obrigatoriedade: a nova forma obedece às regras e princípios do paradigma em que se insere;
- c) Condensação: as formas gramaticalizadas simplificam-se, assim como os constituintes com os quais elas se relacionam;
- d) Coalescência: as formas adjacentes desaparecem;
- e) Fixação: as formas gramaticalizadas perdem a liberdade sintática.

Hopper apresenta também cinco princípios para a gramaticalização:

- a) Estratificação: existência de camadas num domínio funcional;
- b) Divergência: permanência da forma lexical original como um elemento autônomo, suscetível de sofrer as mesmas mudanças que qualquer outro;
- c) Especialização: a forma gramaticalizada adquire um novo matiz semântico, mais geral;
- d) Persistência: permanência de traços do significado da forma original;
- e) Decategorização: a nova forma assume atributos das categorias secundárias;

Castilho apresenta quatro diferentes princípios:

- a) Analogia: A analogia não dá surgimento a expressões ou estruturas novas, ela simplesmente estende regras a itens ainda não atingidos, “uniformizando”, por assim dizer, as formas da língua.

- b) Reanálise: consiste em uma nova interpretação, baseada em inferências, aplicadas a formas antigas, a partir de conhecimentos prévios, o que resulta na mudança de sentido das mesmas; ou seja, parte-se do princípio da *abdução* que é distinto da indução e da dedução. Através da abdução, apagam-se os limites entre determinados constituintes, estabelecendo-se novos “cortes”, sem alterar a manifestação superficial da unidade sobre que se está operando.
- c) Continuidade e gradualismo: a gramaticalização é um processo contínuo e gradual;
- d) Unidirecionalidade: o processo ocorre sempre no mesmo sentido e sem possibilidade de retrocesso. (esse princípio, contudo, está sendo questionado.)

RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

No decorrer do desenvolvimento desse projeto, já foram realizadas, anteriormente, pesquisas sobre dez obras em prosa, do período compreendido entre os séculos XIII e a primeira metade do século XVI: um texto de natureza jurídica, o *Foro Real* (FR); um texto ficcional, a *Lenda do Rei Rodrigo* (LRR); uma obra de cunho religioso, os *Diálogos de São Gregório* (DSG); dois textos historiográficos, a *Crônica de D. Pedro* (CDP) e a *Crônica de D. Pedro Menezes* (CDPM); um de natureza epistolar, a *Carta de Pero Vez de Caminha* (CC); a obra pedagógica de João de Barros: a *Cartinha* (C), a *Gramática* (GJB), o *Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem* (DLNL) e o *Diálogo da Viciosa Vergonha* (DVV).

Investigou-se, nesses documentos, como os elementos considerados prefixos tradicionais de negação: *a-*, *de-*, *des-*, e *in-*, atuavam arcaico e buscou-se detectar as primeiras ocorrências do emprego do *não-* como prefixo, na língua portuguesa. Neste trabalho, será discutido o indicativo de maior vitalidade do prefixo *des-* ao longo da história da língua e de produtividade do prefixo *não-* no português brasileiro contemporâneo.

Foram recolhidas, no *corpus*, e analisadas 170 formas, portadoras dos prefixos de negação: *de-*, *des-*, *dis-*, *in-* e *não-*. O *a-* não foi encontrado no *corpus* funcionando como prefixo de negação; foi, porém, encontrado em formações parassintéticas, como *alonzado* (DSGM – 1, 465) e em palavras que representam variantes de formas em que ele não aparece, como *amostrouse* (FR – I, 66).

Analisando-se essas palavras quanto à língua de origem, foi possível observar a produtividade desses prefixos na língua latina e na língua portuguesa, como indicado no quadro 02.

QUADRO 01
Produtividade dos prefixos de negação no latim e no português

Prefixo	Língua		Total
	Latim	português arcaico	
de-	11	05	16
des-	--	113	113
dis-	11	01	12
in-	23	04	27
não-	--	02	02
Total	45	125	170

Através desse quadro, pode-se observar que no latim o *in-* era o prefixo de negação mais produtivo; em 45 formas latinas portadoras de prefixo de negação, o *in-* é empregado em 23, ao passo que o *dis-* aparece em 11 formas e o *de-* em 11.

No português arcaico, entretanto, pode-se verificar que entre os prefixos de negação em análise, o *des-* é o mais produtivo: em um total de 125 formas, o *des-* participa da constituição

de 113, oriundas do próprio português arcaico. Se forem consideradas as palavras que no latim possuíam os prefixos *de-* ou *dis-* e que no período arcaico da língua portuguesa se apresentavam com o *des-* (20 palavras), esse número subirá para 133, isto é, das 170 formas recolhidas nas obras do português arcaico consultadas para a elaboração da pesquisa, 133 são prefixadas com o *des-*.

Em pesquisa realizada anteriormente (Cf. Campos, 2001) foi comprovada a gramaticalização do *não* como prefixo e o seu emprego, substituindo os prefixos tradicionais de negação (*a-*, *des-* e *in-*):

- (i) o prefixo *a-*: *não* alfabetizadas em lugar de *analfabetas*.
 - (1) As pessoas *NÃO* ALFABETIZADAS, como poderiam se orientar? (1/132)
- (ii) o prefixo *des-*: *não-cumprimento*, em lugar de *descumprimento*.
 - (2) Valores... desembolsados pelo *NÃO-CUMPRIMENTO* dos prazos. (1/4)
- (iii) o prefixo *in-*: *não-definido*, em lugar de *indefinido*.
 - (3) O combate, contra um americano ainda *NÃO-DEFINIDO*, vai ser a prova de fogo. (2/300)

Através de análise realizada com o pacote de programas VARBRUL, observou-se que a penetração do *não* prefixal, concorrendo com os PTs (Prefixos tradicionais de negação) tem ocorrido, com maior intensidade, apenas com o prefixo *a-*, uma substituição na ordem de 25%, com um peso relativo de .96, ressaltando-se, contudo, que, numericamente falando, o volume de ocorrências de substituição do *a-* pelo *não-*, nesses estudos, foi de apenas 2, em um total de 8 registros.

Com relação aos prefixos *des-* e *in-*, verificou-se que os índices de substituição, ainda que superiores, em termos absolutos ao do *a-*, podem ser considerados tímidos: 3% com peso relativo de .25, para o *des-* e um pouco mais significativo para o *in-*, 4% com peso relativo de .65. Verificou-se, entre esses dois prefixos, uma maior penetração do *não-* substituindo o PT *in-*. Por outro lado, ficou ressaltado ser o sentido de ‘ação ou processo contrário’ privativo do *des-*: *burocratização* x *DESburocratização*; *aparecimento* x *DESaparecimento*; *credenciamento* x *DEScredenciamento*, tendo-se em vista que, nem os outros PTs (o *a-* e o *in-*), nem o *não* prefixal apresentam esse valor semântico. Com isso, definiu-se um limite para a expansão do *não-*: o seu emprego em substituição ao *des-* dificilmente se dará em contextos em que o *des-* expresse ‘ação ou processo contrário’.

Com esses elementos, é possível indicar a probabilidade de crescente desuso dos PTs *a-* e *in-*, os quais vêm tendo seu espaço de atuação preenchido pelo *não-*, e a de continuidade de uso do *des-* na língua portuguesa.

Quanto ao emprego do *não* como prefixo, com base no *corpus* analisado, pode-se afirmar que se deu, pela primeira vez, no século XV, uma vez que ocorre na Crônica de D. Pedro:

...que os sogeitos am de fazer, e som chamadas principe NOM ANIMADO: e o rrei he principe animado, porque elas rrepresentam com vozes mortas o que o rrei diz per sua voz viva. (CDP - P.38).

Registrou-se também esse uso na Gramática de João de Barros (1540):

Ao derradeiro e quinto módo chamam *infinitivo*, que quer dizer NAM ACABÁDO, porque, além de carecer de números e pessoas, nam determina nem per si acába cousa algũa, como se verá neste exemplo... (GJB – 330, l. 16).

E no módo infinitivo NAM ACABÁDO, por nam termos tempo passádo e vindoiro, ambos simples, sinificamos per rodeo o passádo, dizendo... (GJB – p. 340, l. 7).

O emprego do *não* como prefixo pode ser analisado como um processo em si, não-vinculado à concorrência com os prefixos tradicionais de negação, vez que:

O *não*- tem ampliado os recursos comunicativos da língua, a partir da expansão dos processos de construção de antonímia: a) para atender a novas necessidades comunicativas da sociedade, surgidas a partir do desenvolvimento político, econômico e social, a exemplo da expressão de conceitos emergentes, como o de *organizações NÃO-GOVERNAMENTAIS*; b) em situações nas quais se necessita estabelecer uma referência restritiva a alguns segmentos sociais, como: *não-brancos*, *não índios* e, c) para a indicação de especificidades como: *não-agrícolas*, *não-cirúrgicos*. (CAMPOS, 2001, p. 92).

Aliado a esses fatores, pode-se ressaltar o fato de o Dicionário da língua portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, edição de 1999 apresentar 53 entradas lexicais de substantivos, adjetivos, ou participios empregados como adjetivos, prefixados com o *não-*, o que representa um expressivo crescimento em relação a uma edição anterior, o Dicionário Aurélio de 1978 em que figuram apenas duas entradas de itens lexicais portadores do *não-*: *não-euclidiana*, *não-intervenção*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos resultados obtidos, pode-se prever que:

- i) o prefixo *des-* deverá permanecer em uso na língua portuguesa, para expressar ‘ação ou processo contrário’;
- ii) o *não-* deverá, no decorrer do tempo, concorrer com o *des-* com a acepção de ‘privação/falta de’ e substituir o *in-* uma vez que, como já foi especificado, esse prefixo já era pouco produtivo no português arcaico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROCARD, M. T. *Crônica do Conde D. Pedro de Menezes*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1997.

BUESCO, M. L. C. *Grammática da língva portvgvesa de João de Barros*: a) Cartinha, b) Grammatica, c) Diálogo em louvor da nossa lingvagem, d) Diálogo da viciosa vergonha, Lisboa: IM/CM, 1971.

CAMPOS, L. S. *A gramaticalização do não como prefixo no português brasileiro contemporâneo*. Dissertação de mestrado, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2001.

CAMPOS, L. S. *A negação prefixal na história da língua portuguesa*. Tese de doutoramento, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2004.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A gramaticalização*. In: *Estudos Lingüísticos e Literários*. Salvador: EDUFBA, 1997. p. 25-61.

COROMINAS, J.; PASCUAL, J. A. *Dicionário crítico etimológico castelano e hispânico*. Madrid: Gredos, 1980.

CORTESÃO, J. *A carta de Pêro Vaz de Caminha*. Lisboa: Portugália, v. 2, XIII, 1967.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994

ERNOUT, A.; MEILLET, A. *Dictionnaire etymologique de la langue latine – histoire des mots*. 13 ed. Paris: Klincksieck, 1951.

FERREIRA. A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA. A. B. de H. *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FERREIRA. J. A. *Foro real de Afonso X*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação científica, 1987.

GAFFIOT, F. *Dictionnaire illustré latin français*. Paris: Hachette, 1934.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P. *Some recent trends in grammaticalization*. Annu. Ver. Anthropol 25, 1996.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LEHMANN, C. *Thoughts on grammaticalization a programatic sketch, akup*, n.48. v.1. 1982.

LI CHING. *Sobre a formação de palavras com prefixo no português actual*. In: Separata do Boletim de Filologia XXII, p. 3-100. 1973.

MACCHI, G. *Crônica de D. Pedro*. Roma: Edizioni dell'Ateneo, 1966.

MACHADO, J.P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. (3 v.) Lisboa/São Paulo: Confluência/ Horizonte, 1967.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, [1977] 2001.

NUNES, J. J. *Compêndio de Gramática histórica portuguesa (fonética e morfologia)* 5 ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1956.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5. ed., melhorada e aumentada em Lexeologia e Formação de palavras e Sintaxe do Português Histórico. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

WEINREICH, U., LABOV, W.; HERZOG, M. *Empirical foundations for a theory of language change*. In: LEHMANN, W. P.; MALKIEL, Y., 1968.

ZURARA, G. E. de. *Crônica de D. Pedro Menezes*. Edição e estudo de Maria Teresa Brocardo. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian/ Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1997.

DISCURSO DO PROFESSOR: EXERCÍCIO DO PODER?

*Lucia F. de Mendonça CYRANKA*¹

O QUE A ANÁLISE DO DISCURSO DO PROFESSOR PODE REVELAR

Neste estudo, pretende-se focalizar um dos inúmeros aspectos da discussão sobre o fracasso escolar. Trata-se do discurso pedagógico construído pela escola. Ao contrário do que se supõe, produz-se, freqüentemente na escola, um discurso cuja fonte de sentido não está no sujeito que o constrói, mas muito longe, noutros dizeres, provindos de outros lugares sociais, lá onde se instala a luta pela manutenção do poder. Essas vozes ressoam no discurso do professor, naquilo que ele diz e faz com seus alunos.

Nessa relação, é a linguagem, sem dúvida, a ferramenta por excelência de tal mecanismo. Refletindo sobre a questão do poder, “esse objeto ideológico” e de sua perpetuação, Barthes assinala:

Chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe. Alguns esperam de nós, intelectuais, que, nos agitemos a todo momento contra o Poder; mas nossa verdadeira guerra está alhures: ela é contra os poderes, e não é um combate fácil : pois, plural no espaço social, o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico : expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, re-germinar no novo estado de coisas. A razão dessa resistência e dessa ubiqüidade é trans-social, ligada à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é : a linguagem – ou para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua. (2004, p. 11).

Na escola, a sala de aula é, sem dúvida um lugar em que, através da linguagem, se manifestam a dominação, os desvios, as ingerências e onde se instala, por consequência e, na melhor das hipóteses, a luta como forma de se reconquistar o direito ao espaço, à voz.. O discurso do professor é, pois, o objeto da análise que ora se apresenta.

O referencial teórico para este estudo é a Análise do Discurso (aqui doravante denominada AD) de linha francesa que, tomando como base as relações entre linguagem e história, dispõe ao analista um instrumento que se constrói no processo mesmo de constituição do objeto a ser estudado, o discurso, considerado como “uma das instâncias da ideologia.” (MARIANI, 1966, p. 17).

Se se pode considerar texto como um conjunto de enunciados, o discurso é o que Pêcheux denomina “efeito de sentido entre interlocutores e não transmissão de informação.” (Idem, p.19). A hipótese da qual partimos para essa análise é, portanto, a de que se pode reconhecer, no discurso do professor, os processos de produção de sentidos através dos quais a vida escolar reproduz a relação de dominação, através da interiorização de certas determinações das classes dominantes. A representação desses processos se faz pela interpelação do indivíduo em sujeito (no caso presente, o professor), que ocupa uma posição instituída histo-

¹ Professora da UFJF, doutoranda pela UFF

ricamente. É a partir dessa posição que ele fala a seus alunos e os sentidos do que diz vão ressoando aquelas vozes que ele incorpora no seu discurso.

O DISCURSO PEDAGÓGICO

Quando Orlandi (1987) apresenta sua tipologia do discurso (lúdico, polêmico, autoritário), toma como critério básico para essa distinção o referente e o sujeito do processo discursivo.

O sujeito do discurso, sempre afetado pela história, ao retomar o que foi dito anteriormente noutros lugares e noutros momentos, não consegue evitar a repetição, e isto é uma garantia da interpretabilidade. Essa retomada de elementos já existentes, no entanto, pode se dar em diferentes graus. Há a **paráfrase**, isto é, a retomada feita de maneira mecânica, simples resultado da memorização; há essa mesma retomada em nível um pouco mais avançado do ponto de vista formal; e há a **polissemia**, a repetição com interferência na construção do sentido, "(...) formulação que produz um dizer no meio dos outros, inscrevendo o que se diz na memória constitutiva." (Idem, p. 15).

Na sua tipologia, Orlandi (1987), classifica os discursos a partir dessas relações, em autoritário, lúdico e polêmico. Tratando do discurso pedagógico, Orlandi (1987) o situa entre os de tipo autoritário, a partir de vários pontos de vista : a) o das formações imaginárias, em que, ao invés da imagem que deveria ser a dominante IB(R) – imagem que o aluno faz do referente -, o que se tem é IB(IA(IB(IA(R)))) – imagem que o aluno faz da imagem que o professor faz do aluno em relação à imagem que o professor faz do referente. Isso resulta num discurso que em nada incorpora a participação do aluno na construção do conhecimento do objeto, mas que permanece centrado no ponto de vista do professor; b) a quebra das leis do discurso : a da informatividade (não se ensina o que o aluno já sabe); a lei do interesse (ensina-se o que interessa ao aluno); lei da utilidade (não se ensina senão aquilo que é útil); c) ausência de explicitações necessárias para a apresentação do referente, resultando em simples imposição : é porque é; d) a cientificidade reduzida ao simples uso de uma certa metalinguagem, além da apropriação pelo professor da voz do cientista.

No que se refere ao item c), discurso do que é porque é, parece estar aí compreendida uma questão ideológica de grande importância no mundo moderno, a constituição da chamada sociedade disciplinar, considerada não simplesmente como sinônimo de organização para o trabalho, mas como fazendo parte do que Foucault (2004) denomina a micro-física do poder. O autor afirma que a partir do século XVIII, interessou às classes dominantes transformar a disciplina num mecanismo de controle das forças produtivas, para garantir seu crescimento e sua rentabilidade.

O Panóptico de Bentham é uma das técnicas a que se refere o autor. Trata-se de uma figura arquitetural, assim descrita por ele (op. cit. p.166):

O princípio é conhecido : na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – tran-

car, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha.

O princípio panóptico tornou-se o dispositivo moderno das disciplinas, “um acontecimento na história do espírito humano” (Idem, p.178), constituindo-se no método por excelência, na economia capitalista, para gerenciar o significativo aumento da população.

Vivemos hoje num tipo de sociedade disciplinar marcada pelo exame e pela vigilância. Os observadores da torre de Bentham somos cada um de nós, quando interiorizamos de tal modo esse princípio que temos receio de perder o controle sobre ele e, por isso, o reforçamos, tornando-nos as engrenagens da máquina panóptica, que determina posições, estabelece padrões, desqualifica, invalida, chegando mesmo a vestir a roupagem da moral. Foucault vai mais longe nessa análise, reconhecendo estar aí a razão de nosso receio de nos desfazermos das regras disciplinares, colocadas como o próprio fundamento da sociedade. A disciplina, no mundo moderno, tornou-se, portanto, auxiliar indispensável do *progresso*. “Daí, para extrair dos corpos o máximo de tempo e de forças, esses métodos de conjunto que são os horários, os treinamentos coletivos, os exercícios, a vigilância ao mesmo tempo global e minuciosa.” (Id. p. 181).

Quando Orlandi vê no discurso pedagógico o autoritarismo do “é porque é”, não se poderia ver aí a interiorização feita pelo professor desse mecanismo do poder? Também no que se refere à quebra das leis do discurso que já apontamos, à inculcação no aluno sobre o que é melhor para ele, a despeito do distanciamento de sua realidade em relação ao que lhe oferece a escola e, mais ainda, às punições a que está sujeito quando não obedece às suas regras? Não estaria o funcionamento da escola fundamentado no princípio da disciplina com determinações estabelecidas que se antecipam à dimensão que o aluno consegue lhe dar?

Algumas dessas respostas podem ser encontradas na análise dos discursos de professoras quando falam e escrevem sobre seus alunos, o que examinaremos a seguir.

ANÁLISE DO CORPUS

Para exame dessas questões foi selecionado um corpus constituído por textos de professoras que apresentam seus alunos, no gênero textual relatório. Trata-se de crianças classificadas pela escola como apresentando dificuldade de aprendizagem. Algumas, como se pode depreender, estão há três ou quatro anos na escola e não completaram ainda seu processo de alfabetização.

Texto 1 (Professora 1)

*Thiago de Oliveira*²

Thiago tem 13 anos e quando perguntamos a data de seu nascimento, ele sorriu e não soube informar. Seu pai trabalha por conta própria como catador de papel. Sua mãe é doméstica e cuida de seus 6 irmãos. O pai de Thiago cata papel, papelão, latinha, elástico duro, etc., na rua ... (esqueceu o nome) e no bairro X. Em sala de aula, Thiago se distrai com brincadeiras e alguns brinquedos de sucata que traz de sua casa. É um menino educado e de semblante alegre. Seus cadernos não são completos e há vários desenhos de caneta neles. Nas disciplinas abaixo:

Português : Tem dificuldades na escrita das palavras e de expressar suas idéias oralmente. Suas produções de texto têm uma certa coerência. Não lê para nós quando solicitado. Sua caligrafia é de difícil compreensão.

² Os nomes dos alunos aqui apresentados são fictícios.

Matemática : Possui grande dificuldade no que se refere aos fatos fundamentais. Não consegue entender o processo da multiplicação, mas quando tentamos dar a explicação necessária, ele se distrai e não mostra interesse em aprender. Está sempre rindo, rindo...

História / Geografia : Segundo Thiago, não tem tempo de estudar em casa, pois tem que ajudar a sua mãe nas tarefas domésticas. Não tem interesse em colocar suas matérias “em dia”.

Quando lhe perguntamos se tem um sonho para o futuro, ele disse-nos que não tem sonho e que quer ser igual a seu pai e trabalhar como ele catando papel. É um menino simples e sem ambições. Gosta da escola, se dá bem com os colegas e gosta dos professores. Pretende, daqui pra frente, estudar mais, se interessar e tentar melhorar suas notas.

Do que se pode depreender da descrição de Thiago feita pela professora, o grande problema está no distanciamento em que se encontram. De um lado, ele com seus interesses particulares, sua vida modelada pelo ideal de se tornar como o pai, seu mundo de sucata extremamente valorizado e que tenta levar para a escola : “Thiago se distrai com brincadeiras e alguns brinquedos de sucata que traz de casa”, quem sabe?, como tentativa de fazer também isso se tornar o centro de interesse dos estudos da escola. Por que não? – deve ele se perguntar. De outro lado, a professora, inscrita noutra instância do saber, numa outra formação discursiva, portanto, com regras definidas a obedecer, um programa pré-definido pelo sistema escolar, fazer “entender o processo da multiplicação”, fazer o aluno “estudar em casa” a História e a Geografia, fazê-lo “colocar suas tarefas em dia.”

No presente caso, a professora e o aluno se inscrevem em formações discursivas (FD)³ antagônicas, de tal modo que a compreensão mútua se torna impossível. “Ele não tem interesse em colocar suas matérias *em dia*”. Que interesse teria o Thiago?, é preciso perguntar. Não seria talvez um interesse importante a sucata tornada objeto de investigação num mundo que ameaça desaparecer sob o lixo industrial, sob os resíduos da sociedade de consumo e com o que seu pai consegue sustentar uma família de seis filhos, “organizando” esses resíduos para serem reaproveitados? Quanto de recurso daí resultará para o sustento da família do Thiago? Seria ele, nesse caso, capaz de se interessar pelo “processo da multiplicação”? Em que mundo se encontra o Thiago? Em que mundo se situa a escola?

No caso de Thiago, querer ser catador de papel como o pai não é sonho? “(...) ele disse-nos que não tem sonho e que quer se igual a seu pai...” “É um menino simples e sem ambição.” Observe-se, nesses dois enunciados, duas FD a se incompreenderem : ele quer ser como o pai / o pai é pobre, não tem boa posição social. Isso traduzido a partir da posição ideológica em que a professora se encontra significa não ter sonho. Na língua, essa incompreensão se materializa pelo emprego que a professora fez do conector **e**, ao invés de **mas**, ligando os dois enunciados. Trata-se, então, no discurso da professora, de dois predicados indistintos : querer ser igual ao pai = não ter sonho, essa igualdade, no caso, expressando a mesma FD. Estivesse ela inscrita no mundo de Thiago, o emprego da contrajunção **mas** (ele não tem sonho, **mas** quer ser igual ao pai), denunciaria o seu estranhamento e, nesse caso, a contradição seria, para ela, um indício de que Thiago tem sim um sonho. Como se vê, na materialidade lingüística, se revela a ideologia.

“Pretende, daqui, pra frente, estudar mais, se interessar e tentar melhorar suas notas.” Também nesse enunciado se pode entrever aquilo a que acima nos referimos, a escola como incluída no que Althusser (apud BRANDÃO, 2004) denominou “os aparelhos ideológicos do estado”. O que poderia significar, no discurso da professora, a expressão “daqui pra frente”? Que momento é esse”? De que lugar se trata? Essas informações sobre Thiago foram obtidas,

³ V. Pêcheux, apud. Mariani, op. cit., p. 20

ao que tudo indica, não apenas a partir da observação de seu desempenho em sala de aula, mas de um momento estruturado sob a forma de entrevista (“Quando perguntamos a data de seu nascimento...”; “Segundo Thiago.....”; “Quando lhe perguntamos se tem um sonho...”). Como se sabe, a entrevista é uma excelente forma de se organizar o discurso para lhe dar uma direção pré-determinada, a não ser que o entrevistado interfira nessa ordem. Não é o caso do Thiago, que tem a imagem da professora e de seu poder/saber absoluto. Nessa situação de linguagem, as duas posições são absolutamente heterogêneas: cabe à professora perguntar e ao aluno, responder. A submissão é total.

Há um lugar, representado pela forma verbal **perguntamos**, através da qual a professora se afasta, talvez descomprometendo-se de envolvimento pessoal, singular, e que revela seu gesto de interpretação, colocando-se no conjunto de todos os outros dizeres da escola, através do qual o aluno se isola. Observe-se que, a despeito do que ficou claro quanto ao distanciamento de Thiago em relação ao que lhe oferece a escola, a professora consegue arrancar-lhe a promessa de que pretende, dali para a frente, estudar mais, se interessar e tentar melhorar suas notas. Foucault (2004) analisa :

A disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinido do não conforme : (...) a falta do aluno é (...) uma inaptidão a cumprir suas tarefas.

A professora não se percebe falando através de um discurso que não é o seu. A força da ideologia é intensa e ela não sabe que as palavras do Thiago estão atravessadas pelo silêncio...

Texto 2 (Professora 2)

- Letícia – A aluna é bastante calma, participativa e responsável. Possui algumas Dificuldades na escrita, mas que certamente serão vencidas ao longo do tempo.
- Renata – A aluna é muito participativa e dedicada. Gosta muito de escrever. Escreve textos longos e às vezes se perde um pouco. Apresenta problemas de ortografia que com muita leitura serão vencidos.
- Zaira - A aluna é bastante agitada e falante. Está repetindo a 4ª série e este ano está mais empenhada em aprender e em fazer as atividades.

Examinando o conjunto das informações sobre as alunas, destaca-se uma flagrante oposição entre as duas primeiras e a outra. Essa oposição se estabeleceu a partir da construção dos predicados “é bastante calma, participativa e responsável”, “muito participativa e dedicada” / “bastante agitada e falante”. Do ponto de vista dos efeitos de sentido produzidos, esses predicados se inscrevem perfeitamente no conjunto de valores da escola, que segundo nos aponta Foucault (2004, p.149), é um dos principais agentes da moderna sociedade disciplinar :

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência) dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)

Ser agitada e falante é incompatível, segundo o discurso da professora, com a aprendizagem. Tanto que, para as duas primeiras, as dificuldades apontadas (dificuldades na escrita / perda do controle das seqüências textuais, / problemas na ortografia) não apontam para o insucesso. Ao contrário, há garantia de que serão vencidas. Observem-se as formas verbais uti-

lizadas no tempo categórico do futuro do presente, **serão vencidas**, reforçados pelo operador discursivo **certamente**. Errar ortografia e perder-se na construção do texto não implica em perda de controle do comportamento do aluno. Mas **ser agitada e falante** se inscreve numa memória da ordem do social, do político, não pode, portanto, estar previsto no quadro dos alunos disciplinados, conforme a escola preceitua. Tanto que, logo após, sem sequer uma con-
tração, vem a consequência : “Está repetindo a 4ª série”. Houvesse a professora dito “A aluna é bastante agitada e falante, **mas** está repetindo a 4ª série”, o efeito de sentido seria outro, o que evidenciaria a inscrição da professora numa outra formação discursiva, isto é, numa outra posição ideológica. São os efeitos de sentido produzidos pela linguagem que evidenciam a ideologia, inscrita no processo sócio-histórico e que faz as palavras significarem.

Texto 3 (Professora 3)

Luiz Ignácio dos Santos

O aluno Luiz Ignácio dos Santos, da 3ª série, não apresenta dificuldades no processo de ensino-aprendizagem; este tem facilidade para interpretar textos, participa efetivamente na construção do conhecimento, respondendo oralmente as verificações de aprendizagem e demonstra um bom desenvolvimento do raciocínio-lógico. O único problema detectado durante as aulas diz respeito à falta de disciplina. Seu caderno é incompleto porque fica conversando ou fazendo outras atividades no momento em que deveria estar copiando a matéria e os exercícios. Porém, apesar de não realizar as atividades na hora proposta, quando é solicitado, sabe fazer de forma correta; na correção oral observa-se que a aprendizagem foi concretizada.

Segundo informa a professora, no seu relatório, o Luiz Ignácio aprende sem dificuldade, e realmente aprende. Aqui, talvez mais do que nos depoimentos anteriores, fica patenteado o distanciamento entre o que a escola *diz pretender* e o que realmente *realmente faz*. No caso do Luiz Ignácio, ele aprende, ainda que se rebelando contra as regras da escola: “seu caderno é incompleto porque fica conversando ou fazendo outras atividades no momento em que deveria estar copiando a matéria e os exercícios.” Observe-se a injunção ao fazer fortemente marcada pela forma verbal *deveria estar*. O fato de ele aprender tudo, tanto que responde quando é interrogado e tem reconhecida pela professora a concretização de sua aprendizagem, não seria um indício de que as “regras” da escola estão inadequadas, pelo menos no seu caso? A professora determina “**o momento** em que deveria estar...”, mas ele mesmo já escolheu outro momento para isso, a despeito de ela não se dar conta de que momento seja esse. Importaria saber? Lembramos o que disse Orlandi (1987 p. 34), tratando do discurso pedagógico:

“Há em relação à escola, uma seleção que decide, de antemão quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições de se apropriar desse discurso e quem não está. Há, entretanto, um outro processo, interno, que não é o da simples seleção, mas o do esmagamento do outro.”

Texto 4 (Professora 4)

Teresa Martins da Silva

(...) Teresa demonstra interesse. Apesar de algumas vezes não cumprir com o combinado para ser feito em casa (dever de casa). É interessante que sempre tenta usar alguma “boa” desculpa como justificativa. Não “pego muito no pé” em função disso. Se a criança não fez, teve seus motivos...

(...)

No início deste ano (2004), já conhecia as letras mas ainda não se sentia segura para ler (juntar as letras e formar palavras, decodificar a escrita). Digo segura porque, diante de uma curta experiência tenho acreditado que crianças como Teresa, vítimas de

processos de produção do fracasso escolar, mais do que não saber, elas não se sentem seguras, não sentem um ambiente, uma relação com a professora que lhes propicie tentar. Teresa só faz(ia) alguma coisa quando tem(tinha) certeza que obterá sucesso. Meu grande desafio com ela, bem como com outras crianças é de proporcionar esse ambiente seguro. Já no final de junho ela se sentia mais segura e já se aventurava a ler, inclusive em voz alta para a turma. Claro que, como qualquer outra ruptura com alguns anos de insegurança, é um processo lento esse fazer, se expor não só mais para a professora, mas também para a turma.

No momento, o que mais me intriga quanto ao processo de construção de conhecimento da Teresa são as “crises” que demonstra quando não se sente segura. (...) É difícil “furar” a barreira que naquele momento ela constrói e nem sempre a mesma tática funciona: primeiro tento a conversa baixinho, um afagar de mão no cabelo; outras, preciso ser um pouco mais ríspida porque a primeira tática não funcionou e outras ainda preciso “simplesmente” ignorar a presença dela em sala. A questão é que ela “não diz” qual tática deve ser usada.

Quanto à escrita (codificação) apresenta ainda grande resistência, seguida das reações já citadas. Quando o trabalho é feito em grupo, ela assume a função de “pensante” (aquele que pensa) e os outros colegas, normalmente ela que escolhe, escrevem. Quando no grupo há outro que quer dizer o que deve ser escrito, a situação fica mais complexa, mas eles acabam se entendendo, afinal são crianças.

Quanto aos conteúdos trabalhados, onde não há necessidade do uso da “leitura de letras” se sai super bem: nas discussões orais, é muito participativa, na resolução das operações matemáticas, montagem de estratégias para resolução de problemas, dramatizações. Nas últimas semanas de junho/2004, começou a me questionar sobre a multiplicação, conteúdo de matemática ainda não trabalhado com a turma. Ela perguntava e voltava ao seu grupinho e explicava para as outras colegas. Uma delas não estava entendendo e Teresa disse: “Calma, pensa assim, como você pensa que é...” São algumas expressões que costumo usar nas minhas “táticas” com ela. (...)

No discurso da professora de Teresa, o que ressalta é sua inscrição no que Orlandi (1998, p.17) chama processo de reversibilidade, isto é, a “possibilidade de que haja movimento nas posições. É a possibilidade de que a posição-aluno tenha igual legitimidade no processo discursivo em que se encontra com a posição-professor.” Isso mais explicado significa a substituição do discurso autoritário pelo polêmico, isto é, permitir que o aluno, falando de seu próprio lugar, seja capaz de questionar sentidos de tal modo que produza deslocamentos naquilo que historicamente ficou estabelecido, posição que, desse modo, não permanecerá sempre-a-mesma, estabilizada pelo sistema. Note-se a preocupação da professora em não “pegar no pé” da aluna quando não cumpre “o que foi combinado”, procurando perscrutar os motivos dela. Esse é um exemplo do deslocamento da posição-professor historicamente marcado como aquele que sabe e a quem cabe a tarefa de vigiar o aluno no cumprimento de suas tarefas, para devolver, de determinadas formas estabelecidas, o saber que lhe foi inculcado.

Observem-se, as expressões que sublinhamos no texto da professora para destacar a presença do universo semântico da luta, da busca de novas respostas, do inconformismo, recusando-se a prosseguir o discurso histórico da escola.

Buscando identificar, no discurso da professora, sua inscrição nas formações imaginárias que Pêcheux (1969, p.83) aponta, verificamos que a imagem aí predominante é a do deslocamento da posição IA(B(R)), isto é, como a professora se representa as representações de seu aluno, para chegar a IB(R), isto é, às representações que o aluno tem do referente assim, evidenciando, a possibilidade de mudança através da crítica.

Outro momento interessante do relatório, que revela o deslocamento do sentido histórico de ensinar na escola é aquele em que a professora percebe o enfrentamento de seus alunos na luta pela palavra : “Quando no grupo há outro que quer dizer o que deve ser escrito, a situação fica mais complexa, mas eles acabam se entendendo (...)”

CONCLUSÃO

Encerrando a análise, é necessário fazê-lo a partir do que Pêcheux orienta:

(...) os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que **este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo** e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de **colocação** dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de “condições de produção” do discurso. (1969, p.78).

As condições de produção dos discursos das professoras, como se pôde observar, apontam para uma diferença. Nos três primeiros relatórios, constatamos uma posição hierarquizada e autoritária : as professoras determinam o que e como devem se comportar seus alunos : seguir as regras da disciplina, isto é, não conversar em aula, manterem-se atentos e comportados, copiarem o que está escrito no quadro, trazerem de casa as tarefas em dia, interessarem-se apenas pelo que a escola oferece. Essa é a condição para aprender o que é ensinado e passar de ano. Cabe apenas à professora, pois, determinar, decidir; cabe aos alunos obedecer.

As respostas dos alunos, no entanto, ficam mediatizadas pelo silêncio, não o silêncio em sua qualidade física, mas como interpreta Orlandi, o silêncio “como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significativa.” (1995, p.70). Eles, ora não lêem, quando solicitados; ora saem da sala; ora ficam agitados e falantes; ora “não têm interesse em colocar suas matérias em dia”; ora “não têm tempo de estudar”; “ora não copiam a matéria do quadro”. Silenciam-se diante de um discurso que nada lhes diz e seu silêncio também tem sentido, tem história. Mas é também preciso buscar o sentido do outro silêncio disfarçado em palavras produzidas como resposta à injunção : “Pretende, daqui pra frente, estudar mais, se interessar e tentar melhorar suas notas.” Orlandi interpreta esse silêncio : “Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio.” (Idem, p. 11).

Nos três primeiros textos examinados, fica, pois, patenteada a existência de um discurso obstinadamente parafrástico e em consonância com o que determina o sistema. A imagem dominante, como anteriormente se viu, também aqui permanece sendo aquela que se vê no esquema IB(IA(IB(IA(R)))) – imagem que o aluno faz da imagem que o professor faz do aluno em relação à imagem que o professor faz do referente, isto é, o professor permanece centrado no seu próprio discurso. É o autoritarismo de raízes historicamente profundas que vem à tona nesse discurso centrado no dever-fazer, no previamente estabelecido, a despeito de isso não fazer o menor sentido para aqueles alunos. Lembramos aqui a pergunta de Foucault a propósito dos métodos disciplinares e dos processos de exame. : “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (2004, p. 187)

As condições de produção do discurso da professora 4, no entanto, revelam a proximidade entre sua posição e a da aluna. Tanto que, no estágio em que o depoimento foi recolhido, ela já lidera pequeno grupo de colegas, buscando construir por ela mesma a reversibilidade do processo, o que, segundo Orlandi, significa “a possibilidade de que haja movimento nessas posições.” (1998, p.17) Do ponto de vista das condições de produção, temos aqui como imagem dominante IB(R) – imagem que o aluno faz do referente. Do que se infere do discurso da professora 4, é esse movimento que ela busca imprimir no seu processo pedagógico. Interessa-lhe obstinadamente interferir, como diz a autora, na imagem que o aluno faz do objeto a conhecer.

Pode-se, agora, visualizar, no quadro demonstrativo que se segue, o caráter parafrástico do discurso das professoras 1,2 e 3 em contraste com a polissemia adotada pela professora 4. Em PA (B), temos : a imagem que, na posição que ocupa, a professora tem de seu aluno; em PA(R=referente), leia-se o que *aprender* significa, para a professora; em PA(R=ensinar) entenda-se o que significa *ensinar*, para a professora .

	PA(B)	PA(R=aprender)	PA (R= ensinar)
Profª 1	Na aula, ele se distrai com brincadeiras e sucatas. Seus cadernos não são completos e há desenhos de caneta neles. Não lê quando solicitado. Caligrafia de difícil compreensão. Não mostra interesse em aprender, nem em colocar as matérias em dia.	Não se distrair na aula.; ter caderno completo e usá-lo senão para o que o professor determinar. Colocar a matéria em dia.	O professor fornece ao aluno o único modelo certo.
Profª 2	Aluna que vence: é calma, participativa, responsável. Aluna que fracassa: é agitada e falante.	Manter-se calmo, participar da aula, não falando, senão quando for permitido.	O professor fornece ao aluno o único modelo certo
Profª 3	O aluno aprende, mas tem caderno incompleto, conversa e faz outras atividades, quando deveria estar copiando a matéria e os exercícios; não faz as atividades na hora proposta.	Ter caderno completo; fazer apenas o que o professor propõe, e na hora determinada.	O professor fornece ao aluno o único modelo certo.
Profª 4	O fato de a aluna às vezes não cumprir as tarefas não a prejudica, porque deve ter seus motivos. Para mostrar que sabe, ela busca a segurança que lhe foi negada anteriormente pela escola. Precisa ser compreendida.	Lutar para superar dificuldades, mesmo que saia das “regras” da escola.	Construir condições de segurança emocional como ponto de partida para a aprendizagem. Ouvir o aluno e construir com ele o modelo de que ele necessita para aprender

Como se vê, apenas a Professora 4 consegue romper o modelo ideológico e imprimir ao ensino o caráter de descoberta e inovação, segundo o apelo da realidade de seus alunos.

Aí está o verdadeiro sentido de ensinar : propiciar a transformação, pelo aluno, da paráfrase em polissemia, isto é fazer com que ele possa interferir na busca de outros sentidos para o que ficou autoritariamente determinado, dessa forma, historicizando sua participação nesse processo. Desconstruir o discurso autoritário significa, da parte do professor, renunciar a sua posição institucionalmente estabelecida de detentor absoluto do saber e permitir o deslocamento da posição aluno-ouvinte para a de aluno-autor, colocando-se também na posição de professor-ouvinte. Como exemplo desse fazer pedagógico, veja-se, no relatório 4, a aluna retomando o enunciado da professora, para se dirigir a seus colegas : “ (...) e Teresa disse: ‘Calma, pensa assim, como você pensa que é ...’ São algumas expressões que costumo usar nas minhas ‘táticas’ com ela.”

Somente dessa maneira o professor poderá contribuir com sua ação pedagógica de forma benéfica para a construção do saber / fazer do aluno e enterrar de vez a pernicioso prática da desconstrução desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **Aula**. 11 ed. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 2004

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 28. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis : Vozes, 2004.

GADET F. e HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma orientação à obra de M. Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1969.

MARIANI S. C. Bethânia. Linguagem e história: ou discutindo a lingüística e chegando à análise do discurso. **Cadernos de Letras**, Niterói, v. 12, 2^o semestre, 1966, p.17.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas : Unicamp, 1995

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____.Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, Unicamp, v. 4, 1998, p. 14.

EVIDÊNCIAS ENTOACIONAIS DE DOMÍNIOS PROSÓDICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E EUROPEU

(Intonation evidence for prosodic domains in Brazilian and European Portuguese)

Luciani TENANI

Universidade Estadual Paulista – Câmpus de SJRP

RESUMO

Neste trabalho, a entoação é tomada como uma evidência de domínios prosódicos. Trata-se de uma questão empírica saber se a hierarquia prosódica proposta pela Fonologia Prosódica, cuja motivação é baseada em processos segmentais, é a estrutura relevante para a definição de como se dá a associação dos eventos tonais à cadeia segmental. Nosso objetivo é investigar essa questão com base nos dados do Português Brasileiro (PB), já que os trabalhos realizados para as diferentes línguas ainda não apresentam consenso sobre o tema. Para alcançar nosso objetivo, restringimos a pesquisa a apenas enunciados declarativos neutros em PB e servimo-nos de experimentos em que as fronteiras prosódicas dos domínios ϕ (frase fonológica), I (frase entoacional) e U (enunciado fonológico) são controladas. Baseados nos resultados obtidos para o PB e na literatura sobre o Português Europeu (PE), comparamos as características entoacionais dessas duas variedades do Português. Resumidamente, em ambas as variedades, I é o domínio importante para organizar o contorno entoacional, mas em PB essa organização entoacional se articula com o domínio de ϕ , cuja proeminência é relevante para a distribuição dos eventos tonais. Em PE, ϕ não tem essa função. Portanto, há uma diferença entre PB e PE no que diz respeito aos domínios prosódicos relevantes para a caracterização do modo pelo qual se associam os contornos entoacionais à cadeia segmental, mas para ambas as variedades há evidências entoacionais da hierarquia prosódica proposta pela Fonologia Prosódica.

ABSTRACT

This paper deals with the empirical question of finding intonational evidence for prosodic hierarchy. It is still an open question to know if prosodic hierarchy based on segmental processes – such as that proposed by Prosodic Phonology – is the relevant structure for characterizing the way tonal events are associated to segmental chain. Our goal is to find evidence for an answer to this question based on Brazilian Portuguese data, since papers about different languages give no conclusion about the theme. In order to achieve this goal, our research is restricted to declarative neutral utterances of Brazilian Portuguese (BP) and uses experimental data where prosodic boundaries of ϕ (phonological phrase), I (intonational phrase) and U (phonological utterance) are controlled. Based on results of BP data and literature of European Portuguese, it is compared the intonational characteristics of this both varieties of Portuguese. In short, I is an important domain to organize intonational contours in BP and EP, but in BP also ϕ is relevant to intonational characterization, once tonal events are associated to the rightmost prominent element of this domain. In EP, ϕ doesn't have this role. Therefore BP and EP differs in which prosodic domain is relevant to characterize the way intonational contours are associated to segmental chain, but in both varieties there is intonational evidence for prosodic hierarchy, as defined by Prosodic Phonology.

PALAVRAS-CHAVE

Português Brasileiro e Europeu, domínios prosódicos, entoação

KEY-WORDS

Brazilian and European Portuguese, prosodic domains, intonation

INTRODUÇÃO

A relação entre entoação e domínios prosódicos, definidos segundo a abordagem da Fonologia Prosódica, é o tema deste artigo. Conforme a abordagem que assumimos neste trabalho, a entoação é tomada como um dos meios pelos quais a hierarquia prosódica se manifesta.

Nosso objetivo é encontrar evidências da estrutura prosódica do Português Brasileiro (doravante, PB), especificamente, dos domínios da frase fonológica (ϕ), da frase entoacional (I) e do enunciado fonológico (U).

Para alcançar esse objetivo, lançamos mão da abordagem da hierarquia prosódica na linha do que propõem Nespor & Vogel (1986). Nesse modelo, a hierarquia prosódica é constituída por sete domínios, a saber: sílaba, pé, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase entoacional e enunciado fonológico. Na literatura, são temas de discussão a existência desses domínios e o modo de organização dessa hierarquia que lança mão da relação cabeça/complementos entre os constituintes sintáticos para construção de constituintes prosódicos.¹ Uma tarefa a ser enfrentada é encontrar evidências translingüísticas que contribuam com a discussão desses temas. Neste trabalho, a investigação se restringe às evidências entoacionais no PB e as compara com as evidências do Português Europeu (doravante, PE), encontradas na literatura, que possam contribuir com essa discussão.

Sobre o PE, tomamos por base o trabalho de Frota (1998) em que é estabelecida a relação entre processos segmentais, particularmente o sândi externo, e estrutura prosódica. Optamos por adotar a formulação dos algoritmos de ϕ e de I , adaptados por Frota (1998, p. 51) para o PE a partir dos algoritmos inicialmente propostos por Nespor & Vogel (1986), pois (i) assumimos que, assim como para o PE, são adequadas para o PB as condições de correspondência entre estrutura sintática e estrutura prosódica previstas nesses algoritmos; e (ii) nos interessa comparar posteriormente os resultados das duas variedades do Português. E para algoritmo de U , seguimos a formulação tal como proposta por Nespor & Vogel (1986, p. 222 e 224).

Resta tecer algumas considerações sobre a análise da entoação que adotamos. A análise da variação de F0 em termos de eventos tonais é feita com base na abordagem da Fonologia Entoacional, que segue a proposta de Ladd (1996) e Frota (1998). Essa abordagem se insere na linha de análise da entoação em níveis tonais inaugurada por Pierrehumbert (1980).

A perspectiva de análise da entoação que assumimos é a denominada por Frota (1998, p. 11) como ‘visão integrada’ que tem por característica considerar as propriedades entoacionais como uma das pistas da estrutura prosódica. Nessa abordagem, apenas a altura (*pitch*) é tomada como traço entoacional característico. O acento (*stress*) e a junctura (*juncture*), dois outros aspectos relevantes dentro da tradição de análise entoacional a que se vincula essa abordagem, decorrem (de algum modo) da estrutura prosódica. Vistos dessa maneira os aspectos básicos que envolvem os contornos entoacionais, a abordagem da entoação adotada dá à estrutura prosódica um papel fundamental.

Essa visão da entoação é formalizada pela teoria autosegmental e métrica da Fonologia Entoacional (cf. LADD, 1996) que propõe que a entoação tenha uma organização fonológica própria. Uma das asserções fundamentais dessa teoria é que a frequência fundamental (F0) deve ser interpretada como uma seqüência de eventos fonológicos discretos (cf. LADD, 1992, p. 322). Dois são os tipos de eventos – denominados de tonais por terem como unidade básica o tom – suficientes para descrever as variações de F0: os acentos tonais (*pitch accents*) e os tons de fronteira (*boundary tones*) – cf. HAYES & LAHIRI (1991, p. 50).

O primeiro tipo de evento tonal é definido como o tom que é associado à sílaba acentuada, cuja proeminência é (de algum modo) definida independentemente do contorno entoacional. Formalmente, eles são indicados por um asterisco (ex. H*, L*). Esses tons podem ser simples (alto: H*, ou baixo: L*), quando formados por um tom, ou complexos, quando com-

¹ Na proposta de Selkirk (1984), por exemplo, não é postulada a existência do grupo clítico e do enunciado fonológico. Os cinco constituintes que propõe (sílaba, pé, palavra fonológica, frase fonológica, frase entoacional) têm suas fronteiras delimitadas a partir de informação sobre a fronteira direita ou esquerda de categorias sintáticas do tipo XP.

postos por dois tons (LH*, L*H, HL*, H*L).² O segundo tipo de evento tonal, os tons de fronteira, é formalmente indicado por L% ou H% (cf. HAYES & LAHIRI, 1991, LADD, 1996, entre vários outros) ou por Li ou Hi (cf. FROTA, 1998, 2001). Como o próprio nome sugere, esses tons são ligados a fronteiras de constituintes prosódicos e não a sílabas propriamente ditas, ou seja, a mudança de altura tem como alvo uma fronteira de constituinte (cf. HAYES & LAHIRI, 1991, p. 51).

Desse modo, a análise da entoação que consideramos permite observar a relação da variação de F0 com a estrutura. A seguir, apresentamos os experimentos elaborados a fim de encontrar as evidências entoacionais dos domínios prosódicos estudados.

EXPERIMENTOS

Com base nos algoritmos de formação dos domínios considerados, foram construídas 25 sentenças, tendo sob controle as variáveis relevantes para a caracterização dos domínios ϕ , I e U . A seguir, apresentamos os fatores controlados quando da elaboração das sentenças.

Para o primeiro experimento, foram elaboradas **oito** sentenças, tendo sob controle os seguintes fatores: (i) o número de sílabas pretônicas em posição inicial de frase entoacional; (ii) a presença *versus* a ausência do artigo antes da palavra morfológica em posição de início de I .³

A justificativa para o controle do fator (i) decorre da afirmação de Frota & Vigário (1999) que a presença antes da sílaba (doravante, σ) tônica de um evento tonal está relacionada ao número de σ_s pretônicas da palavra inicial de ϕ . Veja esquemas em (1):

(1)	Esquema A 1. professor H	Esquema B 2. governador H LH
-----	-------------------------------------	---

Em (1.1), explicita-se que até duas σ_s antes da σ acentuada, ocorre um evento tonal H ('high' – tom alto) associado à σ tônica. Em (1.2), mostra-se que acima de três σ_s antes da acentuada, ocorre um evento tonal adicional H numa distância de duas σ_s à esquerda da σ tônica da palavra e a esta se encontra associado um tom complexo LH ('low-high' – tom baixo-alto). Nota-se que esse tom adicional H ocorre apenas quando guardada a distância de duas σ_s antes da σ portadora do acento primário e a σ pretônica a que pode se associar é passível de receber acento secundário.

Para o controle do fator (ii), são duas as justificativas: (a) na posição inicial de I é possível controlar o número de σ pretônicas que ocorrem (também foram evitados contextos segmentais em que algum tipo de processo fonológico pudesse levar à queda ou redução do número de σ , como a elisão, degeminação ou ditongação); (b) a distinção entre palavra morfológica (doravante, w) e palavra fonológica (doravante, ω)⁴ se faz necessária para uma adequada descrição da distribuição dos eventos tonais adicionais em início de I . Veja sentenças em (2).

² O evento bitonal pode ser entendido nos seguintes termos: "the starred tone falls on a stressed syllable, while the other tone specifies a rapid pitch change just before or after the stress" (HAYES & LAHIRI, 1991, p. 51).

³ Neste momento da análise, não fazemos distinção entre I e U , uma vez que esses dois domínios são co-extensivos nas sentenças consideradas.

⁴ Em Português, a distinção entre w e ω se observa em compostos como *guarda-chuva* que é uma w , mas duas ω (porque possui dois acentos primários), cf. Bisol (1996, p. 233).

- (2)
- 1.i. [[[Batata]ω]φ [combina] ω]φ [com peixe.] ω]φ] I
 - 1.ii. [[[A casa] ω]φ [ficou] ω]φ [bonita.] ω]φ] I
 - 2.i. [[[Camelôs] ω]φ [atacaram] ω]φ [policiais] ω]φ] I
 - 2.ii. [[[O menino] ω]φ [gostou] ω]φ [do presente] ω]φ] I
 - 3.i. [[[Comerciantes] ω]φ [elegeram] ω]φ [seus representantes] ω]φ] I
 - 3.ii. [[[O vendedor] ω]φ [cheGOU] ω]φ [atrasado] ω]φ] I
 - 4.i. [[[Panificadores] ω]φ [ganharam] ω]φ [a disputa] ω]φ] I
 - 4.ii. [[[A pesquisadora] ω]φ [terminou] ω]φ [os trabalhos] ω]φ] I

Em (2), verifica-se que as sentenças têm de uma a quatro σ_s átonas no início absoluto de I , sendo que ora a primeira σ átona pertence à w , em (2.i); ora a primeira σ átona é um artigo e constitui, junto com a w que se segue, uma ω , em (2.ii).⁵ Observa-se ainda que todas as sentenças formam uma única I , sendo constituída por três ϕ_s não-ramificados.⁶ Cada ϕ é formado por uma única ω . Sintaticamente, as sentenças são do tipo SVO, exceto as sentenças (2.1.ii) e (2.3.ii), mas todas as sentenças são mapeadas como constituídas por três diferentes ϕ por haver três cabeças lexicais em cada sentença.

Para o segundo experimento, foram elaboradas **treze** sentenças com o objetivo de identificar a existência em PB de características entoacionais dos dois domínios mais altos da hierarquia prosódica, isto é, I e U . Elaboramos dois novos conjuntos de sentenças.

A elaboração de um conjunto de seis sentenças, em (3), tem como ponto de partida descrições feitas por Cagliari (1981) dos padrões entoacionais para enunciados declarativos neutros do PB. Segundo esse autor, não se alteram os contornos entoacionais em relação à ordem sintática das orações. Os pares de sentenças em (3.1-2) e (3.3-4) e (3.5-6) foram considerados com o propósito de verificar essa afirmação de Cagliari (1981). Cada sentença desses pares é formada por duas orações que têm entre si uma relação sintático-semântica que é expressa por um conectivo. Prosodicamente, as estruturas são formadas por dois I_s que formam um único U (cf. Nespor & Vogel, 1986).

- (3)
1. [[Quando você vier,] I [alimente os animais.] I] U
 2. [[Alimente os animais,] I [quando você vier.] I] U
 3. [[Assim que te viu chegar,] I [Alice parou de chorar.] I] U
 4. [[Alice parou de chorar,] I [assim que te viu chegar.] I] U
 5. [[Apesar de haver riscos,] I [a Alice vai pra Souzas.] I] U
 6. [[A Alice vai pra Souzas,] I [apesar de haver riscos.] I] U

A elaboração de um conjunto de sete sentenças, em (4), parte do objetivo de verificar como os contornos entoacionais estão associados aos domínios prosódicos I e U , que têm por característica serem variáveis em extensão. Em outras palavras, buscamos observar como a extensão dos constituintes afeta a distribuição dos eventos tonais. Em termos de domínios prosódicos, é possível observar como se dá a reestruturação de I_s básicas pequenas em uma I maior (cf. algoritmo de I) ou dois U_s pequenos se reestruturam em um U maior (cf. algoritmo de U). Dois fatores que podem levar à reestruturação dos domínios prosódicos foram controlados: (i) a extensão dos constituintes sintáticos e dos domínios prosódicos I e U , dada em

⁵ A presença em (2.i) *versus* a ausência em (2.ii) do artigo altera o referente de menos determinado, no primeiro caso, para mais determinado, no segundo caso. Essa diferença na construção do referente afeta o sentido das sentenças, mas acreditamos que isso não acarreta mudança no contorno entoacional, uma vez que essas sentenças foram lidas como enunciados que figuram em título de seção de jornal.

⁶ Não estamos considerando neste momento as possibilidades de reestruturação de ϕ .

número de σ_s ,⁷ das construções que formam cada *I* – sentenças (4.1-2)⁸ – e das construções que formam cada *U* – sentenças (4.3-7); (ii) o tipo de relação sintático-semântica entre as sentenças que constituem *U_s*.⁹ Observamos que foram asseguradas as condições fonológicas, pragmáticas e estruturais que possibilitam a reestruturação dos *U_s* (cf. Nespor & Vogel, 1986, p. 240).¹⁰

- (4)
1. [A laRANja.] *I* [apesAR da SEca.] *I* [alcanÇOU bom preço.]
 2. [Somente dando laRANja.] *I* [alcanÇaram bons resultados na campanha.]
 3. [Fábio vendeu laRANja.] *U* [AlcanÇOU bons resultados.]
 4. [Fábio chupou laRANja.] *U* [ALine tomou sorvete.]
 5. [O Pedro comprou laRANja.] *U* [ALegaram falta de provas.]
 6. [O Paulo vendeu laRANja.] *U* [ApresenTOU altos índices de produtividade.] *U*
 7. [O Marcos fez vários investimentos na plantação de laRANja.] *U* [ApresenTOU bons resultados.] *U*

Para cada uma das 13 sentenças dos *corpora*, foram realizadas duas leituras (gravadas em MD) por três informantes de mesma faixa etária, mesmo sexo, mesmo grau de escolaridade e mesmo dialeto. Para todas as 78 realizações (13 sentenças X 2 leituras X 3 informantes) foram feitas transcrições segmental e tonal por meio da análise de F0 e da forma de onda, obtidos através do programa PRAAT 3.8. Os resultados encontrados são sucintamente apresentados na próxima seção.¹¹

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca de evidências entoacionais da estrutura prosódica levou-nos a identificar a **frase fonológica** como o domínio cujo elemento proeminente sempre é candidato a carregar eventos tonais. Uma alternância entoacional do tipo L H L H é implementada obedecendo a uma distância ‘ótima’, dada em termos de número de sílabas, entre os eventos tonais dentro de

⁷ O número de σ_s considerado não leva em conta a possibilidade de sândi entre as σ_s .

⁸ Em (4.1), o primeiro *I* tem 4 σ_s ; o segundo *I*, 6; o terceiro *I*, 6. Em (4.2), o primeiro *I* tem 8 σ_s (o dobro de σ_s que o primeiro *I* em 4.1), enquanto o *I* seguinte tem 13 σ_s .

⁹ Os dois fatores foram combinados: (i) **tamanho de cada *U***: Em (4.3) e (4.5), as sentenças são relativamente pequenas e de mesma extensão (tendo a primeira sentença 7 σ_s e a segunda sentença 8). Já em (4.6) e em (4.7) uma das sentenças é relativamente longa: em (4.6) a segunda sentença tem 16 σ_s , enquanto a primeira, 8; em (4.7), a primeira sentença tem 19 σ_s e a segunda, 9. Prevê-se que os *U_s* pequenos das sentenças em (4.4-7) possam ser reestruturados de modo a formar apenas um *U*; (ii) **relação entre *U_s***: Em (4.3), há uma relação sintática de elipse entre as sentenças, uma vez que o sujeito da segunda sentença (que constitui o segundo *U*) é apagado por ser igual ao sujeito da primeira sentença.⁹ Em (4.4), há uma relação semântica entre as sentenças que formam cada *U*: o conector lógico-semântico “e” implicitamente estabelece relação entre ‘Fábio chupou laranja’ e ‘Aline tomou sorvete’. Em (4.5), porém, não há relação semântica ou sintática entre as sentenças, de modo que não é prevista a reestruturação dos dois *U_s* formados por essas sentenças. Nesse caso, embora as sentenças sejam relativamente pequenas, o que atende à condição fonológica para reestruturação do domínio *U*, a fronteira prosódica continua sendo *U*.

¹⁰ As pesquisadoras mencionam brevemente que a extensão dos constituintes, juntamente com a velocidade de fala, é, em última instância, relacionada a condições fisiológicas para produção dos enunciados. Observamos que, na gravação das leituras das sentenças, os informantes foram instruídos para realizarem leituras mais próximas do que considerassem uma fala espontânea e fluente, não tendo que necessariamente produzir pausas ao encontrarem sinais de pontuação como vírgula ou ponto final, pois esses sinais ocorrem justamente entre as fronteiras de *I_s* e de *U_s* que podem ser reestruturadas. Orientou-se para que a leitura não fosse feita com uma velocidade de fala lenta ou pausada, mas com uma velocidade de fala fluente. Instruiu-se para a leitura fosse feita como endereçadas a um mesmo interlocutor.

¹¹ Veja em Tenani (2002) uma descrição detalhada dos dados.

ϕ e entre ϕ_s . Em (5.1.ii), há uma distância de quatro sílabas entre os elementos proeminentes de dois ϕ_s iniciais. Nesse caso, ocorrem tons complexos LH* LH* alinhados aos elementos proeminentes de ϕ . Em (5.2.ii), a distância entre os elementos proeminentes dos ϕ_s passa a ser de duas sílabas. Nesse caso, deixam de ocorrer dois eventos tonais complexos, mas a realização LH* L* ainda preserva a ‘alternância entoacional’. Essa mesma alternância se observa dentro de um mesmo ϕ , como ilustrado na realização de [[a NOVA] ω [asTRÓloga] ω] ϕ em (5.1.iii).¹² Constatou-se a importância do número de σ_s pretônicas para a distribuição dos eventos tonais nos ϕ_s iniciais, ou seja, no início de I , mas não se verificou a mesma tendência observada por Frota & Vigário (1999). Para a ocorrência de um evento tonal adicional H em início de I , são importantes as σ_s átonas que formam uma ω e, portanto, não é suficiente considerar o número de σ_s pretônicas de uma w para descrever a organização dos eventos tonais como fizeram Frota & Vigário (1999).

(5) 1.i. [[A NOVA asTRÓloga] ϕ [Usa SEMpre] ϕ [roupa clara] ϕ [em festa] ϕ] I

1.ii. a nɔvastrɔlogauza seĩpri xopa klarĩ festa

LH* LH* L* L* HL* Li

Eventos tonais alinhados aos elementos proeminentes de ϕ .

1.iii. a nɔvastrɔlogauza seĩpri xoupa klarĩ festa

LH* L* LH* L* L* HL* Li

2.i. [[A asTRÓloga] ϕ [Usa] ϕ [chapéu branco] ϕ [em público] ϕ] I

2.ii. astrɔlogauza ʃapeu brẽku eĩ publiku

LH* L* L* H L* Li

Além da frase fonológica, também encontramos evidências da relevância do domínio da frase entoacional em PB. Sobre a identificação da **frase entoacional**, constatamos que:

- (i) Quando ocorre uma pausa entre I_s , como em (6.1), mais facilmente se identificam as características entoacionais de I . Além da pausa, ocorre um tom de fronteira, que preferencialmente se realiza como Hi, que justamente delimita a fronteira entoacional de I . À última sílaba acentuada do I que não coincide com o fim de U é associado ou a um evento tonal LH* – como em (6.1) – o que caracteriza um ‘tom continuativo’ ou ‘suspensivo’, ou a um evento tonal HL* – como em (6.2) – o que caracteriza o fim de uma asserção neutra. Nota-se ainda do contraste entre (6.1) e (6.3) que a ordenação sintática das frases não determina a realização entoacional. Em ambos os casos, a estrutura prosódica é a mesma em termos de constituição de I_s e o contorno entoacional é praticamente o mesmo. Em termos de organização dos constituintes, a presença de Hi não apenas delimita um constituinte entoacional, como também parece traduzir a relação hierárquica entre as sentenças. Em outras palavras, embora linearmente possa ser identificada a seqüência de dois I_s , a relação entre eles é assimétrica, ou seja, os constituintes irmãos não têm o mesmo valor, uma vez que um dos constituintes está incompleto em relação ao outro que se segue (cf. a formalização desse resultado na estrutura da hierarquia prosódica);

¹²Indica-se o acento de ω por meio das sílabas em fonte CAIXA ALTA e o acento de ϕ por meio de sílabas sublinhadas.

(ii) Quando não se tem pausa entre I_s , podem entrar em cena duas estratégias entoacionais que delimitam os I_s , a saber: (a) a mudança de tessitura,¹³ como exemplificado em (7). Essa estratégia predomina quando a relação entre as sentenças que formam dois I_s não é expressa por um item lexical; (b) a queda ou subida brusca e profunda de F0 em relação à linha de base da altura utilizada pelo falante, como indicado em (8). A variação brusca da altura se verifica na fronteira de I que não coincide com o fim do enunciado fonológico. Essa estratégia predomina quando uma relação semântica ou sintática é lexicalmente assegurada entre as sentenças que constituem dois I_s . Esses resultados apresentados em (a) e (b) são evidências de que é importante para a caracterização entoacional como é expressa a relação sintático-semântica entre as sentenças.

(6) 1. [[A Alice vai pra Souzas,] I [apesar de haver riscos.] I] U

alɨsɨ vai pra souzas / apezar dʒɨaver xiskus
LH* L* LH* Hi L* HL* Li

Tom continuativo.

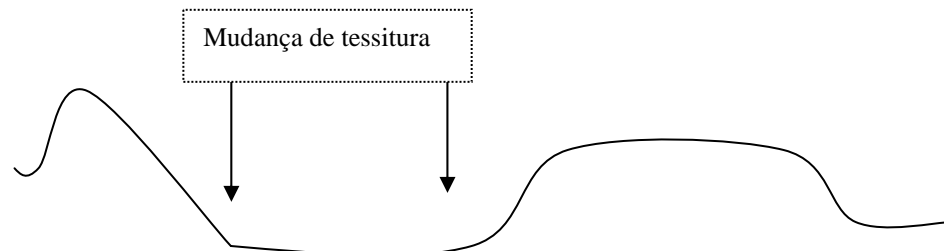
2. [[A Alice vai pra Souzas,] I [apesar de haver riscos.] I] U

alɨsɨ vai pra souza pezar dʒɨaver xiskus
LH* L* LH* L* HL* Li

Tom de asserção neutra.

3. [[Apesar de haver riscos,] I [a Alice vai pra Souzas.] I] U

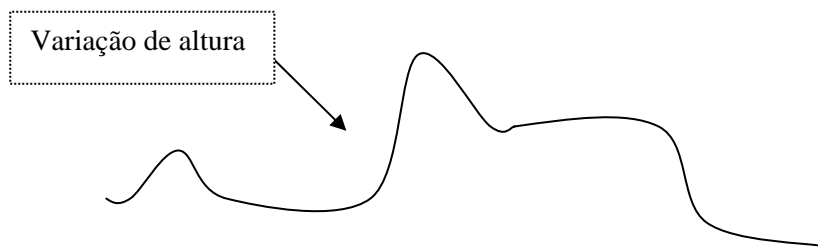
apezar dʒɨaver xiskuzalɨsɨ vai pra souzas
LH* L* LH* L* L* HL* Li



(7) [O PÊssegO,]I [apeSAR do PREço no merCado,]I [apresenTOU BONs resulTAdos]I

LH* L* LH* H* HL* Li

¹³Vale salientar que o que se denominou de mudança de tessitura coloca o problema de formalizar teoricamente o papel da variação da altura (*pitch range*) que é linguisticamente significativa (cf. discussões em LADD, 1996). Observamos que se faz necessário desenvolver a pesquisa e a interpretação do fato fonético aqui identificado.

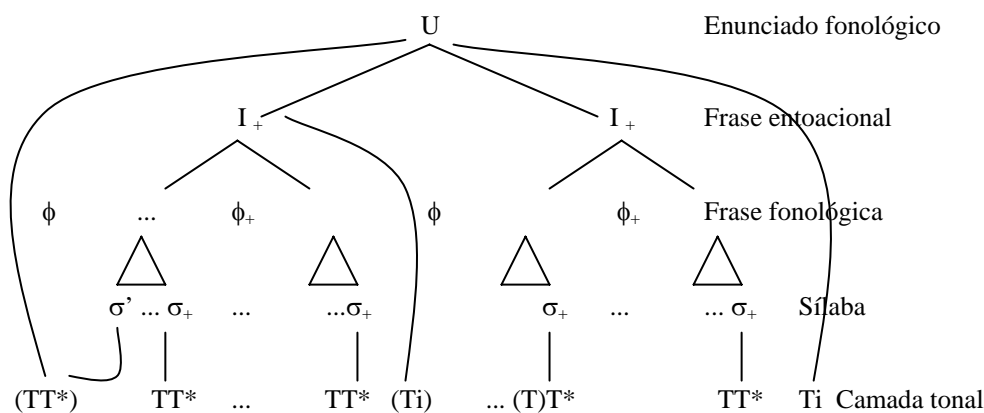


(8) [Apesar de haver Riscos,]I [a Alice vai pra SouzaS.]I
 LH* L* LH* L* L* HL* Li

No que concerne ao **enunciado fonológico**, propomos que seja caracterizado como o domínio em que se dão as relações entre I_s . As variações da altura identificadas como típicas do domínio I se observam quando esses I_s pertencem a um mesmo U . A análise de enunciados que constituem asserção neutra nos leva a afirmar que o fim de U é caracterizado pela ocorrência de um tom HL*, alinhado à última sílaba acentuada de U , seguido por um tom de fronteira Li, como ocorre em (8). Constata-se que a pausa tende a ocorrer entre as fronteiras de U_s justapostos, como em (9), independentemente de haver ou não uma relação sintática ou semântica entre cada U (cf. 9.1 versus 9.2).¹⁴ Não se observou diferenças na distribuição dos eventos tonais em função da extensão de U . A distribuição dos eventos tonais está relacionada à ϕ .

- (9) 1. [O Pedro comprou laranja.] U [Obrigaram as pessoas a correr.] U
 u pedru kōprou larãza / obrigarẽu as pesoaza koxeɿ
 LH* LH* Hi HL* H* HL*
2. [Fábio vendeu laranja.] U [Obteve bons resultados.] U
 fãbiu vẽideu larãza / obitevi bõuz xezu:tadus
 L* LH*Hi L* L* HL* Li

Com base nesses resultados e na proposta de Ladd (1996) para a representação das relações de altura entre os domínios, propomos abaixo a estrutura prosódica e entoacional do PB.
ESTRUTURA PROSÓDICA E ENTOACIONAL DO PB

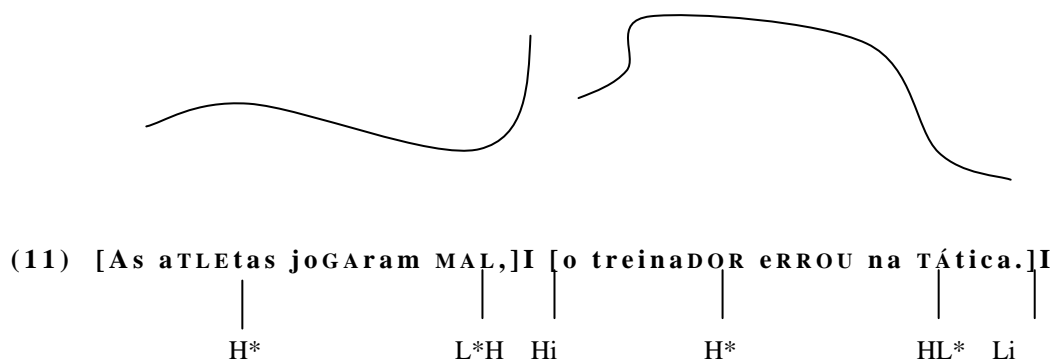
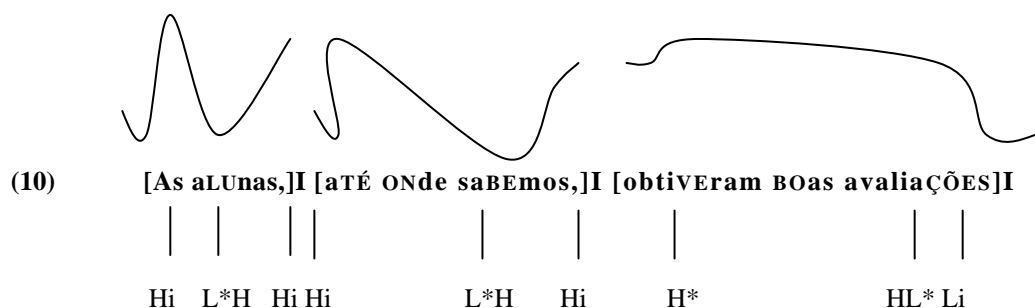


¹⁴A ausência de pausa entre U_s é uma das condições fonológicas necessárias para que haja reestruturação de domínios. Portanto, nos exemplos dados, não houve reestruturação de dois U_s em um único U .

A ENTOAÇÃO EM PB E PE

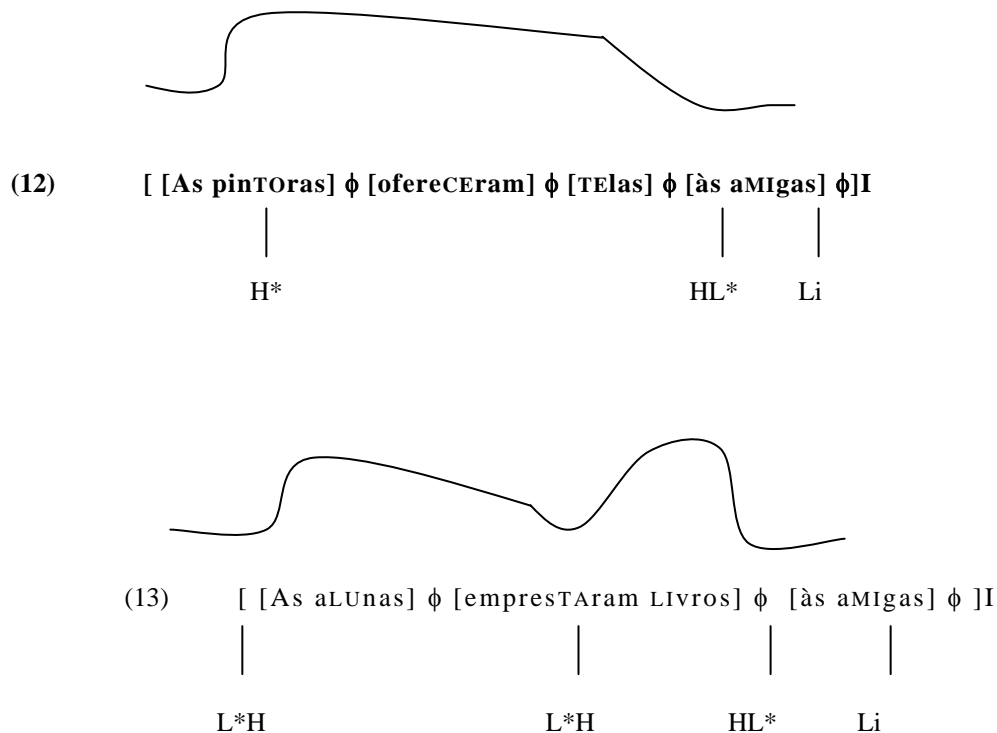
Nesta seção, é feita a comparação entre as características entoacionais do PB, apresentadas na seção anterior, com as características entoacionais do PE quando considerados enunciados declarativos neutros. Sobre a entoação do PE, levamos em conta a descrição feita por Frota (1998) que se baseia na mesma abordagem teórica que seguimos.

Quando considera os enunciados declarativos neutros, Frota (1998, p. 208) afirma que o PE marca entoacionalmente apenas a proeminência e as fronteiras de *I*, ou seja, as outras proeminências e fronteiras dos constituintes prosódicos não são marcadas por meio da entoação. A realização entoacional das sentenças abaixo é dada como uma evidência de que *I* é o domínio ao qual estão associadas as especificações fonológicas do contorno entoacional, pois os tons L*H estão associados à sílaba proeminente de *I* e os tons Hi e Li às fronteiras de *I*. Observa-se ainda que / T* Ti / é a especificação fonológica mínima permitida para o contorno em PE.

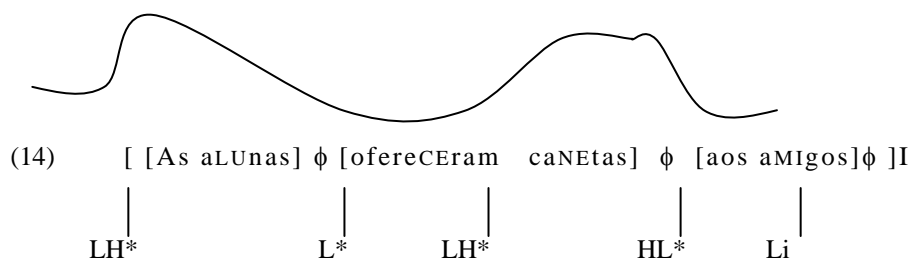


Em PB, como vimos nas seções precedentes, *I* é um domínio importante para a organização entoacional, mas as marcas entoacionais não são as mesmas observadas em PE. As fronteiras de *I* podem ser marcadas por tons de fronteira, quando ocorrer pausa. No entanto, em casos como os exemplificados na seção anterior em que as fronteiras de *I* não são delimitadas por pausa, verificam-se duas características de delimitação de *I*: (i) a mudança de tessitura, como em (07), nas fronteiras de *I*. Essa mudança é implementada de modo que o *I* que corresponde a uma estrutura encaixada é delimitado por uma tessitura mais baixa do que aquela que se observa nos *I_s* adjacentes; (ii) a mudança brusca de F0 em relação à linha de base do falante, como em (08). A subida brusca de F0 ocorre na sílaba proeminente do primeiro de uma seqüência de dois *I_s* de modo que se encontra uma ligeira subida da linha de base dos tons no segundo *I* em relação ao primeiro.

Voltando às características do PE, em (12) é dado um exemplo de uma configuração básica de um enunciado declarativo neutro. Frota (1998, p. 208), porém, observa a possibilidade de ocorrência de eventos tonais pré-nucleares, como em (13), sem que haja uma mudança de sentido na sentença. Esse evento tonal adicional ocorre associado ao elemento proeminente de ϕ , como indicado em (13). Esse fato mostra – segundo a pesquisadora portuguesa – que, embora não tenha uma propriedade tonal específica como *I* tem, o constituinte ϕ tem um papel na distribuição de propriedades tonais do contorno entoacional em PE.



Como já observado anteriormente, ϕ é um domínio cuja proeminência tem um papel fundamental na organização da distribuição das propriedades tonais do PB, pois, como ilustra (14), aos elementos proeminentes de ϕ estão associados os eventos tonais que compõem a configuração entoacional básica da variedade brasileira do Português.



A comparação das características entoacionais dos enunciados declarativos neutros de PB e de PE permite constatar que tanto *I* quanto ϕ são domínios importantes para a implementação do contorno entoacional nas duas variedades do Português. Diferem, no entanto, no papel que cada um desses dois domínios desempenham. Em PE, *I* é o domínio em que se organizam os acentos tonais e os tons de fronteira. Em PB, a constituição de ϕ , bem como a

proeminência desse domínio, é fundamental para estruturar o contorno entoacional, enquanto que a constituição de *I* é importante por manifestar as relações hierárquicas entre partes do enunciado que se implementam via configuração entoacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises apresentadas sobre a entoação de um enunciado declarativo neutro, encontramos evidências da relevância de *I* e de ϕ como domínios em que são organizadas informações entoacionais do PB. Mais especificamente observamos que as variações de altura que delimitam *I* em PB põem em foco o desafio a ser enfrentado pela fonologia entoacional que é desenvolver um aparato que formalize as manifestações fonéticas que implementam as relações fonológicas as quais podem se estabelecer entre os constituintes prosódicos no nível da frase entoacional.

A comparação das características entoacionais do PB com as do PE, permite-nos afirmar que a frase entoacional é um domínio importante nas duas variedades do Português para organizar o contorno entoacional, mas em PB essa organização dos eventos tonais se articula também com o domínio da frase fonológica, cuja proeminência é relevante para a distribuição dos eventos tonais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 1996.
- CAGLIARI, L. C.. **Elementos de fonética do Português Brasileiro**. Tese (Livre Docência). 1981. 192p. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FROTA, S. **Prosody and focus in European Portuguese**. Tese (Doutorado). 1998. 403p. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa. Publicado por Garland Publishing (series Outstanding Dissertations on Linguistics). New York/London, 2000.
- HAYES, B.; LAHIRI, A. Bengali intonational phonology. **Natural Language & Linguistic Theory**, Amsterdam, The Netherlands, n. 9 (1), p. 47-96, 1991.
- LADD, D. R. **Intonational Phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- _____. An introduction to intonational phonology. In: DOCHERTY, G.; LADD, D. R. (Eds.) **Papers in laboratory phonology 2**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 321-334.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic Phonology**. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1986.
- SELKIRK, E. O. **Phonology and syntax, the relation between sound and structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TENANI, L. **Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos**. 2002, 317p. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GÊNEROS DISCURSIVOS: REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Luzinete Carpin NIEDZIELUK
PG-UFSC/UDESC)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar se os gêneros textuais/discursivos são efetivamente o objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. A metodologia consiste em “observação direta extensiva” que se realiza através de questionário sócio-cultural.

PALAVRAS-CHAVE: língua; gêneros textuais/discursivos; professor; educação.

INTRODUÇÃO

É sabido que os discursos oficiais, atualmente, postulam que os gêneros textuais/discursivos devem ser o objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. Nesta pesquisa, pretendemos observar se isso ocorre ou não, através das repostas dadas pelos professores a um questionário sócio-cultural, por entendermos que essas respostas refletem o que os docentes dizem que fazem em sala de aula.

Nesse sentido, esta é uma pesquisa qualitativa que objetiva fazer uma reflexão sobre as diferentes formas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, especificamente, observaremos se os gêneros textuais/discursivos estão sendo trabalhados em sala de aula pelos professores, conforme os currículos.

A metodologia utilizada consiste em “observação direta extensiva” que se realiza através de questionário sócio-cultural. O corpus constitui-se de dezenove informantes que responderam a questionários com perguntas abertas. Segundo Lakatos & Marconi (1985), perguntas abertas “são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”. Analisamos suas respostas para observar se as formas de ensino-aprendizagem, em sala de aula, estão de acordo com os pressupostos teóricos difundidos pelos documentos oficiais; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e também pela Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC).

QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL DISTRIBUÍDO AOS PROFESSORES

Apresentaremos uma amostra do questionário sócio-cultural distribuído, em 2003. Trabalhamos com as informações prestadas pelos 19 questionários que retornaram, dos 40 que distribuímos.

Questionário Sócio-Cultural

Sexo:

Idade:

Profissão:

Formação:

Especialização:

- 1) Mencione as escolas, colégios, universidades em que trabalha, o nível de ensino, a(s) série(s) ou fase(s).
- 2) Há quanto tempo trabalha neste(s) local(is)?
- 3) A(s) instituição(ões) em que trabalha solicita(m) ao professor um planejamento do conteúdo a ser ministrado no ano ou no semestre.
- 4) Essa(s) instituição(ões) adota(m) algum livro didático para o ensino de língua portuguesa. Caso positivo, cite o nome do livro e os critérios que contribuíram para a adoção do mesmo.
- 5) Essa(s) instituição(ões) segue(m) as sugestões prescritas nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC).
- 6) Você já leu/debateu com os colegas as propostas dos PCNs ou da PCSC relativas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa?
- 7) Essa(s) instituição(ões) oferece(m) cursos de formação contínua aos professores?
- 8) Nas suas aulas de língua portuguesa com que concepção de língua você trabalha?
- 9) Como você trabalha com a gramática na sala de aula?
- 10) E a produção textual é trabalhada a partir de quais tipos de textos e de que gêneros textuais?
- 11) Como você interfere na correção da produção textual de seus alunos?

NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Letras Completo	Letras Incompleto	Especialização	Mestrado em Linguística
06	01	08	04

Graus de ensino em que o professor atua

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio, Técnico e 3º grau	Ensino Médio e Fundamental	3º grau
05	04	03	05	02

Obs.: as duas professoras aposentadas constam no ensino médio e fundamental.

Tipos de instituições em que o professor atua

Instituição Pública	Instituição Privada	Instituição Pública e Privada	Instituição Federal
08	05	03	03

Obs.: as duas professoras aposentadas constam na instituição pública.

Utilização do livro didático ou apostila em sala de aula

Uso do Livro didático	Não uso do Livro didático	Uso de apostilas
09	06	04

Leitura dos documentos oficiais

PCNs E PCSC	Não leram
15	04

Obs.: dentre os professores que não leram estão as duas professoras aposentadas.

As instituições em que trabalham oferecem cursos de formação contínua

Instituição oferece Formação Contínua	Instituição não oferece Formação Contínua
17	02

Obs.: dentre as duas que não oferecem cursos de formação contínua uma é a instituição de uma das professoras aposentadas.

Observando os dados acima, percebemos que todos os professores possuem um excelente nível de formação, atuando nos mais variados graus de ensino, tanto em instituições públicas quanto privadas, além de federais.

A seguir apresentaremos os resultados da análise das repostas referentes às perguntas de números oito a dez. Esclarecemos que neste paper por questões de espaço, não apreciamos todas as repostas dadas.

O QUE OS PROFESSORES DIZEM A RESPEITO DE SUA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA?

Procuramos agrupar as repostas dos professores, na sua íntegra, partindo das duas faces da língua, ou de seus pólos: língua-estrutura e língua-discurso. Para uma melhor organização, agrupamos as repostas por proximidade de sentido convencionando identificá-las através da letra R – resposta – acompanhada do respectivo número de 01 a 16, pois 03 professores não as responderam, conforme a ordem de seqüência neste texto/discurso.

Grupo 01: Língua - estrutura

R01: Emissor, receptor, mensagem.

R02: Com a linguagem técnica.

R03: Com a língua no padrão culto, porém enfatiza-se o padrão coloquial, mais usado na nossa realidade.

R04: Trabalho a língua como elemento de comunicação, partindo da experiência de cada aluno.

R05: Às vezes explorando níveis de fala através de viagens com professores de história.

Neste primeiro grupo, praticamente, todas as concepções de língua nos levam ao paradigma do estruturalismo, que vê a “linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para comunicação” (cf. TRAVAGLIA, 1998). Sendo assim, a língua é capaz de transmitir uma mensagem, de um emissor a um receptor, conforme a **R01** e a **R04**, em que os professores mencionam que trabalham a língua como um elemento de comunicação.

R03 parece entender a língua como um código subdividido: padrão culto e padrão coloquial, porém enfatiza o segundo em detrimento do primeiro, quando, na verdade, os alunos devem ter consciência das duas variedades lingüísticas, mas em sala de aula devem apreender o padrão culto para, pelo menos, terem a possibilidade de disputar o mercado de trabalho e talvez ascenderem socialmente. No grupo de concepções a seguir, a língua é entendida como “forma ou processo de interação”. Vejamos:

Grupo 02: Língua - discurso

R06: Língua como forma de expressão de um povo.

R07: A língua como ferramenta de cidadania, de leitura de mundo.

R08: Língua é comunicação vivencial – é VIDA.

R09: A língua como expressão e manifestação da cultura de cada indivíduo ou comunidade.

R10: Sócio-interacionista ⇒ Vigotsky

R11: Procuo trabalhar com exemplos de língua usados no dia-a-dia do aluno. Apresento as diferentes variedades (formal, informal).

R12: Sócio-interacionista.

R13: Sócio-interacionista.

R14: Com uma língua que faça o aluno se comunicar, mesmo que ele tenha muitas dificuldades para escrever.

R15: Trabalho com a concepção da língua como produto de interação que se realiza nas relações postas na sala, na escola, na vida. Neste sentido, a língua só tem existência na interlocação, no seu funcionamento.

R16: Trabalho dentro da visão socio interacionista, numa perspectiva funcional.

As respostas de **R06** e **R09** vão ao encontro uma da outra, pois a primeira compreende a “língua como forma de expressão de um povo” e a segunda compreende “a língua como expressão e manifestação da cultura de cada indivíduo ou comunidade” e ambas ainda trazem as marcas da concepção estruturalista de língua/linguagem ao utilizarem os vocábulos - forma de expressão - muito representativos do paradigma estrutural.

R10, **R12**, **R13** e **R16** deixam explícito que trabalham com a concepção de língua sócio-interacionista conforme proposta por Vygotsky (1989) e adotada na PCSC (1998), porém não a explicitam. Isto, ao nosso entender, pode ser uma paráfrase da Proposta, sem efeito em sala de aula ou pode ser um bom sinal porque de alguma forma o “novo conhecimento” está refletindo na prática dos docentes.

A **R15** foi considerada como sendo uma das respostas mais maduras de um professor realmente consciente de seu trabalho de educador. Ao adotar a concepção de linguagem como produto de interação, ele abarca a linguagem enquanto “efeitos de sentido” entre interlocutores nas mais variadas situações (sala, escola, vida), no contexto sócio-histórico e ideológico, entendendo que “a língua só tem existência na interlocução, no seu funcionamento” (R15).

E A GRAMÁTICA COMO É TRABALHADA EM SALA DE AULA?

Grupo 01: Perspectiva estrutural/normativa: gramática ligada a aspectos imanentes

R01: Através de correção de textos.

R02: Trabalhado dentro do contexto dos módulos e seguindo a base da gramática tradicional.

R03: A gramática deve ser aplicada ao texto (produzido/lido).

R04: A partir de um texto oferecido aos alunos e por eles já interpretado, ressalto, por exemplo, algumas palavras da mesma classe gramatical e então, juntos, vamos descobrir sua função no contexto, dar outros exemplos.

R05: A gramática é trabalhada de forma um pouco tradicional. Só que uso como ponto de partida situações tiradas dos textos.

R06: Partindo da fala dos alunos, comparando com textos de nossos autores e estabelecendo as normas/regras.

R07: Através de textos, trabalhando as orações e atividades relacionadas à gramática e o texto.

R08: Uso a gramática como material de consulta à parte. Quando há dúvidas sobre alguns aspectos gramaticais, verificamos qual a “regra” para solucioná-las.

R09: De acordo com as dificuldades que apresentam.

Neste grupo de respostas, fica claro que para os professores, a gramática é entendida como conjunto de normas e regras prescritas, que determinam o que se deve e o que não se deve usar na língua.

R01 nos diz que a gramática deve ser trabalhada através de correção de textos. Isso é lido aqui como “caça aos erros” sem a preocupação com outros aspectos relevantes de um texto, como, por exemplo, a macro e microestruturas focalizando a coerência, coesão, informatividade, aceitabilidade e outras mais.

Para **R08**, a gramática é um material de consulta à parte em sala de aula. Quando há dúvidas, ela é consultada. Nesse sentido, este(a) professor(a) usa a gramática apenas quando necessário, isto significa que ele(a) não está limitando o ensino da língua à gramática.

No segundo grupo de respostas que apresentaremos, a seguir, convém esclarecer que consideramos, como um dos critérios para o enquadramento neste grupo, as respostas que mencionam textos, mas não se referem a normas ou regras e as que dizem trabalhar com a gramática de uma forma interacionista. Vejamos:

Grupo 02: Perspectiva discursiva: gramática ligada a textos/discursos

R10: Através de textos.

R11: De forma implícita, com poemas, textos, redações...

R12: Através de textos.

R13: A gramática é trabalhada de forma interacionista, dentro do texto, e relacionada a outras disciplinas.

R14: Contextualizada.

R15: Contextualizando com textos apresentados.

R16: Procuo trabalhar a gramática de forma contextualizada, a partir de um texto discutido e explorado em sala, a partir das dúvidas que os alunos levantam, de situações surgidas em sala ou das questões mais recorrentes nos textos que eles produzem.

R17: De forma contextualizada, de forma aplicada.

Tanto **R14** como **R15** e também **R16** e **R17** afirmam trabalhar a gramática de forma contextualizada, ou seja, com textos, por isso entendemos que estão mais próximos deste segundo grupo; o discursivo, porque o simples fato de terem se libertado de ensinar através das frases soltas e orações, já os aproxima dos pressupostos do campo da lingüística textual, porém, ainda se faz necessário mais um passo nesta caminhada para os aproximar do campo da análise do discurso bakhtiniana (ou da teoria da enunciação bakhtiniana), conforme proposta pelos documentos oficiais (PCNs e PCSC).

E A PRODUÇÃO TEXTUAL/DISCURSIVA É TRABALHADA A PARTIR DE QUE TIPOS DE TEXTOS E DE QUE GÊNEROS TEXTUAIS?

Grupo 01: Produção Textual ligada a perspectiva estrutural.

R01: Narração e dissertação.

R02: Os mais variados tipos de texto: narrativo, descritivo, dissertativo: notícias de jornais, receitas, bulas de remédios, letras de músicas, charges, tiras, poesias, etc.

R03: Trabalho constantemente a produção textual e o gênero mais solicitado é o dissertativo (argumentativo).

R04: Narração, dissertação, teatro, biografia, autobiografia, monólogos.

R05: A produção textual é trabalhada a partir de vários tipos de textos, no entanto, procuramos privilegiar determinados gêneros em cada série, como por exemplo, a narração ganha abordagem mais aprofundada na 5^a e 6^a séries, sem que isso signifique que deixemos de explorar a dissertação nestas séries. É importante ressaltar que consideramos as respostas a questões formuladas como pequenos textos, em que os alunos expõem sua opinião e a justificam com argumentos.

R02 menciona trabalhar com “os mais variados tipos de texto: narrativo, descritivo, dissertativo: notícias de jornais, receitas...” Há uma mescla nesta resposta das seqüências textuais (narração, descrição, dissertação) com os gêneros textuais/discursivos (notícias, receitas, bulas...). **R02** parece não fazer distinção entre tipos e gêneros.

Em **R03** e **R05** o equívoco dos docentes que entendem “gênero” como sinônimo de “seqüências textuais” permanece, pois para **R03** “o gênero mais solicitado é o dissertativo (argumentativo)” e **R05** privilegia o gênero narração na 5^a e 6^a séries.

Grupo 02: Produção Textual mesclada a perspectiva estrutural e discursiva.

R06: A partir de todos os tipos e gêneros: a tipologia clássica (pura ou não), a poesia, a entrevista, o relatório, o anúncio publicitário, a coluna social, a ata, os provérbios, as fábulas, a carta, etc, etc.

R07: Música clássica, poesias, notícias de jornal.

R08: Com oficinas, produção de crônicas, poesias variadas de acordo com a corrente literária do momento.

R09: Diversos gêneros textuais: crônicas, contos, poesias etc.

- R10:** Os textos são produzidos a partir de textos literários, jornalísticos, informativos, humorísticos, enfim qualquer tipo. Todos os gêneros.
- R11:** Textos de revistas, jornais e até produções dos próprios alunos, desenvolvendo todos os gêneros possíveis.
- R12:** Gêneros relacionados a redação Oficial e Comercial (UFSC). (UNIVALI) ⇒ Notícias, crônicas...
- R13:** Redação e textos literários clássicos e contemporâneos.
- R14:** São trabalhados todos os gêneros e com textos críticos e que levam o aluno a pensar, refletir e se posicionar.
- R15:** A partir de textos atuais e de todos os gêneros textuais.
- R16:** Fazemos produção textual de forma bastante abrangente.
- R17:** Todos os tipos.
- R18:** Todos os gêneros e textos variados. Para alunos maiores, temas polêmicos.
- R19:** Todos. Poesia e prosa.

R09 deixa explícito entender crônicas, contos, poesias etc. como sendo gêneros textuais e trabalha com eles, porém não faz menção do que sejam tipos textuais.

O trabalho de **R11** é com textos de revistas, jornais e com as produções dos próprios alunos e a partir destes textos desenvolve todos os gêneros. É interessante esta resposta porque é a única, entre tantas, a se referir ao trabalho com os textos dos próprios alunos, porém desenvolver todos os gêneros no espaço de interlocução de sala de aula torna-se impossível.

E COMO É FEITA A CORREÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL?

Subdividimos esta parte em três unidades, porque entendemos que existem algumas respostas próximas da forma estrutural, outras que mesclam a forma estrutural com a discursiva e algumas respostas que consideramos como evasivas. Vejamos:

GRUPO 01: Formas de correção mais estruturais

- R01:** Fazendo sugestões com vistas a “burilar” a linguagem.
- R02:** Procuo usar de códigos pré-estabelecidos e acordados com os alunos os quais remetem ao texto. Faço também, observações por escrito ao pé da página dos trabalhos (ou no verso). Às vezes, interfiro com algumas notações (acentos, pontuação, concordância, regência) mais prementes.
- R03:** Dou total liberdade ao aluno. Aponto os erros e mostro o caminho para que o aluno possa corrigi-lo.
- R04:** É um assunto polêmico. Às vezes, correção dos erros nas próprias redações. Às vezes, fazendo um levantamento dos erros (de todo tipo) e trabalhos os mesmos de maneira geral com todos os alunos.
- R05:** Corrigindo tudo o que tem errado e, na medida do possível, justificando por escrito o que foi corrigido.

R01 afirma fazer sugestões com vistas a ‘burilar’ a linguagem. Este(a) professor(a) sublinha a palavra sugestões e coloca aspas no vocábulo burilar, a nosso ver, estas duas palavras são bastante relevantes para ele(a) levando o aluno a fazer as devidas correções. Com isso, cumpre a sua parte, olhando apenas superficialmente o texto, “caçando os erros” para burilar a linguagem. Segundo Serafini (1989), este é o tipo de correção indicativa em que o professor indica os problemas, assinalando-os ou fazendo sugestões na margem.

Para **R04**, a correção é um assunto polêmico. Algumas vezes, este professor(a) corrige os erros nas próprias redações e em outras faz um levantamento dos erros (de todo tipo) e trabalha de maneira geral com os alunos. Com isso, este docente, segundo Serafini (1989), faz o tipo de correção resolutiva em que o professor resolve, no próprio corpo do texto, todos os problemas superficiais e localizados de produção. Ele acrescenta, retira ou altera acentos gráficos, vírgulas e pontos, reescreve palavras em que a ortografia está incorreta, modifica morfemas de gêneros e número em formas nominais etc. É como se ele dissesse ao aluno: “resolva esse problema assim porque é assim que se resolve” (cf. Ruiz, 2001:197). E quando **R04** diz trabalhar com os erros de maneira geral, interpretamos que ele(a) procura ensinar gramática pura em sala de aula, de forma superficial sem adentrar no discurso.

Observem, agora, o grupo que mescla a correção mais estrutural com a mais discursiva, entendendo discursiva como o trabalho com os aspectos macroestruturais do texto, conforme postulados pelo campo da lingüística textual, via Koch(1998) e Beaugrande & Dresler (1983) que são: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, coerência e coesão, ainda distantes da teoria da enunciação, via Bakhtin (1999).

GRUPO 02: Formas de correção que mesclam o estrutural com o discursivo
(macro e microestruturas)

- R06:** Circulando o que não está correto e conversando com o aluno a respeito do texto produzido. Ele acaba percebendo o que não está correto.
- R07:** Avaliando a grande adequação da escrita à variedade culta da língua, sem a neurose da caça aos erros. E mais: coesão, coerência, grau de informatividade e argumentação. Este, tratando-se de texto dissertativo.
- R08:** Adequação, correção gramatical, coerência.
- R09:** Mostrando as partes boas e mostrando os desvios, principalmente lógica e coerência e estrutura frasal.
- R10:** Procedo a uma avaliação no próprio texto do aluno e a partir das correções o próprio educando, orientado pela professora, refaz (recria) o seu texto. A professora busca incentivar o aluno para escrever de forma clara, coerente e com correção.
- R11:** Basicamente com a correção gramatical, o que interfere na norma culta, os padrões de coerência e coesão, estimulando a buscar informações que dêem sustentação ao texto, ao mesmo tempo que a criatividade.
- R12:** Corrijo na redação e interpretação de texto: coesão, coerência “adaptação” adequação, argumentação, grafia, acentuação gráfica e concordância e outros.
- R13:** Os alunos fazem a primeira versão do texto, que é recolhida. São apontados a lápis os erros ortográficos ou de repetição de palavras, etc. Se o texto está pobre, faço questionamentos/sugestões na margem da folha, que vão puxando possibilidades de ampliação; se está incoerente, faço também questionamentos para que o aluno encontre uma forma de resolvê-lo. Quando a turma é pequena ou consigo me organizar de maneira que todos estejam ocupados produzindo, procuro chamar os alunos para ler com eles o texto, fazendo os questionamentos pessoalmente, isto é, discutindo com o autor o seu texto, sugerindo alterações, discordando, apontando as contradições, a falta de clareza, elogian-do, etc. Algumas vezes escolho um texto e (com a permissão do autor, após limpar os erros ortográficos mais graves) trabalhamos com ele coletivamente, discutimos e sugerimos as alterações. Depois comparamos a 1ª e 2ª versão para saber qual está melhor. Há há quatro anos trabalhamos com a prática de refacção. E procuramos, nas oficinas promovidas pela escola, estender este procedimento às outras disciplinas, já que a língua é o principal instrumento de ensino e da aprendizagem de todas elas.

R06 circula o que não está correto e conversa com o aluno a respeito do texto. Nesse sentido, **R06** corrige de forma indicativa e também de forma textual-interativa, porque interage com o aluno na conversa face a face sobre o texto levando o educando a perceber os problemas.

R12 segue o mesmo padrão de seus colegas **R09**, **R10** e **R11**, mesclando na sua resposta a correção tanto de análise lingüística (grafia, acentuação gráfica, concordância...) como aspectos mais discursivos, ligados à coerência, à coesão, à argumentação etc. Curiosamente, **R12** menciona a palavra “adaptação” entre aspas, com isso talvez esteja entendendo adaptação como adequação à norma culta. Isto não fica claro na sua resposta, como também não fica clara a sua forma de intervenção no texto dos alunos.

R13 corrige a lápis os erros ortográficos e de repetição de palavras, mas também faz questionamentos na margem da folha a respeito de aspectos referentes à coerência. Na verdade, **R13** mescla a forma de correção resolutiva com a textual-interativa, interagindo com os alunos através de bilhetes à margem do texto. Este docente menciona que quando tem tempo disponível, interage com o aluno no espaço de interlocução de sala de aula, mostrando os problemas, como também os acertos do texto ao aluno. Este professor trabalha com oficinas de textos e com a refacção, comparando a primeira versão com a segunda e mostrando a diferença para o grande grupo de alunos refletir.

GRUPO 03: Respostas evasivas

R14: Cada produção textual tem um objetivo e um foco e é somente o que eu corrijo.

R15: Mostrando e comparando a outros exemplos produzidos pelos próprios alunos.

R16: A produção textual é feita em forma de “oficinas”.

R17: Apontando o que não está bem no texto e levando o aluno a refazê-lo.

R18: Dependendo do gênero, eles reescrevem o texto, fazendo as alterações necessárias/sugeridas.

R19: Durante a produção textual os alunos solicitam.

R15 afirma mostrar e comparar a outros exemplos produzidos pelos próprios alunos, mas mostrar o quê? Erros gramaticais ou aspectos macroestruturais. A forma como isto é mostrado também não é explicitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações apresentadas, pode-se constatar que o ensino-aprendizagem atual ocorre dentro de uma perspectiva estrutural, na qual os professores estão preocupados em ensinar a linguagem em sua imanência, subtraída de sua função social. Isto talvez se deva ao fato de esses professores terem tido sua formação acadêmica imbuída deste paradigma estrutural em que a linguagem é entendida como instrumento de comunicação.

Também constatamos, através das respostas ao questionário sócio-cultural, que o “mito” de ensinar gramática como uma espécie de lei, que regula o uso da língua em uma sociedade e dita normas prescritivas de bem falar e escrever, como já dito anteriormente, permanece em uma grande parte de esses docentes, fazendo com que o objetivo de suas aulas seja o ensino de tópicos/estruturas gramaticais, e não o ensino de gêneros discursivos, conforme postulam os documentos oficiais.

Outro aspecto relevante é que os conceitos de “tipos textuais” e “gêneros textuais/discursivos” estão sendo compreendidos pelos professores, algumas vezes, como sinônimos, e

estas concepções vêm de quadros conceituais distintos (o primeiro do campo da lingüística textual e o segundo do campo da teoria da enunciação bakhtiniana) que até podem solidarizar-se, mas é preciso um aprofundamento maior. Nesse sentido, a concepção de gêneros do discurso, conforme proposta pelos documentos oficiais, não está sendo trabalhada na sala de aula, mas sim, os gêneros citados pelos professores estão sendo usados como pretexto para suas aulas.

Nas formas de correção da produção textual dos alunos, observamos que alguns professores mesclam as formas resolutiva com a textual-interativa, a indicativa com a textual-interativa, a classificatória com a textual-interativa e alguns ficam apenas na resolutiva, na indicativa ou na classificatória. Os que fazem a mescla são, a nosso ver, os que compreenderam as transformações do campo da gramática para o da lingüística textual, ou seja, avançaram da frase solta, do parágrafo ao texto e sua macro e microestrutura.

ABSTRACT: *This research intends to verify if text/discourse genres are taught-learnt in Portuguese Language Brazilian classes. Methodology consists in extensive direct observation made through social-cultural questionnaire.*

KEYWORDS: *language; discourse; text/discourse genres; teacher; education.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Português ou Brasileiro? Um convite a pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang U. Introduction to text linguistics. 2. imp., Londres, Longman, 1983.

BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Introdução e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, Secretaria de Educação média e tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998b Disponível em:<www.mec.gov.br> Acesso em: 13 ago. 2002.

BAKHTIN, Mikhail M. Estética de la creación verbal. Trad. Tatiana Bubnova. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1985.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BONINI, Adair. A articulação entre gêneros e o currículo de língua portuguesa: propostas para o ensino médio na escola pública. Disponível em:<www.lettras.ufrj.br/abralin> Acesso em 30 jun 2003.

CEMIN, Juliana. A noção de gênero do discurso nas atividades propostas para as práticas de leitura no livro didático de língua portuguesa. Disponível em:< www.lettras.ufrj.br/abralin> Acesso em 30 jun. 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. Trad. Roxane Rojo (mimeo), 1996.

FERREIRA, Isaac. Coerência, Informatividade e Ensino: Uma reflexão e estudo em textos de professores do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. UFSC, 2000.

KOCH, Ingedore V. A coesão textual. 10 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. Um olhar sobre os gêneros discursivos em livro(s) didático(s) para o ensino médio. In: XI Conferência Internacional sobre Bakhtin, UFPR, Curitiba, 2004. CD-ROM.

RUIZ, Eliana. Como se corrige redação na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. – Florianópolis: COGEN, 1998.

SERAFINI, Maria T. Como escrever textos. Trad. Maria Augusta B. de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COMPLEMENTOS PREPOSICIONADOS: FLUTUAÇÃO E ELIPSE DE PREPOSIÇÃO NO PORTUGUÊS DO BRASIL¹

Márcia Vanderlei de Souza *ESBRANA*²
Universidade de Brasília

RESUMO: Este trabalho examina alguns aspectos da sintaxe de complementação no português do Brasil em dados escritos de falantes de Campo Grande-MS e dados transcritos do português falado na Paraíba e no Rio de Janeiro. Os dados coletados nos levam aos seguintes questionamentos: (i) por que ocorre a flutuação ou a elipse dos sintagmas preposicionais com determinadas preposições ou verbos? (ii) por que a preposição *a* tem sido afetada? Identificamos fatores sintáticos e semânticos no verbo e no complemento preposicionado em interação com propriedades sintáticas e semânticas da preposição.

PALAVRAS-CHAVE: Complementação, preposição, regência, Caso.

ABSTRACT: The aim of this paper is to examine some aspects of the syntax of complementation in Brazilian Portuguese in written data of speakers from Campo Grande, MS and data transcribed from spoken Portuguese of Paraíba and Rio de Janeiro. The data collected lead to the following issues: (i) why does the ellipsis of the preposition occur with certain prepositions and verbs? (ii) why is the preposition 'a' affected? We identify syntactic and semantic factors on the verb and the complement in interaction with syntactic and semantic properties of the preposition.

KEY WORDS: Complementation, preposition, Government, Case.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é examinar aspectos da sintaxe de complementação no português do Brasil (doravante PB). Os dados analisados foram coletados e distribuídos em dois registros. O primeiro é escrito e consiste de redações de alunos do Ensino Médio de uma escola pública do estado do Mato Grosso do Sul; o segundo é oral e consiste de dados transcritos do português falado no estado da Paraíba (publicados em Da Hora & Pedrosa (2001), e no Rio de Janeiro, (publicados em Paiva (1999). Os informantes têm o mesmo grau de estudo, isto é, entre nove e onze anos de escolarização).

Em estudo anterior (ESBRANA, 2004), mostramos que, em complementos oracionais (finitos), há a elipse da preposição introdutora; em complementos não-oracionais, ocorre a flutuação da preposição e casos em que é apagada, o que geralmente afeta a preposição *a*. O nosso foco, no presente trabalho, é na ocorrência da flutuação ou elipse de determinadas preposições, bem como a investigação de por que a preposição *a* tem sido mais afetada. Em particular, identificamos que fatores sintáticos e semânticos no verbo, além da natureza semântica do objeto (o traço animado), podem determinar a flutuação/ elipse da preposição.

¹ Este trabalho é parte de minha dissertação de Mestrado em Linguística, em preparação, na Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dr. ^a Heloisa Salles a quem gostaria de agradecer pelas discussões.

² Professora especialista em Métodos e Técnicas de Ensino e mestranda pelo Minter UnB/UNIDERP, e-mail mesbrana@pop.com.br

Nossos dados vêm confirmar resultados encontrados nos estudos de Dillinger et al. (2002) e de Salles (1992), os quais discutem os tipos de complementação no português, buscando relacionar os padrões encontrados a propriedades de transitividade e de regência.

O artigo se estrutura como a seguir: na seção 2, apresentamos conceitos de regência, preposição e a tipologia de complementos nas gramáticas tradicionais; na seção 3, apresentamos contribuições de Salles (1992), sobre a distribuição das preposições introdutoras de complementos (oracionais e não-oracionais) de Dillinger et al. (2002), em relação aos padrões de complementação no PB; na seção 4, apresentamos a análise dos dados; e na seção 5, são feitas as considerações finais.

REGÊNCIA, PREPOSIÇÃO E COMPLEMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Nesta seção, sintetizamos conceitos sobre complementação e regência abordados nas gramáticas tradicionais. Para Rocha Lima (2002: 180), a preposição é uma palavra que subordina um termo da frase a outro, logo o segundo depende do primeiro. A preposição mostra que entre o antecedente e o conseqüente existe uma relação, em que um completa o sentido do outro, como ilustrado em (1):

(1) Obediente a seus pais.

Este autor chama de termos integrantes da oração os complementos subordinados ao núcleo substantivo e ao núcleo verbal. O complemento nominal é o termo que integra a significação transitiva do núcleo substantivo (às vezes do adjetivo e do advérbio), como ilustrado em (2):

(2) Sua resposta ao examinador.

O complemento verbal divide-se em objeto direto, objeto indireto, complemento relativo e complemento circunstancial. Para Rocha Lima (2002: 243), nem sempre o complemento verbal preposicionado é o objeto indireto. O objeto indireto representa o ser animado a que se dirige a ação que o processo verbal expressa, como ilustrado em (3):

(3) “Iracema, depois que ofereceu aos chefes o licor de Tupã, saiu do bosque” (José de Alencar)

O complemento relativo é o complemento que ligado ao verbo por uma preposição determinada integra, com o valor de objeto direto, a predicação de um verbo de significação relativa, como em (4), não representa pessoa a que se destina à ação e não corresponde à 3ª pessoa nas formas pronominais ‘lhe(s)’, porém às formas tônicas ‘ele(s)’ e ‘ela(s)’ precedidas de preposição.

(4) Assistir a um baile – assistir a ele.

Alguns gramáticos tradicionais denominam os verbos que precisam de complemento de transitivos e os verbos que não necessitam de complemento de intransitivos. No entanto, há autores, como Bechara (2003: 415), que não aceitam essa distinção. Para eles, determinado verbo pode ser tanto transitivo como intransitivo, como ilustrado em (5) e (6):

(5) Eles comeram maçãs (transitivo)

(6) Eles não comeram (intransitivo)

Para Bechara (2003: 415), a complementação ocorre de duas maneiras, uma é a complementação de verbos e a outra é a complementação nominal. A primeira é chamada de argumentos determinantes do predicado complexo e divide-se em cinco tipos: complemento direto ou objeto direto (cf. (7a)); objeto direto preposicionado (cf. (7b)), a preposição como posvérbio (cf. (7c)), o complemento relativo (cf. (7d)) e o complemento objeto indireto (cf.(7e)):

- (7) a. Os vizinhos não viram o incêndio.
 b. Amar a Deus sobre todas as coisas.
 c. Arrancar da espada.
 d. Todos nós gostamos de cinema.
 e. O diretor escreveu cartas aos pais.

Bechara (2003:296) chama a preposição de unidade lingüística desprovida de independência, ou seja, é o índice da função gramatical do termo que introduz, como ilustrado em (8):

- (8) Aldenora gosta de Belo Horizonte

Para Bechara (2003) e Rocha Lima (2002), a regência é a relação que se estabelece entre as palavras, as quais terão nesta relação um termo regente, que é o subordinado, e um termo regido, que é a palavra dependente.

Conforme Cunha & Cintra (2001: 516), “as palavras de uma oração são interdependentes, isto é, relacionam-se entre si para formar um todo significativo. Essa relação necessária que se estabelece entre duas palavras, em que a palavra serve de complemento à outra, é o que se chama regência. A palavra dependente denomina-se regida, e o termo a que ela se subordina, regente”. Há três relações que indicam regência:

- (i) pela ordem pelas quais dispõem os termos na oração;
 (ii) pelas preposições;
 (iii) pelas conjunções subordinantes, se for período composto.

Em (9), ilustramos a relação em (ii), em que a ligação do verbo com seu complemento é feita por meio da preposição, caso relevante para o presente estudo.

- (9) Pedro obedece ao pai.

Cunha & Cintra ressaltam que há verbos que admitem mais de uma regência, o que leva à variação de significado. Um exemplo sempre citado é o do verbo ‘assistir’, ilustrado em (10) – em (10a), com a preposição, o significado se refere à experiência visual, em (10b), sem a preposição, o significado é de ‘dar assistência’:

- (10) a. Pedro assistiu ao filme.
 b. Pedro assistiu o doente.

Para Cunha & Cintra (2001: 555), a preposição é uma palavra invariável, que relaciona dois termos de uma oração, chamados por esses autores de “antecedente” e “consequente”, como ilustrado em (11):

- (11) Vou a Roma.
Antec. Conseq.

Os autores chamam de termos integrantes os complementos verbais e nominais. O complemento nominal completa o sentido de substantivos e adjetivos, sendo introduzido obrigatoriamente por preposição, como ilustrado em (12). O complemento verbal completa o sentido de verbos sendo, em alguns casos, introduzido por preposição, conforme ilustrado em (13):

(12) O pior é a demora do vapor (Nemésio, MTC, 361)

(13) Duvidava da riqueza da terra (N.Piñon, CC, 190)

Concluímos que as preposições apresentam grande variedade de usos. Observamos nas gramáticas tradicionais que a preposição é obrigatória nos complementos nominais, mas em complementos verbais a preposição pode ou não ocorrer. Vimos, ainda, que o complemento verbal preposicionado é dividido em objeto indireto, complemento relativo e complemento circunstancial. Segundo os autores, o objeto indireto apresenta o traço [animado], podendo ser substituído na 3ª pessoa pelo pronome 'lhe(s)'. O complemento relativo tem valor de objeto direto e não representa 'pessoa', além de não ser substituído pelo pronome 'lhe(s)' na 3ª pessoa. Os autores nos apresentam também verbos que admitem mais de uma regência, o que leva à variação de significado do verbo.

Na seção seguinte, apresentamos estudos no âmbito da lingüística voltados para a questão da flutuação e elipse da preposição no PB.

ESTUDOS NO ÂMBITO DA LINGÜÍSTICA SOBRE A COMPLEMENTAÇÃO PREPOSICIONAL

Salles (1992)

Salles (1992) apresenta estudo sobre a sintaxe das preposições essenciais do português, considerando particularmente a complementação verbal. Propõe uma tipologia na qual identifica o comportamento sintático das mesmas, observando que são obrigatórias em alguns casos e facultativas em outros. É possível também a flutuação da preposição, que pode ou não alterar o sentido da expressão lingüística em que aparecem.

Com base em Chomsky (1986), Salles diferencia verdadeiras preposições de preposições marcadoras de Caso: as verdadeiras preposições ou preposições lexicais ocorrem como núcleo de uma projeção máxima, de acordo com os princípios estruturais da Teoria X-barra, apresentam estrutura argumental e marcam papel temático e Caso no constituinte a que se conectam. Portanto, as preposições lexicais estão no mesmo nível de nomes, verbos e adjetivos; as preposições marcadoras de Caso, diferentemente, não têm estrutura argumental e são inseridas na estrutura Superficial para realizar Caso atribuído na estrutura Profunda por um nome ou adjetivo. Essa oposição está ilustrada em (14) e (15): em (14), a preposição 'com' seleciona o argumento 'luvas', e também atribui Caso ao sintagma nominal 'luvas'; em (15), é o nome 'orgulhoso' que seleciona o argumento 'seus filhos', e é a preposição 'de' que atribui o Caso e assume a função sintática de marcadora de Caso.

(14) Maria trabalha com luvas.

(15) Pedro está orgulhoso de seus filhos.

A autora observa que a distinção entre verdadeiras preposições e preposições marcadoras de Caso pode ser utilizada para analisar casos de elipse da preposição no PB conforme

ilustrado em (16), em que não ocorre mudança de significado do verbo. Nesses exemplos, a preposição é marcadora de Caso e, portanto, pode ser elidida.

- (16) a. Maria assistiu o filme.
b. Maria assistiu ao filme.

A autora discute ainda casos como (17). Em (17a) a preposição não pode ser elidida, mesmo sendo marcadora de Caso, diante de complemento realizado como nome. No entanto, em (17b) diante de complemento oracional a elipse pode ocorrer.

- (17) a. Maria gosta *(de) chocolate.
b. Maria gosta (de) que lhe dêem chocolate.

Salles (1992: 88-9) elabora então um quadro distribucional em relação ao comportamento sintático das preposições, considerando presença/ausência da preposição introdutora de complementos nominais e oracionais. Observa que as preposições *sem*, *até*, *desde*, *entre*, *sobre*, *após* e *perante* são sempre obrigatórias na estrutura (...); as preposições *a*, *de*, *em*, *com*, *por*, *para* admitem a opcionalidade. A autora acrescenta que as preposições do segundo grupo são indicadas por Epiphânio Dias como substitutas do caso morfológico do latim (cf. ainda Mateus et al. 2003); já as preposições do primeiro grupo não são substitutas de caso latino. Essa correlação, segundo Salles, vem reforçar a hipótese de que as preposições do segundo grupo são marcadoras de Caso em alguns contextos.

Dillinger et al. (2002)

O estudo de Dillinger et al. (2002) identifica vários padrões de complementação no PB mediante estudo de dados da língua falada (colhidos em inquéritos do português falado). Para o presente trabalho, serão considerados os seguintes padrões, os quais são citados com uma descrição sucinta.

- (i) estatuto categorial dos complementos preenchidos: sintagma nominal (a maior parte das ocorrências); sintagma preposicional, sentença finita e sentença infinitiva (ocorrência média semelhante).
- (ii) presença/ ausência de preposição antes da sentença complemento – a preposição introduzindo o complemento sentencial ocorre somente quando esse complemento é realizado sob a forma de uma sentença infinitiva.
- (iii) tipo de verbo (com complemento sentencial) – são identificados dois tipos de verbos que selecionam complementos oracionais finitos (com indicativo) e infinitivos; o primeiro grupo, que abrange verbos do tipo epistêmico (interrogativos e de percepção), favorece o complemento no indicativo, o segundo grupo, que abrange verbos do tipo modalizador, aspectual e emotivo, favorece complementos oracionais no infinitivo.

Os resultados do estudo de Dillinger et al. (2002) vêm confirmar a correlação entre a ocorrência da preposição e o tipo de complementação (sintagma nominal ou sentencial finito/infinitivo), apontado em Salles (1992). Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados de nossa pesquisa, em que consideramos a contribuição dos estudos prévios examinados.

A COMPLEMENTAÇÃO PREPOSICIONAL NO PB

Resultados

Para o desenvolvimento dessa análise, como já mencionado, coletamos dados de registros oral e escrito. Os dados escritos são extraídos de redações de alunos do Ensino Médio de uma escola pública do estado do Mato Grosso do Sul (codificados com a sigla MS); os dados orais são transcritos do português falado no estado da Paraíba (codificados com a sigla PB) e no Rio de Janeiro (codificados com a sigla RJ).

Buscamos nos dados quais preposições estão sendo usadas, se o uso coincide com a norma padrão e se as preposições estão sendo elididas e em quais contextos esse fenômeno está ocorrendo no PB. Em relação à norma padrão toma-se como referência a gramática tradicional. Para a presente discussão, apresentamos uma amostra com alguns dados para ilustrar os casos encontrados, que estão organizados conforme a tipologia a seguir.

I. Preposição de acordo com a norma padrão

- (18) Minha diversão favorita é: eu gosto de ir ao teatro. (PB)
(19) Todos ficam interessados nesses produtos maravilhas. (MS)

II. Preposição elidida diante de complementos não-oracionais – em contextos em que a norma padrão recomenda o uso da preposição

- (20) (...) \emptyset que ia agradar \emptyset todos os brasileiros. (MS)
(21) Eu assisti \emptyset Renata Sorah, que ela arrasa assim, entendeu? (PB)
(22) Visa \emptyset promover vendas (MS)
(23) Todos temos que obedecer \emptyset alguém. (MS)
(24) Por que muitas pessoas hoje em dia acreditam \emptyset que ve na TV, mas será que podemos deixar nos levar por uma simples propaganda? (MS)

III. Preposição elidida em relativas

- (25) Na televisão, uma entrevista \emptyset que eu assisti na televisão e \emptyset [que] gostei bastante foi a última \emptyset que eu assisti foi sobre. (PB)
(26) O que eu acho ideal, quando a pessoa quando a \emptyset que eu simpatizo assim pela pessoa (...) (RJ)
(27) Chega uma hora \emptyset que a gente acaba sendo manipulado pela tal propaganda (MS)
(28) O mundo \emptyset que vivemos é cercado por cultura diferente \emptyset toda a população. (MS)

IV. Preposição elidida diante de orações finitas

- (29) Mas não esquecendo \emptyset que a mídia acaba estragando muitas coisas. (MS)
(30) Portanto, entenda sua liberdade, faça \emptyset que ela exista de sua própria forma e maneira. (MS)
(31) Tenho certeza \emptyset que ia agradar \emptyset todos os brasileiros. (MS)

V. Preposição elíptica em contexto de topicalização

- (32) Gosto! \emptyset Praia eu gosto. (RJ)
 (33) Vou no Recreio. \emptyset Barra, eu nunca fui não, que não gosto da praia da Barra. (RJ)
 (34) \emptyset Exército, não me amarro muito não, mas se tiver se servir o Exército também, eu sirvo (est) (RJ)

Discussão

Os resultados nos mostram que a elipse da preposição, bem como os casos de flutuação com outra geralmente afetam a preposição *a*. É interessante destacar a elipse observada com os verbos ‘assistir’, ‘visar’, ‘agradar’ e ‘obedecer’. Nessas construções observamos que, mesmo com a preposição ‘a’ elidida, não há alteração de significado da expressão. Esses casos devem ser distinguidos das construções em (10), repetidas abaixo:

- (35) Pedro assistiu ao filme.
 (36) Pedro assistiu o doente.

Vimos que, na presença da preposição, como em (35), o verbo ‘assistir’ significa ‘presenciar’, ‘ver’; na ausência da preposição, como em (36), o verbo ‘assistir’ significa ‘auxiliar’, ‘socorrer’.

Os verbos ‘obedecer’ e ‘agradar’, por sua vez, têm como complemento um nome ‘animado’, e nesses casos a preposição ‘a’ pode ser elidida.

É interessante notar que os verbos ‘agradecer’, ‘ajudar’, ‘atender’, ‘perdoar’ também admitem a elipse da preposição ‘a’, introdutora de complemento marcado pelo traço [animado], conforme ilustrado a seguir (cf. LUFT 1998 quanto à regência padrão):

- (37) Agradecemos (a)o professor.
 (38) Ajudamos (a)o pedreiro.
 (39) Atendemos (a)o cliente.
 (40) Perdoamos (a)o réu.

Consideremos, agora, as construções com os verbos ‘visar’ e ‘assistir’. Nesse caso, a elipse da preposição não tem a ver com o traço [animado], pois o complemento pode ser um nome não animado, como em assistir o filme, visou o emprego. O que há de comum entre os verbos é a semântica de direção a partir de uma origem para uma meta. A inserção da preposição ‘a’, nessas construções, mantém a semântica de direção, o que indica que a preposição ‘a’ também apresenta essa semântica.

Concluimos que a elipse da preposição ‘a’ está associada no primeiro caso à semântica do complemento e no segundo caso à semântica do verbo. Nesse sentido, a presença da preposição ‘a’ gramaticaliza o traço semântico de animacidade, no primeiro grupo, e de direção, no segundo grupo. Observamos, ainda, duas situações: (i) elipse da preposição em contexto de topicalização, como ilustrado em (32), repetido em (41); (ii) elipse da preposição diante de oração – relativa e completiva – conforme ilustrado em (25), repetido em (42):

- (41) Gosto! \emptyset Praia eu gosto (RJ)
 (42) Na televisão, uma entrevista \emptyset que eu assisti na televisão e \emptyset [que] gostei bastante foi a última \emptyset que eu assisti foi sobre. (PB)

Em contextos de topicalização, a mudança na posição do constituinte complemento da direita do verbo para a esquerda da oração permite que a preposição seja elidida. No entanto, se o complemento é realizado na posição canônica, isto é, à direita do verbo, então, a preposição é obrigatória.

Concluimos que a estrutura V+O exige a manifestação das propriedades gramaticais relevantes. Salles (em comunicação pessoal) observa que na elipse da preposição em orações relativas o complemento também não ocupa a posição canônica, pois se encontra realizado pelo pronome relativo que introduz a oração relativa. Nesse caso, como nas estruturas de topicalização, a preposição regente pode ser elidida.

Quanto à elipse da preposição diante de orações finitas, constatamos que esse caso se distingue dos anteriores, pois não há deslocamento do objeto preposicionado, que permanece na posição canônica, à direita do verbo.

Verificamos que o complemento sendo realizado como uma oração finita, permite o apagamento da preposição. Um aspecto a considerar é o fato de orações finitas se distinguirem dos complementos realizados como nome ou como oração infinitivas, como se verifica em (43):

- (43) a. Maria esqueceu *(do) dinheiro.
b. Maria esqueceu *(de) trazer o dinheiro.
c. Maria esqueceu (de) que deveria trazer o dinheiro.

A elipse da preposição, nesse caso, é determinada pela natureza sintática do complemento, conforme apontado em Salles (1992). Observamos que em (43a) e (43b) há um traço comum entre os complementos, que é o caráter nominal identificado tanto no substantivo ‘dinheiro’ como no verbo no infinitivo ‘trazer’.

Os complementos que apresentam caráter nominal exigem a preposição, logo se supõe que: a preposição tem um papel essencial no licenciamento das propriedades nominais do complemento. Esse papel consiste na marcação de Caso.

Com relação a construção (43c), em que a preposição pode ser elidida, o complemento realizado como uma oração finita não necessita de Caso. A hipótese de que as orações finitas não recebem Caso é abordada em Salles (1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, foram examinados alguns aspectos da sintaxe de complementação no português do Brasil, em particular a questão da flutuação e elipse da preposição diante de complementos oracionais e não-oracionais. Verificamos que a preposição a tem sido afetada, sofrendo à elipse. Na análise, consideramos inicialmente os estudos da gramática tradicional, a fim de estabelecer um contraste com o que está sendo efetivamente produzido no português atual do Brasil. Apresentamos ainda estudo de Dillinger et al. (2002) e Salles (1992), mostrando que nossos resultados podem ser comparados aos dados que esses autores examinam. Finalmente, constatamos que a distribuição da preposição pode estar associada à gramaticalização de propriedades semânticas do verbo ou do complemento (o que explica a elipse da preposição nesses contextos). Ou a propriedades sintáticas do complemento, seja a ordem verbo-complemento (o que explica a elipse em contexto de topicalização e relativização), seja o caráter nominal do complemento (o que explica a obrigatoriedade da preposição diante de sintagmas nominais e de orações infinitivas).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo A. *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Lucerna, 2003.

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

CUNHA, Celso & Cintra. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª ed. 7ª imp., 2001.

DA HORA, Dermeval & Juliene L. R. PEDROSA. *Projeto Variação Lingüística no Estado da Paraíba (VALPB)* vol. 4. João Pessoa; Editora Idéia, 2001.

DILLINGER, Mark et al. (2002) 'Padrões de complementação no português do Brasil'. In Kato, M (Org.). *Gramática do Português Falado*. Vol. V, Campinas: Editora da UNICAMP, 2ª ed. p. 277-328.

ESBRANA, Márcia V. de S. "A sintaxe de complementos preposicionados das categorias lexicais oracionais e não-oracionais". Comunicação ao X SILEL, Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário Prático de Regência Verbal*. São Paulo: Editora Ática, 6ª edição, 1998.

MATEUS, Maria Helena M. et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 5ª edição, 2003.

PAIVA, Maria da Conceição. *Amostras do Português Falado no Rio de Janeiro*. RJ: PEUL, 1999.

ROCHA LIMA, C.H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 22ª ed. 2002.

SALLES, Heloisa M. L. "Preposições do Português: um Estudo Preliminar". Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 1992.

REFAZER NÃO É REPRODUZIR: A POLISSEMIA DO PREFIXO *RE-*

Margarida BASILIO (PUC-RIO)
Fernando Gil ANDRADE (PUC-RIO)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é investigar o prefixo *re-* enquanto elemento morfológico formador de verbos a partir de verbos e as alterações semânticas atribuídas às novas formações em função de seus valores, com a finalidade de determinar suas condições de produtividade enquanto prefixo polissêmico.

Em gramáticas prescritivas são arroladas algumas acepções para o prefixo *re-* ligado a bases verbais. Cunha & Cintra (1985) fazem referência a dois sentidos, quais sejam, movimento para trás e repetição (ex. *refluir, refazer, respectivamente*). Bechara (1999) acrescenta aos dois sentidos registrados por Cunha & Cintra a noção de reciprocidade e a de intensidade. Como exemplo para o primeiro caso, o autor apresenta a formação *ressaudar* e para o segundo *rescaldar*. Cunha & Cintra assim como Bechara, no entanto, não fazem distinções nem delimitam fronteiras entre as variações de sentido dos grupos estabelecidos. Não há referência, por exemplo, à diferença existente entre as noções de movimento para trás e repetição.

Ao analisarmos o inventário dicionarizado, notamos uma maior abrangência de significados atribuídos ao elemento morfológico *re-*. O dicionário Houaiss, em que nos baseamos, admite quatro grupos de sentidos para *re-*, a saber: retrocesso, repetição, reforço e oposição, acrescentando ao primeiro grupo o prefixo *retro-*, como em *retroagir, retroceder* e *retrogradar*, que não é objeto de estudo deste trabalho.

Em seu estudo de base gerativa sobre a competência de falantes no reconhecimento de diferentes acepções de prefixos de origem latina no português, Cavalcante (1980: 61) aponta que o único sentido vivo recuperável do prefixo *re-* é o de repetição de uma ação verbal. Segundo a pesquisadora, a intenção do falante ao adicionar o prefixo *re-* a um verbo é de retorno ao ponto inicial de uma determinada ação que se desgastou ou desapareceu com o tempo (op cit: 39). Em Oliveira (2004), a preocupação fundamental gira em torno da determinação categorial da base e do produto do prefixo.

Em suma, observamos nas abordagens tradicionais o reconhecimento de várias acepções do prefixo, sem, no entanto, encontrarmos uma delimitação precisa entre o seu valor como elemento morfológico e o valor assumido numa formação específica, dado o significado do verbo base (como no exemplo *ressaudar*); ou entre as várias possibilidades de interpretação dos significados básicos a partir de combinações específicas; ou entre a conveniência ou não de se considerar separadamente certos significados. Isso decorre, em parte, da abordagem das gramáticas normativas, que focalizam fundamentalmente o léxico externo. Nas abordagens gerativas, que focalizam o léxico interno e têm a preocupação de determinar a produtividade do prefixo, encontramos uma propensão teórica à homonímia e à redução de diferentes acepções a um significado de caráter mais abstrato, além de uma ênfase, antes, no aspecto categorial do que no aspecto semântico.

No presente estudo, temos como foco principal a produtividade do prefixo *re-*, mas levando em conta seu caráter polissêmico. Ou seja, nosso objetivo final é o de investigar até que

ponto é previsível a interpretação de uma forma prefixada com *re-* e, mais ainda, se a utilização produtiva do prefixo *re-* apresenta uma predominância de interpretação/ intenção ou, ao contrário, se essa interpretação dependerá do significado do verbo básico, configurando uma situação de polissemia sistemática.

O trabalho se divide em duas partes, além desta Introdução. Na parte 2, a cargo de Fernando Gil de Andrade, apresenta-se o resultado de uma análise de ocorrências do prefixo *re-* num corpus, conforme especificado abaixo. Na parte 3, a cargo de Margarida Basilio, desenvolve-se uma reflexão sobre a questão da produtividade frente ao fenômeno da polissemia e estabelecem-se propostas descritivas parciais acerca da produtividade do prefixo *re-*, a partir dos resultados preliminares da análise de corpus apresentada na primeira parte.

ANÁLISE DE DADOS

Nesta primeira etapa do trabalho, que ora apresentamos, analisamos um pequeno corpus, com o objetivo de coletar um número razoável de palavras em que o prefixo *re-* tivesse ocorrência transparente, tanto morfológica quanto semanticamente, para que pudéssemos observar os diferentes significados e sua situação de ocorrência. O corpus utilizado para a investigação das diferentes acepções do prefixo *re-* em situações de uso se constituiu de duas fontes jornalísticas, a edição *online* do jornal *O Globo* e a versão impressa da *Folha de S. Paulo*, e uma dicionarística, a versão eletrônica do Dicionário Houaiss. Em um período de dois meses e meio, foram coletadas nos jornais cerca de 60 frases e analisados todos os verbetes do dicionário eletrônico relevantes para a pesquisa.

A partir da análise das frases contendo formas verbais transparentes prefixadas com *re-*, chegamos, nessa etapa preliminar, aos grupos de significados arrolados abaixo.

1. [Re- [X]]v : realizar o ato verbal X de modo diferente ou com resultado diferente

Esse grupo corresponde a formações que expressam uma mudança de perspectiva a partir de método ou maneira alternativa, assim como formações cuja realização pode acarretar resultado diferente. Por exemplo, numa frase como *vou refazer o texto*, a interpretação preferida é a de que o texto será diferente do texto original; em *preciso reconfigurar o sistema*, entende-se que o sistema será configurado de modo diferente; e assim por diante.

Do mesmo modo, em nosso corpus, o enunciado

(1) *Reviu em seu CD anterior clássicos da canção brasileira pré-bossa nova*

pode ser reescrito, no que tange à formação *rever*, como

(2) *Viu os clássicos da canção brasileira de modo diferente, conferindo-lhes uma interpretação nova.*

Igualmente, na frase

(3) *Achou por bem **redimensionar** a pretensão e concorreu à Câmara*

é preferível a interpretação

(4) *Dimensionou a pretensão de uma perspectiva diferente e decidiu concorrer à Câmara.*

Duarte (1998) detecta esse valor no termo *releitura*, em que *re-* corresponde a um resultado abstrato diferente do ato de ler, ao contrário de *re-* em *reler*, que aponta para a repetição do ato.

2. [Re-[X]]v: Realizar ato X restabelecendo um estado anterior

Neste grupo, arrolamos formações em que o elemento *re-* corresponde a um movimento de reversão temporal, tendo como alvo um estado prévio. Por exemplo, na formação verbal *reconstituir* o prefixo veicula a idéia um ato que terá como resultado a volta a um estado anterior.

Em nosso corpus, no sintagma

(5) *Período de efervescência cultural motivado pela redemocratização da Espanha após o fim da ditadura de Franco*

a nominalização deverbal *redemocratização* exprime o restabelecimento no país de um estado político anterior ao período franquista.

Do mesmo modo, em

(6) *Para logo mostrar o paralelismo entre Spawn e o mito de Osíris, esquartejado e recomposto pela sua mulher Ísis.*

entendemos o particípio *recomposto* como *restabelecido* “*pela sua mulher Ísis ao estado original pré-esquartejamento*”.

3. [Re-[X]] Repetir ato X

As formações listadas nessa categoria denotam a mera repetição do ato expresso na base verbal. Assim, este grupo corresponde ao significado normalmente previsto para as formações com *re-*. Por exemplo, em *revender* a noção veiculada pelo prefixo é a da repetição do ato de vender.

Esta noção de repetição aparece no enunciado abaixo, de nosso corpus:

(7) *Assim, o presidente foi reeleito por 286 votos eleitorais, contra 252 de Kerry. ou seja, foi eleito novamente.*

em que o verbo *reeleger* ocorre na voz passiva.

4. [Re-[X]]v : Ato/ processo X com reforço ou intensificação

Neste grupo, temos formações em que o emprego de *re-* com o sentido de repetição reforça o significado da base verbal. Ou seja, a idéia veiculada pelo prefixo se sobrepõe à do verbo, tendo como efeito uma ênfase do significado verbal.

Assim, o sentido da frase abaixo, de nosso corpus,

(8) *A temporada de estio ressecou o solo da região*

pode ser recuperado quando dizemos

(9) *A temporada de estio secou demasiadamente o solo da região.*

Como vemos, a noção de repetição conferida a *secar* através da prefixação com *re-* não corresponde àquela descrita acima no grupo 3. Enquanto no grupo 3 temos o enfoque na execução repetida de um ato X, notamos aqui que a idéia de repetição contida no elemento morfológico corresponde a uma dupla afetação, ou seja, uma ação sobre algo já afetado (secar o que já estava seco) o que redundava na ênfase do efeito do ato descrito na base verbal. De forma semelhante, não seria adequado parafrasear o enunciado

(10) *Após a corrida, sentiu os músculos da perna repuxarem*

dizendo que ‘*os músculos da perna puxaram novamente*’, já que *re-* reforça o sentido do verbo *puxar* atribuindo-lhe intensidade.

Como resultado dessa análise preliminar num corpus relativamente reduzido, temos aqui apresentados quatro grupos contendo formações de base verbal que ilustram diferentes acepções do elemento morfológico *re-*, ressaltando o caráter polissêmico desse prefixo.¹ Passamos então à parte seguinte do trabalho, onde nossos resultados são discutidos em relação ao fenômeno da produtividade.

PRODUTIVIDADE E POLISSEMIA SISTEMÁTICA

Nesta parte do trabalho, vamos refletir sobre a questão da produtividade dos processos de formação de palavras frente à polissemia do prefixo *re-* que vimos observando nestes dados.

O conceito de produtividade, já utilizado em abordagens tradicionais, como em Hockett (1958) e Said Ali na *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, é introduzido em abordagens gerativas por Aronoff (1976), inaugurando-se a distinção entre os termos produtividade e criatividade, anteriormente utilizado por Chomsky, conforme observa Bauer (2001). O conceito de produtividade continua sendo motivo de muita controvérsia atualmente, na medida em que se aprofundam e se multiplicam os estudos sobre a formação de palavras.

Um dos pontos de discussão mais frequentes é o da relevância ou não do fator quantitativo para a definição da produtividade. Embora a quantidade de formações possa ser utilizada como indício, como estratégia de análise, a maior parte dos especialistas considera que produtividade não pode ser equacionada com quantidade – embora muitas vezes seja difícil isolar inteiramente estes fatores. Há, entretanto, na literatura sobre produtividade, casos claros de afixos que, embora numerosos, não são produtivos. Bauer (2001), por exemplo, cita o caso do sufixo *-ment* em inglês, que é considerado improdutivo, ainda que ocorra em cerca de 1.100 formações lexicais.

Outros pontos frequentes de discussão incluem a questão dos graus de produtividade e as diferentes dimensões do significado do próprio termo produtividade, apontadas por Kastovsky (1986) e outros, como Corbin (1987), que estabelece a distinção entre formas disponíveis e formas atestadas. Em relação à questão no português falado, Basílio (1993) estabelece uma distinção entre condições de produtividade e condições de produção, com a finalidade de distinguir *produtividade*, no sentido gerativo de regras que definem construções possíveis, do sentido de rentabilidade de processos de formação em diferentes circunstâncias.

No presente trabalho pretendemos focalizar um outro ponto, que tem sido relegado a um segundo plano na discussão sobre produtividade, possivelmente por causa da concentração de abordagens gerativas na função de transposição ou mudança de classe: a questão da produ-

¹ Além desses, há outros grupos ainda em processo de análise. A pesquisa será expandida e aprofundada numa segunda etapa, em que será aumentado o corpus e refinados os instrumentos de análise.

vidade do ponto de vista semântico, a qual é diretamente relacionada à ênfase do aspecto polissêmico e/ou multifuncional dos processos de formação de palavras. De certo modo, estamos reintroduzindo com outro foco um ponto ressaltado por Aronoff (1976), a saber, a relevância da caracterização morfológica para a definição da produtividade de um processo de formação de palavras. Segundo Aronoff, dizer que um determinado afixo é produtivo é dizer muito pouco; é essencial que afirmações de produtividade estejam circunscritas a tipos morfológicos de bases.

Aqui, queremos acrescentar que a necessidade de especificação de ambientes de produtividade não se limita ao âmbito morfológico. Assim, observamos que, sendo *re-* um prefixo polissêmico, os verbos por ele formados apresentam uma configuração semântica parcialmente previsível, definindo possíveis perfis de produtividade. Ou seja, não é suficiente constatar a produtividade de um afixo frente à categoria lexical: no caso de um afixo polissêmico, é necessário observar o potencial de utilização deste afixo nas diferentes acepções que apresenta. Portanto, é necessário especificar em que acepções *re-* é produtivo na formação de verbos. Por exemplo, em verbos como *refluir* e *recuar*, costuma-se atribuir a *re-* o valor de retorno espacial; assim, este seria um dos valores do *re-* polissêmico. Entretanto, este valor pode (e, na realidade, parece) não estar disponível para novas formações.²

Numa abordagem gerativa tradicional, pode-se caracterizar *re-* como um prefixo que se adiciona a verbos para formar verbos. Mas, como virtualmente em toda a prefixação, a função do processo de adição de *re-* não é de transposição, mas uma função semântica: a adição de *re-* corresponde a uma alteração semântica sistemática no significado do verbo básico, formando-se assim um novo verbo, com um significado diferente, mas relacionado de modo previsível ao verbo derivante.

Observe-se que, embora possamos dizer, em termos gerais, que um dado prefixo, e portanto o prefixo *re-*, não se combina senão com palavras semanticamente compatíveis, isto é, que um prefixo não se adiciona legitimamente a uma palavra para formar um produto semanticamente anômalo, ainda assim a adequação descritiva de constatações do tipo de "o prefixo *re-* pode se adicionar ao verbo X" é precária, na medida em que não se especificam quais interpretações podem ser dadas ao prefixo ao adicionar-se ao verbo e quais interpretações tem o verbo ao ser disponível para a adição do prefixo.

Vejamos alguns exemplos com o verbo *viver*. Podemos dizer algo como

(11) a. *Eu vivi muitos anos nos Estados Unidos*

mas não algo como

(12) **Eu tenho vontade de reviver nos Estados Unidos.*

Já na frase

(13) *Eu vivi os piores momentos da minha vida naquela viagem.*

podemos prefixar o verbo com *re-*, como vemos abaixo:

(14) *Eu revivi os piores momentos da minha vida naquela viagem.*

Um outro exemplo é o que ocorre em (15),

² Ao contrário do valor de retorno a um estado inicial, como vimos anteriormente.

(15) *João teve dificuldades mas agora vive bem,*

em que *viver* também não pode ser prefixado; não podemos dizer

(16) **João vivia bem, teve dificuldades, mas ainda tem condições de reviver bem.*

Ou seja, *re-* se adiciona a *viver* apenas no sentido de “experenciar”.

Por outro lado, vimos na parte inicial do trabalho que existem pelo menos quatro significados discerníveis para o prefixo *re-*: repetição visando diferença, retorno a um estado anterior, repetição simples e reforço. A questão que se coloca é: dado um determinado verbo, podemos prever pela semântica do verbo qual dos significados de *re-* podemos ter – ou, mais importante ainda, qual significado não podemos ter?

Qualquer resposta que obtemos nos ajudará a estabelecer (ou não) uma situação de polissemia sistemática na adição de prefixos, o que nos permitiria delimitar de modo mais preciso o conjunto de construções lexicais possíveis da língua, no sentido das condições de produtividade. Ou seja, poderíamos determinar que a polissemia de *re-* não é uma polissemia aleatória e incidental, mas derivada de conjunções de significados que apontam uma direção funcional na formação de palavras por prefixação.

Consideremos, neste sentido, o caso de *refertilizar, redemocratizar, remexicanizar, re-satanizar, renacionalizar, reconscientizar, reprivatizar*, etc. Podemos provavelmente estabelecer a hipótese de que verbos que indicam mudança de estado podem ser bases de formação de novos verbos pelo acréscimo do prefixo *re-*, os quais terão o significado de “efetuar retorno ao estado alvo especificado no verbo base”. Ou seja, o verbo corresponde a uma causatividade ou ação tendo em vista uma mudança de estado; o acréscimo de *re-* tem como escopo o estado, ou seja, a idéia de repetição tem como escopo o estado e não o processo verbal.

Do mesmo modo, verbos que indicam atividades mentais do tipo *pensar, categorizar, classificar, considerar, analisar, dimensionar*, etc. apresentam como interpretação preferencial para o prefixo *re-* a idéia de efetuação do processo verbal básico com efeito diferenciado.

Se estas hipóteses forem mantidas, o que será verificado a partir da expansão do corpus e refinamento dos instrumentos de análise, poderemos afirmar que, pelo menos parcialmente, o prefixo *re-* apresenta polissemia sistemática; e que, ao contrário do que foi colocado em Cavalcante (1980), o prefixo *re-* apresenta produtivamente outros significados para além da mera repetição de um ato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONOFF, M. *Word Formation in Generative Grammar*. Linguistic Inquiry Monograph I. MIT Press, Cambridge, MA, 1976.

BASILIO, M. Produtividade, Função e Produção Lexical no Português Falado. In: *ATAS DO IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL*, vol. II. UNICAMP, Campinas, 1993.

BAUER, L. *Morphological Productivity*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Ed. ver e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999

CAVALCANTE, Rosana. *Um estudo sobre alguns prefixos de origem latina numa abordagem gerativa*. Dissertação de mestrado, PUC-Rio, 1980.

CORBIN, D. *Morphologie dérivationelle et structuration du lexique*. Max Niemeyer, Tübingen, 1987.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUARTE, Paulo M. T. *A identificação do prefixo em diversas abordagens lingüísticas*. In: D.E.L.T.A., Vol. 14, Nº 1, São Paulo: EDUC, 1998 (141-168)

HOCKETT, C. *A Course in Modern Linguistics*. Macmillan, Nova York, 1958.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

KASTOVSKY, D. The Problem of Productivity in word-formation. In: LINGUISTICS 24: 585-600.

OLIVEIRA, Solange M. *Derivação Prefixal: um estudo sobre alguns prefixos do Português Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2004

SAID-ALI, M. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Melhoramentos, São Paulo, 1964

LÍNGUA, CORPO E IDENTIDADE: RESGATAR OU IN(CORPORAR)?

Maria Aparecida HONÓRIO (UEM)

Este estudo procura compreender de que modo os sujeitos Tupinikim, atualmente monolíngues em português, vão se constituindo identitariamente em relação às suas práticas simbólicas. Analisando alguns textos produzidos por eles, observamos que aprender a língua de seus ancestrais, o Tupi, tem significado resgate de identidade. Contraditoriamente, a prática de linguagem na língua portuguesa, que é a língua concretamente falada no cotidiano Tupinikim, significa como lugar de negação da identidade. Não obstante, outras práticas, como a dança e a religião, que também tem, historicamente, uma origem *outra*, não se apresentam, discursivamente, como lugar não-identitário. Da perspectiva que analisamos a questão, concluímos que o sujeito tem se significado pela sutura de um corpo clivado em dois: um corpo-alteridade, simbolizado pelo português que o habita; um corpo-identidade, simbolizado nas práticas gestuais, religiosas e nas práticas de “resgate”. Tensão que cria condições para que a identidade se descongele e abra campo para a historicização das identidades.

A QUESTÃO DA LÍNGUA

Uma das questões que mobiliza nossas investigações é o lugar que a língua ocupa, discursivamente, na afirmação da identidade indígena. Vimos constatando, em estudos anteriores acerca de comunidades indígenas que não falam mais uma língua indígena (Honório, 2000), que a língua vem sendo significada como instrumento simbólico de luta, e, ao mesmo tempo, lugar fundador de identificação. Nesta discursividade, ser índio é falar uma língua indígena.

A comunidade indígena Tupinikim, cujos discursos analisaremos, vem funcionando dentro deste quadro interpretativo. Atualmente habitando a região do Espírito Santo, este povo tem refletido fortemente sobre a questão da perda da língua indígena falada pelos seus ancestrais. Sabe-se, pelos relatos de missionários e viajantes, que os Tupinikim falavam a língua Tupi (Rodrigues, 1998), língua amplamente difundida pelo litoral brasileiro até o século XIX mas que, com a imposição da língua portuguesa entre os povos indígenas, através do decreto pombalino, foi substituída pela portuguesa. A dizimação deste povo, a consequente queda populacional e as políticas civilizatórias foram fatores que determinaram o desaparecimento de práticas languageiras em Tupi.

Com as políticas de educação indígena, implementadas desde a década de oitenta, fundamentadas nos princípios da constituição de 1988, que garante que a educação escolar indígena seja bilingue, o povo Tupinikim vem reivindicando o ensino do Tupi, como possibilidade de resgate da língua e, deste lugar interpretativo, resgate da identidade.

Dentro deste contexto, consideramos relevante compreender qual o sentido de língua que vem sendo construído pelos próprios indígenas, tendo em vista o pressuposto de que o imaginário de língua é constitutivo das práticas de linguagem e, em particular, do próprio processo de ensino da língua.

LÍNGUA E CORPO

Analisando alguns textos escritos e orais produzidos no contexto da escolarização indígena Tupinikim, voltados ao resgate de sua memória e tradição, observamos que o discurso biológico aparece como um dos lugares argumentativos que sustenta uma certa imagem de língua. Lugar este que fundamenta o empreendimento de práticas de resgate. Observemos os enunciados abaixo:

a língua está no sangue. (Fala Tupinikim, 2002)

a língua é uma coisa que faz parte de nós, é uma coisa nossa, tá correndo nas nossas veias (Fala Tupinikim, 2002)

Pelas imagens construídos nesses enunciados a língua que o Tupinikim não fala (a indígena) significa enquanto corpo biológico; ela está no corpo, está (in)corporada nele (corpoidentidade). Sem ela, o sujeito aparece incompleto. Essa discursividade se sustenta ainda pelo discurso naturalista. Dessa perspectiva, a língua não aparece como construção cultural, mas como algo inato.

O sentido de língua é ainda mobilizado por uma memória discursiva que sustenta a crença de que a língua, por ser um organismo vivo, não “morre”. Notemos esses recortes:

Nasceu uma criança homem e uma criança mulher (Fala Tupinikim, 2002)

A língua é o espírito que estava dormindo e que foi acordado. (Fala Tupinikim, 2002)

No jogo parafrástico entre “dormir/acordar”, emerge a possibilidade do preenchimento de um outro par opositivo, operado pelo uso do verbo “nascer”; Teríamos então “nascer/morrer”. Interessante notar que a oposição de nascer não é enunciada, diferentemente do que ocorre no segundo enunciado (*dormindo/acordando*). Se, no interior da discursividade indígena, “a língua não morre”, não é possível então enunciar esta oposição.

Observemos ainda, neste mesmo recorte, que o discurso mítico-religioso também intervéem na construção de um sentido de língua: funcionando como metáfora de espírito, no segundo enunciado (*a língua é o espírito*), a língua aparece como um ser passivo, já que “*foi acordada*”. Mas perguntamos, neste lugar metafórico: quem acordou a língua/ espírito? Uma força divina? E, nesta mesma direção, substituindo *acordado* por *resgatado* quem resgatou/ressuscitou a língua, então?

Nesta discursividade, a problemática da morte da língua desloca-se do campo científico para o campo onírico-religioso: o espírito, como metáfora de língua, apenas está dormindo. Entre a língua que os Tupinikim efetivamente falam, e a língua que eles querem aprender (incorporar) diríamos que há uma outra língua: a língua sonhada. Parece-nos, então, que entre *língua fluída* e a *língua imaginária* (Orlandi & Souza, 1986) está ainda a língua onírica, constitutiva deste processo identificatório. Se aceitarmos este ponto de vista, compreender o que seja esta língua onírica parece ser um ponto produtivo no percurso de resignificação das línguas que vivem no sujeito, e, do próprio sujeito.

LÍNGUA E LÉXICO

É comum escutarmos, entre as comunidades indígenas que estão procurando “resgatar” a língua indígena, que a língua não está morta, pois os mais velhos sabem falar algumas palavras. No entanto, é bom também que se ouça uma outra discursividade à respeito:

os mais velhos sabem algumas palavras, mas a língua não tá completa”(Fala Tupinikim, 2002)

Neste recorte enunciativo, a expressão 'sabem algumas palavras' funciona como paráfrase de 'a língua não tá completa', o que pode significar pelo menos duas coisas: a) é preciso colher mais palavras (pois os mais velhos só sabem *algumas*, o que é pouco para dizermos que há uma língua completa); b) a língua não se reduz às palavras. Parece-nos relevante, portanto, atentarmos para o fato de que as discussões sobre a questão das línguas em contexto indígena estão criando possibilidades interpretativas que apontam para deslocamentos de um imaginário bastante cristalizado neste contexto social: o de que a língua é um amontoado de palavras. Nesta perspectiva, consideramos que enunciar este saber é abrir margens à circulação ou construção de outros imaginários, movimento produtivo para que possamos melhor compreender a construção discursiva das identidades indígenas. É estando na linguagem como lugar de trabalho entre os indígenas/com os indígenas que as *coisas-a-saber* podem fazer sentido.

Uma outra questão que se apresenta para nós como lugar interessante de reflexão sobre o processo de constituição de línguas e identidades diz respeito à presença de palavras de origem Tupi no português: os Tupinikim relataram que '*os mais velhos falaram palavras em Tupi que a gente também usa e não sabia*'. Reforçando esta idéia, um professor Potiguara que vem estudando o Tupi antigo também constata que: "*as palavras faladas no cotidiano descobrimos que era Tupi*" (Potiguara). Do lugar que procuramos pensar a questão, reconhecer que aquilo que se fala é Tupi significa construir já um certo tipo de saber: um *saber que se sabe* (Orlandi, 1996).

Na pesquisa que os Tupinikim vem realizando junto aos mais velhos para o 'resgate da língua' duas formas de saber tem se apresentado. O que significa duas posições assumidas pelo sujeito: a) uma posição a partir da qual o saber aparece como denegação: o sujeito faz uso de um saber (palavras/expressões em língua indígena), resignificando-se e a própria língua, sem se dar conta desse processo; neste caso, a língua indígena (já adaptada à fonética do português) é sentida como língua do *outro* (corpo-alteridade), língua que ele incorpora como não sendo sua; b) uma posição em que o processo de construção desse saber funciona duplamente: como prática e reflexão¹. Neste caso, o sujeito usa o saber e sabe/assume este uso como sua construção. Diríamos que aqui ele posiciona-se como *autor*², porque as palavras passam a fazer sentido do lugar em que o sujeito fala, e não do lugar do *outro*. Mas esta posição parece só ser possível em outros espaços de sociabilidade que não a Escola. Ou seja, no espaço da cotidianidade indígena. Por que digo isso? É porque também acredito, inspirada em Orlandi (2002), que "o "conhecimento" não é um conteúdo guardado na escola: ele está no real da cidade (do mundo). E, neste caso, está no real da terra indígena, que pressupõe (desde a entrada da escrita neste espaço) um jogo tenso com a cidade. E é quando a escola *conhecer* o que *diz* que conhece, e perceber que atua no imaginário (no desconhecimento do real), que talvez ela possa funcionar como um campo de sociabilidade real. Ser um lugar real de construção de conhecimento.

Retomando a questão do uso do léxico indígena no português, observamos que não são só os antigos que usam cotidianamente expressões/palavras de origem Tupi, mas os mais jovens também. A diferença reside no fato de que estes jovens não sabem que fazem uso de um certo saber tradicional, o Tupi, resignificando-o constantemente na relação com a língua portuguesa. Supomos então que a formulação deste saber que não se sabe, mas que produz sentidos, pode ser um caminho significativo para que a língua portuguesa falada por este povo possa ser legitimada nas relações sociais como língua *dos* Tupinikim, prática que poderá des-

¹ Neste tipo de reflexão Auroux (1992) opera a distinção entre saber epilinguístico e metalinguístico.

² No sentido de Pfeiffer (2000): Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito. Tese de doutorado, IEL. UNICAMP.

cristalizar o imaginário social segundo o qual *índio que não fala língua indígena não é índio* e, desta perspectiva, , *não possui um saber indígena*.

Parece-nos que as discussões sobre o processo de perda da língua indígena e sobre a perspectiva de seu resgate, que vem se dando pelos trabalhos de pesquisa realizados pelos Tupinikim atualmente³, está produzindo efeitos sobre os processos de identificação indígena.. Pensando deste modo, acreditamos que mesmo que os Tupinikim “desistam” de aprender o Tupi Antigo (porque é esse que começou a ser ensinado a eles), o fato de poderem falar *sobre* o Tupi, poderem contar a história desta língua, ou seja, se permitirem falar desse lugar enunciativo, é um modo de apropriar-se legitimamente desse saber, posição que aparece como possibilidade de resignificação de lugares identitários.

Seguindo esta linha de pensamento, um outro fato discursivo que interpretaríamos como lugar de identificação e, ainda, de resistência indígena⁴ é o aparecimento da construção '*Criança mulher/criança homem*', produzida no enunciado "*Nasceu uma criança mulher, uma criança homem*", presente em uma das conversas entre os Tupinikim, ao se referir ao resgate da língua. Sabemos que na língua Tupi a construção do gênero de dá por sintagma nominal composto e não por morfemas gramaticais. Diríamos que, discursivamente, este acontecimento lingüístico funciona como vestígio da língua oral (o Tupi falado pelos Tupinikim), intervindo no português. Lugar muito produtivo de resignificação de uma língua *silenciada* (Orlandi, 1995) no português oficial (a língua enquanto corpo institucional (gramática)), que insiste até hoje em se manifestar.

Se retomarmos ainda a metáfora de que a língua é uma *criança mulher* e uma *criança homem*, uma hipótese a ser pesquisada é a de que os Tupinikim distinguem a língua em função do gênero daquele que fala: a língua da criança mulher é diferente da língua da criança homem? Investigação que talvez possa contribuir na identificação de um português dos Tupinikim, aquele no qual eles podem se historicizar, identificando-se com ele.

IDENTIDADE E ORIGEM: O CORPO EM QUESTÃO

Apesar de considerarmos que a explicitação do fato de que os Tupinikim falam um português diferenciado possa contribuir para a (re)significação de uma identidade indígena, pensamos que a recorrência dos discursos acerca da recuperação da língua “perdida” não pode ser ignorada, por considerarmos este dizer constitutivo do próprio processo identitário, marcado por uma memória discursiva produzido da perspectiva européia, produziu seus efeitos. Deste modo, o discurso da falta – “não temos a língua própria”, “não temos a língua que os antigos falavam”, “não temos a língua de origem” intervêm como uma necessidade criada *pelo* outro, mas que hoje aparece como uma necessidade dos próprios indígenas *perante* o outro. Mas, e como a identidade aparece em relação a outras práticas simbólicas, que não o uso da língua?

Se por um lado, a afirmação de uma identidade indígena aparece como ligada à existência de uma língua própria, uma língua original (prática discursiva vinculada ao discurso de retorno à origem), por outro, práticas simbólicas não linguageiras são assumidas como marca identitária, embora não sejam significadas na relação com sua origem.

É o caso da dança do Congo, praticada e assumida pelos Tupinikim como uma dança própria, deles, portanto, de origem indígena. Se considerarmos que a história oficial legitimou

³ Como resultado destes trabalhos de pesquisa, realizado pelos Tupinikim, com colaboração de ONGs e o poder público, encontra-se o livro”, 1996, Aracruz, ES.

⁴ Sobre a noção de resistência, inspiro-me em Lagazzi (1998) **A discussão do sujeito no movimento do discurso**.

esta dança como de origem africana, numa relação referencial com sua própria nomeação (o nome da dança remete a um país africano como lugar de origem), curioso é observar que esta discursividade parece estar apagada no processo identificatório deste povo indígena. Sendo apagado o sentido da designação do ponto de vista referencial, o interdito que estaria impedindo os índios de assumirem essa dança como de sua tradição não funciona.

Este apagamento se mostra, por exemplo, no modo de significar o léxico, presente no Glossário produzido pelos Tupinikim⁵:

Congo: dança acompanhada de instrumento como a casaca, o tambor, triângulo, etc.(Glossário Tupinikim, 1996)

Notamos que a significação se faz pela descrição dos instrumentos usados; a cena da dança é figuratizada pelos instrumentos que a compõem e não pelos sujeitos que a praticam, nem pelo país de que procede (como aparece, por exemplo, em dicionários de língua portuguesa). Esta direção enunciativa se repete no texto *As Festas Tupinikim*,

As festas com a Banda de Congo também acompanhadas com violão e tambor, aconteciam constantemente nos dias santos e também quando terminava o adjuntório ou mutirão, para a construção de casas, para plantação, capina, etc. (Resgatando a Memória e a Tradição, 1996:31)

Observamos ainda que a circunstância temporal das dança também é enunciada:

Os principais dias de comemorações com dança e Banda de Congo eram e ainda são: Dia de São Benedito, De Santa Catarina, de São Sebastião, de Santo Antonio, de São João, de São Pedro, de Santana e de Nossa Senhora das Candeiras. (Resgatando a Memória e a Tradição, 1996:30)

Entre aquilo que pode ou não ser dito, dentro de certas condições históricas, perguntaríamos: o que faz com que se “esqueça” de dizer quem dança o Congo e qual o país de origem desta dança e das comemorações religiosas em que ela se faz presente? O mesmo nos perguntamos em relação à figura religiosa de Nossa Senhora de Guadalupe, designada pelos Tupinikim como '*nossa mãe indígena*'.

Conforme Pêcheux (1997), o saber discursivo não é algo do aprendizado, mas é inscrição em uma formação discursiva. Para que a dança seja significada como deles é preciso, portanto, apagar sua “origem”, não “vê-la”, ou melhor, vê-la de outro lugar originário: o dos próprios Tupinikim que instauram um novo ponto para o começo desta história, que é retomada e atualização.

Desta perspectiva identificatória, um lugar de deslize é necessário: a descrição do gesto/movimento, ou seja, do *como* se dança e de *quem* dança é substituída pela descrição daquilo que mobiliza a dança: música/som, metaforizada pelos instrumentos musicais.

Diríamos ainda que, do ponto de vista da visibilidade, o Tupinikim, ao falar em português identifica-se com aquele que não é índio, apagando-se aí a diferença, pois ambos falam (pelo menos na aparência) a mesma língua (a língua imaginária). Interpretação que cria o efeito de que esse corpo indígena que fala português é corpo-alteridade. Já em relação à dança e rezas, a ausência de um corpo institucional que as regulem e as categorizem suficientemente do ponto de vista formal criam condições para que estas práticas sejam resignificadas⁶ e, por-

⁵ Glossário presente no livro já citado **Educadores Tupinikim: resgatando a memória e a tradição Tupinikim**.

⁶ Presenciando os Tupinikim praticando a dança do Congo, fora da escola, senti dificuldade em interpretar sua gestualidade: um movimento que não era nem de samba (com sua imagem da ginga e da rebolada), nem de dança de ritual indígena (os passos fortes na terra). Era outra prática. Era “quase” uma brincadeira. Mas é preciso “olhar” mais.

tanto, sentidas como um lugar de diferença do índio relativamente ao não-índio. Aqui, o corpo que dança é um corpo-identidade. Se a língua falada pelo corpo é decodificada pelo outro, por já existir um sistema que regule sua interpretação, o gesto do corpo é opaco. Neste jogo de identificações, a gestualidade funciona como um corpo marcado pela identidade indígena, enquanto na língua que fala no corpo, ao se ouvir só sua forma, não há diferenças, só semelhanças. Diríamos, arriscando, que deste segundo lugar interpretativo a identidade indígena se dilui num único corpo: o do “brasileiro”, apagando as diferenças. E aí vem o incômodo, porque, contraditoriamente aos discursos que procuram promover o índio à condição de cidadão, o que representa que se assuma sua brasilidade, dela se quer distinguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos discursos analisados percebemos que, no processo de identificação, a língua enquanto prática simbólica aparece como marca imprescindível de identidade indígena. Nesta perspectiva, para ser índio diante do outro é preciso não falar a língua deste outro; é preciso falar a língua representada como língua de origem, a Tupi. Este sentido, cristalizado pelo imaginário social, se contrapõe ao sentido instaurado por outras práticas simbólicas, como a dança, que também funcionam discursivamente como lugares de identificação. Para que esse sentido se produza, é necessário que a origem destas práticas seja esquecida. A dança aparece como originária dessa cultura, sendo batizada pelo próprio povo como pertencente a ela; um valor cultural assumido. Já a língua portuguesa, falada hoje pelos Tupinikim, e imposta pelos colonizadores, é interpretada como língua do *outro*, portanto, negativamente. Se por um lado, parece ser necessário, hoje, fundar uma nova (velha) língua, pela resignificação da língua dos antepassados, para que os Tupinikim sejam identificados e se identifiquem como índios, por outro, parece também ser importante saber que a língua era do outro, mas que agora é *nossa*. Necessário, então, repensar os critérios que categorizam os sujeitos, critérios que transformam os corpos individuais em corpos sociais, num trabalho constante com a alteridade. Nesta direção, diríamos que os povos indígenas, com seus múltiplos gestos escriturais, têm nos dito muitas coisas, instaurando certos saberes que não “podemos” ainda ouvir, mas que devemos criar condições para. E, se dentre os *Sete saberes necessários para a educação do futuro*, de que nos fala Morin (2002), há o saber *enfrentar as incertezas*, acrescentaria, que é preciso correr então o risco de *saber que não se sabe ouvir* ainda muita coisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Ed.Unicamp, 1992.
- EDUCADORES TUPINIKIM. **Resgatando a memória e a tradição Tupinikim**. Aracruz, 1996.
- HONÓRIO, M. A. **Espaço enunciativo e educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidades**. Tese (Doutorado em Linguística), 2000, 361 p. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, , 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. de. A língua imaginária e a língua fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. **Política lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.

RODRIGUES, A. D. 500 Anos de descobertas e perdas (Parte II). **Jornal Porantim**, Brasília, n. 211. Dez/1998.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE METÁFORAS DA LÍNGUA ESPANHOLA

Maria Avany Peixoto dos SANTOS (UFRN)

INTRODUÇÃO

As metáforas da língua espanhola são o foco deste estudo, que se ocupa, mais especificamente, do esclarecimento dado aos professores de língua espanhola – um dos principais públicos - alvo desta pesquisa – a respeito de alguns conceitos da Lingüística Cognitiva, no âmbito de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, buscando ajudá-los em sua formação profissional; e da verificação de registro dessas metáforas do espanhol em dicionários bilíngües e monolíngües. Este trabalho tem, como fundamento, os conceitos clássicos de Lakoff e Johnson (2002) sobre as metáforas.

Para a realização desta pesquisa, fazemos uso de dados referentes ao *corpus* constituído por três manuais didáticos intitulados *Gente* e dos dois vídeos *Gente de la calle*, que têm como tema geral *Documentos de la vida cotidiana*.

EXPERIENCIALISMO

Lakoff e Johnson propõem o enfoque experiencialista já no *Metaphors we live by*, que se tornou, especificamente, a base filosófica das discussões sobre a Lingüística Cognitiva. Desde então, eles vêm revendo e aprofundando essa questão em suas publicações. A última foi *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought* (1999), na qual os autores argumentam sobre a experiência corporificada (*embodied*) e afirmam que a razão e a mente são estruturadas através de nossas experiências corporais, ou seja, que são inerentemente corporificadas.

METÁFORAS

De acordo com Cifuentes (2003a), as pesquisas voltadas para a metáfora e a metonímia como princípios explicativos do funcionamento cognitivo e, conseqüentemente, do lingüístico, vêm sendo um dos pontos mais destacados e melhor estudados na Gramática Cognitiva, pois ambas são consideradas como: (i) instrumentos fundamentais da cognição, (ii) recursos disponíveis para a resolução de questões cognitivas e comunicativas, (iii) processos cognitivos centrais na organização das gramáticas naturais.

As metáforas podem ser entendidas como mapeamentos (no sentido matemático) entre domínios conceituais: do domínio-fonte (de experiências mais concretas) sobre o domínio-

alvo (de experiências mais abstratas). Tomemos o exemplo 2. do quadro 1 TEMPO É OBJETO DE VALOR¹ para representar a estrutura interna de uma metáfora conceitual.

Domínio-fonte: OBJETO DE VALOR

Domínio-alvo: TEMPO

O que constitui uma metáfora não acontece no âmbito das palavras, e sim nas correspondências que enlaçam o domínio-fonte ao domínio-alvo. Para melhor esclarecimento das expressões lingüísticas metafóricas, como veremos no quadro 1 a seguir, a Linguística Cognitiva as agrupa em esquemas abstratos, no formato de metáforas conceituais, mostrando, desse modo, que as expressões metafóricas não são aleatórias e sim componentes de um sistema coerente. Para isso, selecionamos dezenove expressões metafóricas e as distribuímos em treze metáforas conceituais, mapeando, logo em seguida, a título de ilustração, algumas metáforas conceituais.

QUADRO 1: Metáforas conceituais e expressões licenciadas encontradas no *corpus*

Metáforas Conceituais	Expressões Metafóricas ²
1. TEMPO É OBJETO	1.a. ...esta bilbaína del barrio de Deusto reparte <i>su tiempo</i> entre universidad, las horas de estudio... 1.b. ...si <i>tenemos tiempo</i> , vamos a París.
2. TEMPO É OBJETO DE VALOR	2.a. ...los políticos disponen de dinero, de amplitud de espacio para vivir... pero son <i>muy pobres en tiempo</i> y en tranquilidad. 2.b. ...cada <i>minuto</i> que pasa <i>es dinero</i> .
3. TEMPO É OBJETO EM MOVIMENTO	3.a. Mi trabajo es muy entretenido, es muy diverso..., la verdad, es que aquí se pasan <i>las horas volando</i> .
4. TEMPO É ESPAÇO	4.a. ...trabajo aquí <i>desde</i> hace dos años. 4.b. ... <i>dentro</i> de dos días empezamos a trabajar.
5. TEMPO É RECIPIENTE	5.a. Es hiperactivo y <i>tiene siempre la agenda muy apretada</i> .
6. MENTE É RECIPIENTE	6.a. <i>En</i> la cabeza de R. Matínez ya está escrito el guión de su vida en los próximos años...
7. ATIVIDADES SÃO RECIPIENTES	7.a. <i>Las actividades</i> que realizan los voluntarios <i>tienen muchas dimensiones</i> .

¹ Lakoff (1993) adotou a estrutura DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE ou DOMÍNIO-ALVO COMO DOMÍNIO-FONTE, em letras maiúsculas, usada como forma mnemônica para designar os mapeamentos metafóricos.

²

1.a. ...esta bilbaina do bairro de Deusto divide seu tempo entre a universidade, as horas de estudo...
1.b. ...se tivermos tempo, vamos a Paris.
2.a. ...os políticos têm dinheiro, espaço amplo para morar... mas são muito pobres em tempo e em tranquilidade.
2.b. ...cada minuto que passa é dinheiro.
3.a. Meu trabalho é muito divertido, é muito variado..., a verdade é que aqui as horas passam voando.

Metáforas Conceituais8. MAIS FORMA É
MAIS CONTEÚDO**Expressões Metafóricas³**8.a. _Esto es para una chica de más de veinticinco.
¿Crees que le irán?

_Siiiiiií.

8.b. _¿Es verdad?

_ Sí, sí, sí, sí...

8.c. ...en el verano aquí hay mucho, mucho público.

8.d. Mira, mira, qué bonitas son, mira...

9. PAÍS É TERRA/ SOLO

9.a. Hace 38 años que estoy viviendo en Argentina y mi marido más. Y ahora venimos de vacaciones... a disfrutar un poco de nuestra tierra...

10. PERSPECTIVAS
SÃO ESTAÇÕES/
TEMPERATURAS

10.a. Uno siempre tiene que estar donde mejor le brilla el sol.

11. AMOR É MAGIA

11.a. ...es nuestro “mapa del amor” particular que determina las características del hombre o la mujer que nos va a atraer, a excitar sexualmente, a fascinar.

12. AMOR É DOENÇA

12.a. El flechazo entre dos personas es... una fiebre infrecuente y fugaz.

13. VIDA É JOGO

13.a. ...me he ganado la vida haciendo monigotes.

De treze metáforas conceituais elencadas no quadro 1, nove aparecem apenas com uma única expressão metafórica. As expressões agrupadas nas metáforas conceituais 2 e 4, indicadas no quadro 1, não estão isoladas. As primeiras delas, ou seja, 2.a. “son muy pobre en tiempo y en tranquilidad” e 2.b. “cada minuto que pasa es dinero” pertencem à mesma metáfora conceitual (esta já estabelecida por convenção), isto é, possuem subjacente a mesma idéia

4.a. ...faz dois anos que trabalho aqui.

4.b. ...daqui a (ou dentro de) dois dias começamos a trabalhar.

5.a. É hiper-ativo e sempre tem a agenda muito cheia.

6.a. Na cabeça de R. Matínez já está escrito o roteiro de sua vida para os próximos anos...

7.a. As atividades que realizam os voluntários têm muitas dimensões.

8.a. _Isto é para uma garota de vinte e cinco anos. Será que ela irá gostar?

_Siiiiim.

8.b. _Sério?

_Sim, sim, sim, sim...

8.c. ...aqui, no verão, há muita, muita gente.

8.d. Olha, olha, que bonitas são, olha...

9.a. Faz 38 anos que eu estou morando na Argentina e meu marido muito mais. E agora viemos de férias... apreciar um pouco a nossa terra...

10.a. A pessoa sempre tem que estar onde melhor lhe brilha o sol.

11.a. ...nosso “mapa do amor” particular é que determina as características do homem ou da mulher que vai nos atrair, nos excitar sexualmente, nos fascinar.

12.a. O amor à primeira vista entre duas pessoas... é uma febre infrequente e fugaz.

13.a. ...ganhei a vida fazendo caricaturas.

metafórica de que TEMPO É OBJETO DE VALOR. As expressões 4.a. “trabajo aquí desde hace dos años” e 4.b. “dentro de dos días empezamos a trabajar” são exemplos de manifestações lingüísticas da metáfora conceitual TEMPO É ESPAÇO. O domínio do TEMPO está, também, metaforicamente conceitualizado em termos do domínio do ESPAÇO, e é a relação de coerência e sistematicidade conceitual entre estes domínios o que justifica usar ‘desde’ e ‘dentro’ (palavras de significado espacial) em expressões de tempo.

Vejamos agora as correspondências entre o domínio do conteúdo e o domínio da forma. Assim como as metáforas conceituais TEMPO É OBJETO DE VALOR e TEMPO É ESPAÇO, a metáfora MAIS CONTEÚDO É MAIS FORMA reúne diferentes expressões lingüísticas metafóricas, formando um sistema coerente. Ela se reflete em casos de reduplicação (repetição) como:

- 8.a. _ Esto es para una chica de más de veinticinco. ¿Crees que le irán?
 _ Sííííí.
 8.b. _ ¿Es verdad?
 _ Sí, sí, sí, sí...
 8.c. ...en el verano aquí hay *mucho, mucho* público.
 8.d. *Mira, mira*, qué bonitas son, mira...

Se considerássemos os exemplos que acabamos de ver como frases isoladas, não seria nada fácil perceber a existência de metáforas. No entanto, quando agrupadas na metáfora conceitual MAIS CONTEÚDO É MAIS FORMA, não perdemos a generalização de tais frases, pois temos, em nosso sistema conceitual, o entendimento a respeito da conexão entre conteúdo e forma. Como ilustração desse entendimento, façamos uma correlação entre um determinado recipiente e a quantidade de algo que nele acreditamos caber. Parece conceitualmente comum que a dimensão do recipiente implique na proporção do conteúdo, isto é, sendo ele grande, espera-se que seu conteúdo também seja grande, sendo o recipiente de tamanho pequeno, espera-se que seu conteúdo seja igualmente pequeno.

Com base nessa explanação, façamos as correlações de quantidade dos exemplos da metáfora conceitual em questão da seguinte maneira:

- ♦ Tanto o alongamento da vogal “i” em 8.a. quanto a reduplicação da forma “sí” em 8.b. indica mais conteúdo do que um único “sí”.
- ♦ No exemplo 8.c. “hay mucho, mucho público” indica que há mais gente do que apenas “hay mucho público”.
- ♦ A repetição do imperativo “mira” 8.d. implica em pedir atenção mais do que se fosse dito simplesmente “mira, qué bonitas son”.

Como acabamos de ver, os recursos de alongamento de som (FORMA, portanto, concreto) e de reduplicação de palavras (FORMA, portanto, concreto), no caso dos exemplos acima, podem nos fornecer parte do sentido da frase (CONTEÚDO, portanto, abstrato, menos tangível): quanto mais material lingüístico usado na codificação, maior a carga de intensidade, relevância, urgência etc atribuída àquilo que é dito.

Na estrutura interna das metáforas conceituais, projetam-se, no domínio-alvo (aquele que precisa ser comunicado), facetas do domínio-fonte, ou seja, do domínio das experiências mais concretas que é a base para a representação das experiências mais abstratas.

Quando falamos sobre a metáfora conceitual TEMPO É OBJETO DE VALOR, nos referimos ao domínio-fonte — objeto de valor — que projeta características suas no domínio-alvo — o tempo. De acordo com a teoria cognitivista, essa projeção de um domínio sobre outro nos

faz compreender o domínio-alvo e raciocinar sobre este em termos da estrutura de relações conceituais do domínio-fonte, ou seja, entendemos e produzimos metáforas mediante analogia.

Ainda sobre a metáfora conceitual, tomemos como modelo AMOR É MAGIA e o exemplo 11.a. do quadro 1, no que tange às correspondências entre os domínios. Vejamos que, no exemplo 11.a., apenas parte da informação é projetada, qual seja a característica de MAGIA sobre o AMOR. Neste sentido, se projeta sobre o domínio-alvo unicamente o encanto, a fascinação, sendo irrelevantes os demais traços de “magia” para tal interpretação, como, por exemplo, “bruxas em rituais de lua cheia, cozinhando em seus caldeirões poções mágicas”.

Tentar ensinar a língua espanhola a um brasileiro que já no primeiro dia de aula presume que sabe falá-la é uma tarefa que exige do professor paciência e compreensão. A impressão que causa a um falante do português brasileiro, por exemplo, é de que ele consegue se expressar “em toda sua plenitude”, sem nunca ter estudado a língua espanhola ou haver se esforçado para obter um grau de proficiência ainda quando era aluno de curso de idiomas. Contudo, como observa Viana (1997, p. 45),

Se há algumas desvantagens advindas da proximidade entre as duas línguas, não podemos deixar de considerar as vantagens dessa condição. Uma delas é a possibilidade da utilização, desde o primeiro estágio, de textos autênticos, veiculando informações relevantes sobre assuntos diversos e sobre diferentes áreas do saber. Isso permite a implementação de uma abordagem comunicativa em toda a sua dimensão...

De fato, na história das línguas românicas, esses dois idiomas são os que guardam maior semelhança seja no léxico, seja no plano sistêmico. Em consequência, quando os brasileiros se matriculam em cursos de espanhol fora do Brasil, como por exemplo na Espanha, raras vezes iniciam suas aulas em grupos de níveis elementares, assim como o exame de proficiência em língua espanhola (DELE), elaborado pela Universidad de Salamanca, quando aplicado no Brasil, se restringe aos dois níveis mais avançados. Isso acontece devido ao grau de proximidade tipológica entre as línguas espanhola e portuguesa.

A tendência dos alunos, em especial nos estágios iniciais de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, é a de traduzir literalmente as expressões usadas no português brasileiro para o idioma em construção. São momentos divertidos para todos porque, às vezes, em sala de aula, surgem expressões inexistentes no espanhol e esse arriscar se torna interessante e satisfatório, pois faz parte do processo de aprendizagem de uma nova língua.

EXPRESSÕES DICIONARIZADAS

Esta seção se destina a destacar as metáforas conceituais dentre os dados de análise desta investigação que foram dicionarizadas tanto em dicionários bilíngües “Ática”, “Señas” e “FTD”, como nos monolíngües “Salamanca”, “Real Academia Española” e “Diccionario de uso del español” (Cf. maiores detalhes nas Referências Bibliográficas). O intuito é de examinar se esses dicionários são capazes de monitorar, pelo menos em parte, os alunos quando surgem dúvidas acerca das expressões apresentadas nos materiais didáticos aqui analisados.

A seguir veremos algumas definições que constam nos dicionários bilíngües e monolíngües a respeito das metáforas conceituais, além de alguns exemplos extraídos dos próprios dicionários a fim de ilustrar essas definições. Estarão em nota de rodapé apenas a tradução das palavras em espanhol que se distanciam em significado e escrita do português brasileiro.

QUADRO 2: Metáforas conceituais registradas em dicionários bilingües

DICIONÁRIOS BILÍNGÜES			
Metáforas Conceituais	Ática	Señas	FTD
1. <u>TEMPO É OBJETO</u>	X	X	X
2. <u>TEMPO É OBJETO DE VALOR</u>	2. Ganar/ perder tempo.	2. Hoy no tengo tiempo de ir a la biblioteca.	2. Ganar/ gastar/ perder tempo.
3. <u>TEMPO É OBJETO EM MOVIMENTO</u>	3. De un tiempo a esta parte. ⁴	3. Más adelante; después: andando el tiempo se verá quién tenía razón.	3. Al correr el tiempo. ⁵
4. <u>TEMPO É ESPAÇO</u>	4. X	4. Los ancianos se reunían en aquella plaza <i>desde tiempo</i> inmemorial.	4. X
5. <u>TEMPO É RECIPIENTE</u>	5. Fuera de tiempo: em momento inoportuno.	5. X	5. Fuera de tiempo.
6. <u>MENTE É RECIPIENTE</u>	6. Tener en mente.	6. Tengo muchas ideas en la mente.	6. X
7. <u>ATIVIDADES SÃO RECIPIENTES</u>	7. En actividad.	7. X	7. X
8. <u>MAIS CONTEÚDO É MAIS FORMA</u>	8. X	8. X	8. X
9. <u>PAÍS É TERRA</u>	9. País, nação.	9. Nación o región; parte o división de un territorio.	9. País, pátria, nação.
10. <u>PERSPECTIVAS SÃO ESTAÇÕES/ TEMPERATURA</u>	10. X	10. X	10. X
11. <u>AMOR É MAGIA</u>	11. X	11. X	11. X
12. <u>AMOR É DOENÇA</u>	12. X	12. X	12. X
13. <u>VIDA É JOGO</u>	13. Subsistência, sustento: “Tiene que ganarse ⁶ la vida”.	13. X	13. Ganhar a vida honestamente, trabalhar.

⁴ De uns tempos para cá.

⁵ Mais para frente, depois de certo tempo.

⁶ É o verbo “ganarse”, do exemplo 2, que representa uso metafórico, e não a acepção dada pelo dicionário.

QUADRO 3: Metáforas conceituais registradas em dicionários monolíngües

DICIONÁRIOS MONOLÍNGÜES			
Metáforas Conceituais	Salamanca	Real Academia Española	Diccionario de uso del español
1. <u>TEMPO É</u> OBJETO	1. X	1. X	1. X
2. <u>TEMPO É</u> OBJETO DE VALOR	2. Conceder una persona el tiempo que necesite otra persona o una cosa para hacer algo: Le <i>di</i> ⁷ <i>tiempo</i> para que reflexionara.	2. Perder uno ⁸ el tiempo: No aprovecharse de él, o dejar de ejecutar en él lo que podía o debía.	2. Ganar tiempo: Mientras ⁹ yo enciendo el fuego ve tú pelando ¹⁰ las patatas para <i>ganar tiempo</i> .
3. <u>TEMPO É</u> OBJETO EM MOVIMIENTO	3. De / desde un tiempo a esta parte: Desde un momento no determinado hasta el momento presente en que se habla.	3. Andando el tiempo: En el transcurso del tiempo, mas adelante.	3. X
4. <u>TEMPO É</u> ESPAÇO	4. X	4. X	4. El tiempo futuro se fija ¹¹ en relación con el momento presente con “dentro de”: Llegará dentro de ocho días.
5. <u>TEMPO É</u> RECIPIENTE	5. Durante la juventud: <i>En</i> mis tiempos no había vídeo.	5. En tiempo: <i>En</i> ocasión oportuna.	5. <i>Fuera</i> de tiempo: inoportunamente.
6. <u>MENTE É</u> RECIPIENTE	6. Se le ha quedado ¹² grabado <i>en la mente</i> el recuerdo de su padre.	6. Tener <i>en la mente</i> una cosa.	6. No está <i>en mi mente</i> hacerle ningún daño.
7. <u>ATIVIDADES</u> SÃO RECIPIENTES	7. Conjunto de las tareas propias de una persona, profesión o institución: El ámbito en que se desarrolla ¹³ su actividad política es <i>limitado</i> .	7. X	7. X

⁷ Di: dei.⁸ Uno: alguém.⁹ Mientras: enquanto.¹⁰ Pelando: descascando.¹¹ Fija: establecece.¹² Ha quedado grabado: ficou gravado.¹³ Desarrolla: desenvolve, acontece.

DICIONÁRIOS MONOLÍNGÜES			
Metáforas Conceituais	Salamanca	Real Academia Española	Diccionario de uso del español
8. <u>MAIS CONTEÚ- DO É MAIS FORMA</u>	8. X	8. X	8. X
9. <u>PAÍS É TERRA</u>	9. Lugar donde una persona ha nacido: Deseaba volver a la tierra para visitar a su familia.	9. Nación, región o lugar en que ha nacido.	9. Con respeto a una persona, nación, país o región en donde ha nacido: “El que quiere ser feliz, que no salga ¹⁴ de su tierra.
10. <u>PERSPECTIVAS SÃO ESTAÇÕES/ TEMPERATURAS</u>	10. X	10. X	10. X
11. <u>AMOR É MAGIA</u>	11. X	11. X	11. X
12. <u>AMOR É DOENÇA</u>	12. X	12. X	12. X
13. <u>VIDA É JOGO</u>	13. Trabajar una persona para vivir: Su padre <i>se gana la vida</i> como albañil. ¹⁵	13. Ganar, o ganarse, uno la vida: Trabajar o buscar medios de mantenerse.	13. Ganar trabajando lo necesario para vivir.

Dentre as 13 metáforas conceituais elencadas, os dicionários bilíngües trazem acepções ou expressões que se relacionam a oito delas (cinco não aparecem). O dicionário *Ática* registra sete, o *Señas* e o *FTD* registram cinco. Dessas 13 metáforas conceituais, os dicionários monolíngües trazem acepções ou expressões que se relacionam, também, a oito delas. O dicionário *Salamanca* traz sete, e tanto o *Real Academia Española* quanto o *Diccionario de uso del español* trazem seis. Conclui-se, portanto, que o dicionário bilíngüe *Ática* e o dicionário monolíngüe *Salamanca* são os mais úteis para servir de apoio ao material didático *Gente*.

Embora os dicionários monolíngües apresentem, em sua totalidade, uma quantidade de metáforas conceituais um pouco acima das registradas pelos dicionários bilíngües (cf. quadro 2), não seria aconselhável recomendá-los aos alunos iniciantes, uma vez que estes alunos, em termos de vocabulário, possuem, muitas vezes, um repertório limitado da língua alvo. Seria mais interessante que eles passassem a usar os dicionários monolíngües a partir do segundo nível, ou seja, após freqüentar seis meses de curso¹⁶, período que se espera ser suficiente para que os alunos se familiarizem com o sistema da língua espanhola e adquiram um conhecimento razoável do vocabulário.

Observemos, no quadro 4, mais concisamente quantas e quais metáforas conceituais e expressões metafóricas se encontram nos registros dicionarizados.

¹⁴ Salga: saia.

¹⁵ Albañil: pedreiro.

¹⁶ Normalmente, os cursos de língua espanhola, no Brasil, têm em média dois a três anos de duração.

QUADRO 4: Comparação entre os dicionários bilíngües e monolíngües

METÁFORAS CONCEITUAIS	Dicionários Bilíngües	Dicionários Monolíngües
1. TEMPO É OBJETO	nenhuma	nenhuma
2. TEMPO É OBJETO DE VALOR	3	3
3. TEMPO É OBJETO EM MOVIMENTO	3	2
4. TEMPO É ESPAÇO	1	1
5. TEMPO É RECIPIENTE	2	3
6. MENTE É RECIPIENTE	2	3
7. ATIVIDADES SÃO RECIPIENTES	1	1
8. MAIS CONTEÚDO É MAIS FORMA	nenhuma	nenhuma
9. PAÍS É TERRA	3	3
10. PERSPECTIVAS SÃO ESTAÇÕES/TEMPERATURAS	nenhuma	nenhuma
11. AMOR É MAGIA	nenhuma	nenhuma
12. AMOR É DOENÇA	nenhuma	nenhuma
13. VIDA É JOGO	2	3
TOTAL	17	19

As metáforas conceituais que possuem o domínio-alvo TEMPO foram escolhidas a título de ilustração. No quadro 4, vimos que quase todas as metáforas conceituais que possuem o domínio-alvo TEMPO estão registradas tanto nos dicionários bilíngües quanto nos monolíngües. Aliás, esse domínio-alvo é o que apresenta maior número de ocorrência no *corpus*. O domínio TEMPO é tão freqüente em muitas sociedades que ele ganha o destaque de segundo exemplo apresentado por Lakoff e Mark Johnson, no *Metáforas da vida cotidiana*. Assim, já era de se esperar que fosse mencionado em todos os dicionários.

Abrindo os dicionários

Devido a nossa experiência docente, consideramos o dicionário, seja ele bilíngüe ou monolíngüe, uma das ferramentas fundamentais quando se aprende uma língua estrangeira, ainda que não seja difícil perceber que os alunos exploram muito pouco os recursos que ele oferece e limitam-se às suas necessidades mais urgentes, por exemplo, garantir que não haja erros ortográficos em suas produções textuais e decifrar o mais rápido possível as palavras que ainda não conhecem.

Creemos que se os alunos agem dessa maneira ao consultar o dicionário é porque lhes falta uma orientação adequada quanto à utilização do mesmo em sala de aula. O ideal seria diversificar a tradicional aula de idiomas, na qual os alunos muitas vezes têm, como tarefa principal, traduzir textos e mais textos. É preciso abrir espaço para a criatividade, para o inusitado. De fato, acreditamos que quanto mais eclética for a metodologia, quanto mais diversificadas forem as estratégias de ensino, maior será a motivação para a aprendizagem.

Desse modo, quanto ao uso do dicionário monolíngüe ou bilíngüe em sala de aula, sugerimos que se promovam atividades verdadeiramente dinâmicas que enlacem, por exemplo, o dicionário com o manual didático, com filmes, com músicas, com jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância deste trabalho para os professores de língua espanhola reside em apresentar-lhes conhecimentos acerca das metáforas e do sistema conceitual humano. Advogamos que os professores, à medida que se aprofundam nessa maneira de pensar o ensino-aprendizagem, mais facilmente compreendem que, ao aprender-se um outro idioma, passa-se a entender a realidade a partir de uma perspectiva não percebida antes, tendo os alunos acesso, dessa forma, a novos domínios conceituais.

Os aspectos cognitivos envolvidos no contexto ensino-aprendizagem de línguas é um tema cada vez mais freqüente nas discussões didáticas. Esperamos que as contribuições dadas pela Linguística Cognitiva alcancem aos que desconhecem o assunto e que, ainda hoje, permanecem mantendo o modelo tradicional de ministrar suas aulas e de pensar a respeito do ensino.

Sugerimos para estudos futuros a realização de uma comparação entre o material didático selecionado para esta pesquisa e outros, também voltados para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTERO-ALVAREZ, Maria Esmeralda; SOTO BALBÁS, Marcial. *Dicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol*. São Paulo: FTD, 1997.

CIFUENTES HONRUBIA, José Luis. *Fundamentos críticos de gramática cognitiva* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida de <cifu@ua.es>. Acesso em 24 out. 2003a.

Diccionario de la Real Academia Española. 21^a ed. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

Diccionario Salamanca de la Lengua Española. Madrid: Santillana; Salamanca: Universidad de Salamanca, 1996.

FLAVIAN, Eugenia; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. *Minidicionário Español-Português/Português-Espanhol*. 17^a ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GENTE DE LA CALLE 1: documentos de la vida cotidiana. Direção: Neus Sans. Produção: Icônica. Roteiro: Neus Sans. Barcelona: Difusión, 2000. 1 fita de vídeo (70 min), VHS, son., color.

GENTE DE LA CALLE 2: documentos de la vida cotidiana. Direção: Neus Sans. Produção: Icônica. Roteiro: Neus Sans. Barcelona: Difusión, 2000. 1 fita de vídeo (54 min), VHS, son., color.

_____. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (org.), *Metaphor and thought*. 2^a ed. New York: Cambridge University Press, 1993.

_____; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. Trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

_____. *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

MARTÍN PERIS, E.; SÁNCHEZ QUINTANA, N.; SANS BAULENAS, N. *Gente 3 – Libro del Alumno*. Barcelona: Difusión, 2001.

MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 1997.

SANS, Neus; MARTÍN PERIS, Ernesto. *Gente 1 – Libro del Alumno*. 6^a ed. Barcelona: Difusión, 2000.

_____. *Gente 2 – Libro del Alumno*. 4^a ed. Barcelona: Difusión, 2000.

Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. 2^a ed. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares; São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIANA, Nelson. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.), *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

ALTERIDADE E IDENTIDADE: UMA LEITURA DE M.BAKHTIN

Maria Bernadete F. de OLIVEIRA – UFRN

RESUMO: Este artigo visa discutir as formas que as relações com o outro podem assumir na constituição de processos identitários, à luz de algumas idéias presentes em textos de Voloshinov e Bakhtin.

Palavras-Chave : linguagem, dialogia, alteridade e identidade

INTRODUÇÃO

A complexidade das sociedades modernas tem entre uma de suas características principais um ritmo de mudanças fortemente acelerado, de tal forma que ser moderno passa a significar a diversidade, as mudanças constantes, as incertezas e inseguranças. Esta sociedade, dita global, no dizer de Ianni (1992) articula-se cada vez mais na direção do utilitarismo, do pragmatismo, do positivismo, em acordo com as exigências de uma razão instrumental fazendo recair sobre o indivíduo seu peso avassalador.

Decorrente destas mudanças nas estruturas e processos da sociedade contemporânea, abalando os quadros de referência que permitiam ao indivíduo uma âncora estável, a discussão sobre as identidades assume posição de destaque, sendo o pressuposto o fato de que as identidades modernas estão sendo descentradas, deslocadas, fragmentadas, diferentemente daquela identidade do sujeito cartesiano que baseada numa concepção de pessoa, como um indivíduo centrado, unificado, cujo centro – núcleo interior – surgia com o nascimento, desenvolvia-se, construindo uma representação de si mesma imutável. O sujeito (pós) moderno, ao contrário não se configura com uma identidade fixa, essencial ou permanente. Sua identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado pelos sistemas culturais que lhe rodeiam, de forma que várias identidades o constituem, algumas contraditórias até (Hall, 1992).

Teóricos como Giddens(1995), Harvey(1998), afirmam que ao caracterizar-se pela descontinuidade, ruptura e deslocamento, a (pós) modernidade provoca fraturas nas paisagens políticas e a partir da erosão da “identidade mestra” a de classe, faz emergir novas identidades, com as quais vem contribuindo, entre outros, os movimentos feministas, ecológicos, anti-nucleares, anti-racistas. Admitindo que todo processo de identidade é um processo que implica em reconhecimento da alteridade, diferentes contextos e situações configuram alteridades distintas, de tal forma que os processos identitários apenas ganham uma dimensão plural quando contextualizados (Chnaiderman,1998). Ou, ainda como diz Moita Lopes (2002), o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros e é através das práticas discursivas que elas são construídas, e não escolhidas, inscrevendo-se em relações de poder.

Desta forma, não é portanto fruto do acaso que no âmbito de algumas vertentes teóricas das Ciências Humanas afloram e despertam interesse os estudos de temáticas relacionadas aos processos de construção de identidade, a partir de matérias primas, fontes de significação para construção de representações, situadas no plano da esfera pública, consideradas por Castells

(2001) como espaços privilegiados, situando-se entre as mais significativas as instituições produtivas, a memória coletiva, a história, o território, o aparato de poder e a esfera religiosa, além de outras esferas, aquelas por exemplo que Voloshinov (1976) denomina de “ideologia do cotidiano”.

A vertente dos estudos dos processos identitários que nos filiamos assume como pressuposto o fato de que o ser humano é um ser de linguagem o que significa compreender que a constituição das identidades se realiza pelas e nas práticas discursivas, através de relações intersubjetivas o que implica na noção de constitutividade da alteridade nos processos identitários. A partir desse reconhecimento da alteridade necessária aos processos de construção identitárias, temática que vem merecendo destaque no âmbito dos estudos culturais e pós-coloniais, (Hall, 1992; Bhabha, 1998; Silva, 2000), interessa-nos discutir as diferentes formas de relação com o outro, a partir do entendimento de que o enfoque nas diferenças não pode ocultar as raízes sociais da desigualdade (Amorim, Geraldi).

Partindo desses pressupostos, objetivamos nesse artigo discutir as formas que as relações com o outro podem assumir na constituição de processos identitários, à luz de algumas idéias presentes em textos de Voloshinov e Bakhtin.

A ALTERIDADE E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

A alteridade como elemento constitutivo do “eu”, em graus e relações diferenciadas, é uma posição partilhada por autores clássicos, como Levinas, Buber, Freud e Marx, este último mais amplamente reconhecido por sua afirmação de que “o ser humano é o conjunto das relações sociais”. No âmbito dos estudos do desenvolvimento psicológico do ser humano, os trabalhos de Vygotsky e seguidores também evidenciam a importância da alteridade na construção social da mente, na medida em que o “eu” para essa corrente de pensamento, constitui-se nas relações sociais intersubjetivas, através dos processos de mediação semiótica, sendo todo processo de “internalização” precedido necessariamente de relações sociais de exterioridade.

A idéia da impossibilidade de pensar o ser humano fora da sua relação com o outro é uma constante nos textos de M. Bakhtin (1992) e em outros autores de seu círculo. Em um dos seus primeiros textos, “O autor e o herói”, Bakhtin deixa claro sua compreensão do papel do outro na constituição do “eu”, desenvolvendo a idéia de que a consciência do autor é aquela que abarca e dá acabamento a consciência do herói e do seu mundo, podendo-se dizer que o autor é para o herói o que o outro é para mim, ou seja, é o ponto de vista do outro que me dá acabamento. Com essa idéia o texto de Bakhtin defende a posição de que o acabamento do eu vem de fora, é o outro que nos completa, pois só ele, pela posição que ocupa – exotopia - pode ver o que não vemos pelo excedente de visão. Porém o lugar de onde vejo o outro e de onde ele me vê não é fixo, não é qualquer lugar. É sempre um lugar social, valorado, que significa.

Ponzio (1998) considera que um dos elementos que caracteriza o que ele próprio chama de “revolução bakhtiniana” decorre do fato de que nos escritos daquele autor há uma visível mudança de foco, deslocando-se o ponto de referência do horizonte do eu, como quer a fenomenologia, para o horizonte do outro, propondo desta forma uma lógica centrada na alteridade, isto é, propondo a impossibilidade de uma indiferença face ao outro. Em Bakhtin (1992), contudo, a idéia de não ser indiferente ao outro, em momento algum pressupõe uma identidade total do eu com o outro, pois, na visão dele, isso implicaria na perda da singularidade do eu e do seu próprio lugar.

A idéia da relação intrínseca da alteridade na constituição do eu surge também no “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, na ótica dessa vez da alteridade no discurso, ou seja as várias formas que a presença do outro pode assumir no discurso alheio. Tema esse que vai ser

explorado primorosamente por Bakhtin (1991), em “O Discurso no Romance”, como sendo o modo próprio de funcionamento da linguagem, o dialogismo primário, desdobrado em seus dois movimentos de construção do discurso a partir do já-dito alheio, de um lado e, da orientação para a subjetividade do interlocutor, de outro.

Em um texto mais recente, “Apontamentos” Bakhtin reitera sua idéia sobre a relação necessária entre o eu e o outro, ao dizer que *“tudo o que me diz respeito a começar pelo meu nome... vem do mundo exterior, da boca dos outros... a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro...”* (Bakhtin,1992:378), ao mesmo tempo que, a partir de comentários sobre a noção de compreensão, deixa claro, nesse mesmo texto, seu ponto de vista contrário a idéia de identidade total com o outro, ou seja, a de que o eu possa dissolver-se no pensamento alheio, pois para ele, *“...não se deve entender a compreensão em termos de identificação e de colocação de si mesmo no lugar ocupado pelo outro...”* (Bakhtin,1992 : 382), compreender, significa complementar o outro a partir de um ponto de vista, de um juízo de valor. Ou seja, a questão da alteridade aparece com sua dimensão dialógica, uma dimensão na qual, ao mesmo tempo que o outro completa e dá acabamento ao eu, este eu também compreende a subjetividade do outro a partir de seu próprio ponto de vista, complexificando-se, desta forma a relação de alteridade, que deixa de funcionar como um movimento unilateral. As formas que a relação com o outro podem assumir no discurso fazem-se presente de forma bastante explícita em “Problemas da poética de Dostoievsky”, quando esse autor discute a bivocalidade, a estilização, os discursos indiretos, entre outras formas que atestam a presença do outro no discurso alheio.

No entanto, interessa-nos nesse artigo discutir, quando Bakhtin, no texto acima citado, apresenta um conceito, fundamental para a compreensão das diversas formas de relação com a alteridade, qual seja o conceito de relações dialógicas.

As relações dialógicas são apresentadas como sendo de natureza “extra-lingüística”, ao mesmo tempo que não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. *“...As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico.Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas* (Bakhtin, 1997 :183). Em “ O Problema do Texto”, (1992:353) encontramos outras informações reiterando a natureza específica da relação dialógica, que, segundo ele *“ ... é uma relação marcada por uma profunda originalidade... uma relação específica de sentidos cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos, por trás dos quais está um sujeito real ou potencial ... as relações dialógicas não se restringem a limites de ordem espacial/temporal...”*. Ainda nesse texto, Bakhtin faz menção a existência de graus de relações dialógicas, exemplificando o grau zero dessas relações como um *“diálogo de surdos”*(p.354), afirmação esta que possibilita duas interpretações, uma delas, como seria o caso de um diálogo oralizado entre surdos, pela própria impossibilidade de acesso à materialidade fônica do discurso, portando literalmente um *grau zero de dialogia*. Uma outra interpretação, poderia remeter para um diálogo entre aqueles que se negam a ouvir ou a dar a voz ao outro, o que implica em uma negação à orientar-se para subjetividade de seu interlocutor, negando pois essa dimensão da alteridade, vez que da alteridade que se faz presente como já-dito no discurso não se pode escapar. Nos “Apontamentos”, Bakhtin retorna a afirmar que as relações dialógicas apenas se realizam entre pessoas, vozes, consciências, as quais, despersonalizam-se tornam-se relações entre objetos, relações causais, matemáticas, lógicas.

Desta breve apresentação podemos entender que para Bakhtin, as relações dialógicas processam-se entre sujeitos, posicionados social e culturalmente, com pontos de vista, posições, materializando-se no discurso como relações de sentido, embora como diz ele próprio não se restringem as relações de ordem lógica.

A alteridade como um dos pilares do dialogismo bakhtiniano faz-se presente, portanto, em todos os níveis, desde o processo de constituição do sujeito humano como um ser de linguagem, portanto constitutiva de suas práticas discursivas, até a materialidade explícita da unidade de análise da comunicação verbal, o enunciado, cujas características essenciais são a alternância de interlocutores, o acabamento, e as relações entre enunciados, enunciadore e interlocutores (Bakhtin, 1992).

Mas o dialogismo bakhtiniano e as relações de alteridade nos escritos bakhtinianos apenas ganham sentido quando complementados com a relação também constitutiva entre linguagem e realidade. Isto é, a compreensão de que a linguagem e as práticas discursivas constituem-se nas relações sociais, de natureza intersubjetiva, considerados os horizontes mediatos e imediatos nas quais emergem e são produzidas (Voloshinov, 1976)

Em outras palavras, como dissemos anteriormente, a idéia da alteridade atravessa todos os textos dos autores do círculo de Bakhtin, confirmando a sua noção de diálogo como algo mais amplo que uma simples troca de idéias ou de informações. O que autoriza o dizer de Faraco (1996: 118) de que o dialogismo “... é uma *Weltanschauung* ... um olhar abrangente e compreensivo do ser humano e do seu fazer cultural” e, a alteridade constitutiva desse dialogismo em todos os níveis, é a condição da identidade, pois “os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de nossos eus (Faraco, 1996 :125).

No bojo dessas colocações, interessa-nos a seguir discutir a natureza das relações intersubjetivas, isto é, quais as formas que podem assumir as relações com o outro, a partir do conceito de relações dialógicas.

FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS

Negando a ingenuidade das práticas discursivas, Bakhtin posiciona-se pela constante “guerra entre os discursos” (Faraco, 1996), ou seja, propõe que os discursos encontram-se em constante e permanente diálogo, materializados pelas vozes que atravessam todo processo discursivo. Mais uma vez, lembrando que diálogo para esse autor ou aqueles de seu círculo é um processo intrinsecamente relacionado à vida, conforme tão bem explícita em “ Para uma reelaboración del libro sobre Dostoievsky”, ao dizer que “ a vida é dialógica por natureza... viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo com toda sua vida ...” (Bakhtin, 1982: 324-325) .

Em nosso entendimento isso significa que o dialogismo bakhtiniano constitui-se no discurso, uma vez que o ser humano é um ser de linguagem, mas implica ainda em uma concepção para além da materialidade lingüística e do funcionamento intrínseco da linguagem, remetendo para as relações entre sujeitos, as quais estão sempre atravessadas por relações de poder, nem sempre de natureza simétrica.

Com esses esclarecimentos retomamos o foco deste artigo, qual seja o de discutir as formas de relação com a alteridade buscando compreender o que nos textos assinados por Bakhtin e por Voloshinov constitui as raízes para um modo dialógico ou monológico de operar, do pensar/ação.

Iniciamos rastreando, como o “monólogo” surge nos textos daqueles autores. Uma das mais conhecidas e citadas referências ao monólogo encontra-se no texto “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, quando Voloshinov discorre sobre as teorias da linguagem, configuradas nos modelos denominados de subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. Teorias estas que podem ser classificadas como monológicas por excluir o sujeito e a história do modo de funcionamento da língua como faz o objetivismo abstrato e por entender que a expressão se origina na interioridade do ser humano negando sua construção nas relações sociais como propõe o subjetivismo idealista. Isto é ambas as compreensões teóricas do que seja a lingua-

gem, a língua e seu modo de funcionamento excluem a constitutividade do discurso nas e pelas relações sociais.

Essa idéia de monólogo associada ao modo de funcionamento da língua vai ganhar espaço e desdobramento no texto “Gêneros do Discurso”, quando Bakhtin compara o enunciado, unidade de análise da comunicação verbal, em contraponto à oração, considerada por Bakhtin como de natureza monológica, pois, representa a expressão de uma única consciência.

Como se pode perceber, as noções de diálogo e monólogo começam a se delinear como uma oposição entre presença de uma ou de mais de uma consciência no plano discursivo, o que vai provavelmente influir decisivamente na opção que este autor faz pelo enunciado como a unidade privilegiada de abordagem do fenômeno da comunicação verbal, por portar necessariamente a presença de mais de uma consciência, ainda que, algumas vezes sob forma de vozes distantes, longínquas, aquelas que “perderam as aspas”. Esta opção, delineada no capítulo seis do *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, é retomada em “O Problema do Texto” sob forma de orientações metodológicas para aquela que seria uma abordagem da língua/discurso do pólo do enunciado, em contraposição mais uma vez ao pólo da oração, o espaço do monológico, de uma única consciência.

Interessa-nos, nesse texto, contudo, avançar um pouco mais nessa discussão sobre dialogismo e monologismo, isto é, ir para além da compreensão do dialogismo inerente ao funcionamento de qualquer discurso, para discutir as possíveis relações de dialógicas que podem ser travadas com a alteridade, enfatizando as possíveis relações de poder que subjazem aquelas relações.

Voltemos ao texto “Problemas da Poética de Dostoievsky”, pois, nele, Bakhtin nos fala do “monólogo” compreendido, desta vez, como uma modalidade de interação cognitiva entre as consciências, na qual, o sujeito cognoscente domina a verdade e institui-se como mestre daquele que não é cognoscente, estabelecendo-se desta forma uma relação sistematicamente assimétrica entre o mestre e o discípulo, em relações configuradas como relações de dominação.

Esta compreensão de monólogo, orientaria uma forma de pensamento/ação, um modo de operar, tendente ao dogmatismo, negando ao mesmo tempo o sujeito e o seu direito de dizer e de fazer-se ouvir. Este tipo de orientação dialógica fortaleceu-se bastante, diríamos, tornando-se mesmo hegemônico, na sociedade contemporânea, contribuindo para tanto, como dizia Adorno (1985), o culto de uma razão que gera racionalidades instrumentais, em um movimento, no qual a própria razão, fundada em lutas contra o pensamento mítico, torna-se ela próprio um mito. Esta compreensão de pensamento/ação é profundamente criticada por Bakhtin em todos os seus escritos, fazendo-o no cenário de uma discussão sobre o romance, segundo ele, a expressão literária por excelência da ruptura com o modo monológico de pensar e agir. Entre os textos romanescos por ele discutidos e estudados, vamos privilegiar nesse artigo aqueles que analisam as obras de Dostoievsky e Rabelais.

No romance de Dostoievski, Bakhtin encontrou um discurso portador de uma característica especial, isto é, de uma natureza polifônica, sintetizada na idéia de que seus personagens, em relação ao autor não são escravos mudos e sim pessoas livres, capazes de colocar-se “... lado a lado com seu criador...” (Bakhtin, 1997:4), para com ele concordar, discordar, rebelar-se até . O mundo retratado por Dostoievsky é pois um mundo no qual existem sujeitos, investidos de plenos direitos, diríamos um mundo de cidadãos. Espaço onde provavelmente a diversidade se realiza sem situações de desigualdades sociais. No romance polifônico, dialogam vozes, entendidas como convicções, pontos de vista sobre o mundo, sobre sistemas de referência (Bakhtin, 1997), ou seja, encontramos sujeitos, dialogando em “pé de igualdade”, sobre temas/problemas, que não se colocam no eixo de uma temporalidade marcada. Subjaz a esta compreensão de polifonia a idéia de vozes múltiplas, de sujeitos éticos e de uma temporalidade ilimitada, uma situação provavelmente utópica na sociedade contemporânea, isto porque,

nos dias de hoje, o direito de dizer e a capacidade de ouvir, de reconhecer a alteridade, como diz Kramer (2000), encontra-se profundamente limitada. A polifonia conforme está presente no texto de Dostoiévsky assemelha-se diríamos para usar os termos de Tezza (2001), a “uma utopia democrática”, orientando práticas nas quais a responsabilidade dos agentes por suas ações é assumida no ato concreto de sua realização. Possivelmente contemplaria um tal projeto, uma ética dialógica, cuja preocupação única não seria a de buscar o consenso entre posições diferentes, mas romper com as relações intersubjetivas desiguais. Isto porque, mantém-se em Bakhtin a idéia de que mesmo em uma situação discursiva polifônica, como aquela presente no romance de Dostoiévsky, a “guerra dos discursos” não está ausente. Em outras palavras isto significa dizer que o discurso polifônico presente na obra de Dostoiévsky não exemplifica um conceito ingênuo de igualdade nem de relações de consenso. O essencial dessa relação de natureza polifônica é a garantia do espaço de dizer e de ser ouvido, é a presença de mais de uma consciência, de mais de um ponto de vista, onde as diferenças não signifiquem desigualdades sociais.

Em outros escritos como em “O Problema do texto” e “Apontamentos”, Bakhtin (1992) reafirma sua idéia de polifonia, sempre associada a um estatuto especial de relações intersubjetivas entre sujeitos não reificados, que “dialogam”, concordam, discordam, confrontam-se, complementam-se com relação a determinados objetos/temas, instaurando práticas discursivas que se travam entre sujeitos diferentes mas cujo estatuto é de igualdade de direitos, pelo menos de dizer, a cujas vozes são atribuídas valores sociais equivalente, isto é, não prefigurando relações de dominação sistemáticas (Thompson, 1995).

Um outro exemplo clássico do exercício do modo de agir dialógico, encontramos desta vez, em práticas discursivas que se realizam pela transgressão. Este o exemplo presente na análise que este autor faz da obra de Rabelais (Bakhtin, 1985). Nesta obra, diz Bakhtin, as relações dialógicas travam-se em relação explícita de confrontação e discordância entre valores, entre culturas, no caso, a cultura popular e suas vozes, confrontando-se com a cultura elitista e hegemônica da época. Em Rabelais, o fenômeno da carnavalização é apresentado como um rompimento temporário da ordem, a ordem do sério, do dogmático, da visão única. Durante o carnaval, as vozes marginalizadas e oprimidas ganham um espaço do “dizer”, manifestando-se pelo riso, contando e cantando nos espaços públicos outras histórias, outras idéias, outras vozes sociais, outras palavras sobre a vida, daquele outro, desigual, alijado da “vida social”, desprovido de valor positivo, ao mesmo tempo que o “dominador” é também ridicularizado, criticado. O riso opõe-se, contesta o espaço do sério, do oficial. As relações com o outro assumem sua natureza explícita de “transgressão”, ou quem sabe de resistência, apontando para um tipo de relação com o outro, que se configura como uma relação de confronto entre sujeitos diferentes e desiguais, mas que temporariamente, possibilitam fazer-se ouvir suas consciências, transgredindo, desta forma, os limites estabelecidos pela ideologia oficial.

Estas duas formas de manifestação das relações dialógicas com a alteridade, em Dostoiévsky, espaço da liberdade, em Rabelais, transgressão e resistência, reforçam a afirmação recorrente e presente em todos os textos de M. Bakhtin, dos diferentes graus das relações dialógicas e o fato de que diálogo não é apenas consenso. Ou seja, as relações dialógicas nem sempre são harmoniosas, consensuais ou desprovidas de conflito, embora não se limitem a procedimentos de controvérsias, pois a concordância é o mais alto nível da compreensão (Bakhtin, 1992). São travadas relações dialógicas entre diferentes, que se colocam no mesmo plano em Dostoiévsky, configurando um espaço democrático de embates, enquanto em Rabelais, o diálogo ocorre entre diferentes e desiguais, mas que em determinada temporalidade, no caso durante o carnaval, rompe com relações de poder sistematicamente assimétricas (Thompson, 1995), colocando-se os interlocutores em posições de confronto, de luta, de resistência, de transgressão, com o direito de dizer e de ser ouvido. Em ambos os casos configuraram-se sujeitos, agentes sociais, sem a desfiguração do outro, sem apagamento, sem silencia-

mento. Não há processos de reificação nem dominação de uma consciência sobre a outra, embora no texto de Rabelais, - uma situação de transgressão -, as relações dialógicas ali travadas sejam de ordem de uma temporalidade definida, diferentemente, por exemplo da natureza polifônica do discurso de Dostoievsky, o qual segundo Bakhtin, nos “Apontamentos”, apresenta um caráter de um diálogo inacabado, ou seja, um tipo de relações dialógicas que não se cingem aos limites de uma temporalidade historicamente marcada..

Em síntese as relações dialógicas com a alteridade presentes no romance de Dostoi-evsky e de Rabelais seriam aquelas que ancorariam o surgimento de modos de pensar e de agir dialógicos na acepção mais ampla da palavra diálogo, ou seja, modos de ação e de relação nas quais “eu” e “outro” se constituem mutuamente, realizando-se como sujeitos da ação. Enquanto que o modo monológico, à semelhança da oração, espaço de uma só consciência, traz em si o germe do pensamento único, da dominação, do silenciamento do outro ou pela interdição do dizer ou pela não valoração sobre o que é e como é dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste curto e breve passeio pelos textos de Bakhtin e Voloshinov, o que podemos interpretar é que nas idéias desses autores há um “primado da alteridade” conforme diz Faraco (1996), no sentido de tenho que passar pela consciência do outro para me constituir. E, nesse sentido é que o estudo das formas possíveis das relações dialógicas colocam-se como objeto de estudo privilegiado, ainda mais que todo esse processo traz subjacente o princípio com falamos anteriormente do entendimento do ser humano como um ser de linguagem e o fato de que a linguagem verbal ou qualquer outro sistema de signo ao mesmo tempo que reflete também refrata uma realidade que é heterogênea e socialmente valorada (Voloshinov, 1976).

O fato de sermos constituídos na diferença, na pluralidade, aquilo que nos faz humanos, não significa necessariamente que os valores socialmente valorados e presentes nesses diferentes relações intersubjetivas nos constituam e nos façam representar identitariamente como sujeitos plenos.

Em nosso entendimento, as relações dialógicas que adotam um modo de pensar e agir monológico estão calcadas em um “sentido dominante” se assim podemos dizer, aquele que associa monólogo com a presença de uma única consciência ou idéia ou ainda valor que se pretende sobrepor a outra, assujeitando-a, silenciando-a, ou ainda reificando seu interlocutor, seu objeto do discurso, ou ambos. Em síntese, aquele que orienta práticas sociais, nas quais as relações intersubjetivas, as relações com o outro, materializam-se em práticas discursivas de natureza autoritária, materializando-se em situações, nas quais as relações intersubjetivas são sistematicamente de desigualdade, envolvendo relações de dominação dos mais variados tipos desde as legitimadoras, ancoradas em fundamentos racionais, carismáticos e tradicionais, até aquelas que envolvem relações de submissão, desqualificação do outro, ou mesmo mecanismos de padronização, enfim o exercício das práticas discursivas que orientam uma construção de sentidos que expressa, reforça, constitui relações de dominação.

Enquanto que o modo de pensar/agir dialógico alicerçaria relações entre sujeitos que dialogam em situação de igualdade, ou em situação na qual surgem espaços para que os desiguais conquistem o seu direito de dizer, ainda que para tanto, os recursos sejam os mais diversos, desde a ironia, o riso, a máscara, o disfarce, o colocar o mundo de ponta cabeça como encontramos no processo de carnavalização relatado por Rabelais. Desta forma, retomando o objetivo deste artigo poderíamos dizer que na constituição de identidades, a interpelação do sujeito pelas representações, presentes nos diversos sistemas de significações e de culturas, materializadas nas e pelas práticas discursivas, são atravessadas por graus diferentes de relações dialógicas, portanto de valor e de poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte. Editora da UFMG. 1998.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo. Hucitec. 1985.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1997. 2ª ed.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes. 1992.
- _____. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI. 1982.
- _____. O discurso no romance. In. *Questões de Estética e de Literatura* São Paulo. Martins Fontes. 1991.
- _____. O autor e o herói. In *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes. 1992.
- _____. Para uma relaboração del libro sobre Dostoievsky. In: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI. 1982.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*, vol. 2. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2001.
- CHNAIDERMAN, M. Língua(s), linguagem(ns), identidade(s), movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: I. Signorini (Org) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas. Mercado de Letras. 1998.
- FARACO, C. A. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da URPr. 1996.
- GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona. Ediciones Península. 1995.
- HALL, S. *The question of cultural identity*. Polity Press/Open University Press, 1992.
- HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo. Edições Loyola. 1998.
- IANNI, O. *A sociedade global*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1992.
- KRAMER, S. Linguagem, Cultura e Alteridade. *Enrahonar*. 31. 2000.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas*. / Campinas. Mercado de Letras. 2002.
- MORIN, E. *O Problema epistemológico da complexidade*. Portugal. Publicações Europa-América. Ltda. 1986.
- PONZIO, A. *La Rivoluzione Bachtiniana*. Bari. Levante. 1998.

SILVA, Tomaz T. da (Org) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis. Vozes. 2000.

TEZZA, C. A Polifonia como uma categoria ética. The tenth International Bakhtin Conference. Gdansk. 23-27 July 2001.

THOMPSON, J.B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis. Vozes. 1995

VOLOSHINOV, V. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. 1976

O GESTO INTERPRETATIVO DO SUJEITO EM SUA FUNÇÃO-AUTOR: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE DESIGNAÇÃO DO MST PELA MÍDIA

Maria Célia Cortêz PASSETTI
Universidade Estadual de Maringá

RÉSUMÉ: *Cet article analyse quelques processus de désignation du MST et de ses commandements faits par le sujet en sa fonction-auteur, dans un éditorial d'un journal de l'intérieur. Le but est de montrer le pouvoir du média de fixer une position-sujet ou "un sens" comme "le sens". Le corpus est représentatif d'une stratégie médiatique appelant de re-signification négative du discours du MST. On décrit la structure linguistique qui permet ce travail interdiscursif, le champ sémantique et la position-sujet dont l'éditorial, autant que voix du journal, se montre affilié.*

MOTS-CLÉ: *fonction-auteur; désignation; média; Mouvement des travailleurs Sans Terre (MST).*

INTRODUÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social e assim se autodefine, mas não parece ser esta a imagem que os sujeitos midiáticos queiram que circule nos espaços encarregados de transmitir informações e de dar ou de formar opiniões. Embora o movimento tenha um caráter de luta democrática por reforma agrária no campo, sua identidade é motivo de conflito no espaço urbano. Os sujeitos das cidades constroem, a partir de seus posicionamentos ideológicos, imagens do MST, as quais circulam na sociedade, através dos aparelhos midiáticos, sob a forma de "verdades", que acabam contribuindo para a formação do imaginário social e da chamada opinião pública.

Neste artigo refletimos sobre o modo de construção dessas imagens efetivado por um sujeito em sua função-autor, materializadas na discursividade de um texto pertencente ao gênero editorial, num jornal regional que, longe de exemplificar um caso de exceção, tem se configurado como mais um exemplo do tratamento que a mídia, de um modo geral, tem dado ao MST. Trata-se do editorial da *Folha de Londrina* publicado na página 2, opinião, do dia 30 de março de 2004, com o título *Com o ideal de "infernizar"*.

Os editoriais são textos não assinados que expressam a opinião do jornal sobre os fatos que seu conselho editorial julga relevantes. Em geral, os temas que nele aparecem já foram, de alguma maneira, explorados pelas reportagens. Portanto, nesta tipologia textual jornalística uma posição-sujeito é claramente assumida, restando se indagar a serviço de quais ideologias e interesses o jornal se mostra filiado.

Uma forma de localizar a filiação ideológica de um jornal é compreender a forma de agenciamento dos sentidos que seu editorial opera, ou seja, verificar, na intrincada rede de discursos que interpretam os fatos e os significam, como certos sentidos são construídos como evidentes / transparentes em função do apagamento de outros.

Neste texto, especificamente, o trabalho da ideologia no discurso pode ser vislumbrado principalmente nos processos de designação do movimento, de seus integrantes e de suas lideranças, através dos quais, pretendemos descrever o modo de funcionamento interdiscursivo da construção desses referentes, identificando a filiação ideológica a partir da qual esse real é

simbolizado. Para tanto, no próximo item, traçamos, de forma genérica e resumida, os princípios e as categorias teóricas que nos auxiliaram nesse objetivo.

A FUNÇÃO-AUTOR E AS RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS

No caso do editorial não importa qual jornalista o tenha escrito, mas sim o fato de que ele representa a opinião do jornal. Nesse sentido pensamos o sujeito do editorial como uma figura discursiva, que produz o efeito autoria pela própria materialidade textual, independente do sujeito empírico, neste gênero textual, historicamente apagado.

Partimos do princípio de autoria de Foucault (1971) que estabelece que “o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações”, e, como Orlandi (1988, p.77), entendemos que esse princípio é geral, pois um texto como o editorial pode não ter um autor especificado, mas sempre se imputa uma autoria a ele.

Pela função enunciativa da autoria, a posição-sujeito se inscreve, de maneira particular a ser descrita em cada acontecimento, no texto que a materializa. A função-autor é determinada pelo contexto sócio-histórico, sendo, pois, afetada pelas coerções sociais e ideológicas e submetida às regras das instituições, como a jornalística por exemplo.

Cabe à função-autor, passar da multiplicidade de representações possíveis no nível dos enunciadores, para a organização dessa dispersão num todo coerente e uno que, no caso do editorial, possa expressar o que se conhece por opinião ou linha de pensamento do jornal.

Na construção enunciativa desse tipo de opinião jornalística, a função-autor se representa através do trabalho sobre os outros discursos, regido pelo predomínio da perspectiva institucional do jornal, sendo compelida a apresentar unidade e coerência ao sistema semântico ao qual, de alguma maneira, precisa se mostrar filiada, para que não pare dúvidas para o leitor quanto à posição defendida. Em outras palavras, a posição dominante representativa da voz do jornal será construída pelo trabalho da função-autor em colocar outras posições de forma tal que a do jornal seja interpretada como a posição que merece crédito.

Genericamente falando o interdiscurso é essa relação de um discurso com outros discursos. Todavia compreender a natureza dessa relação já não é tão simples. Primeiramente porque é preciso considerar o funcionamento interdiscursivo enquanto memória do dizer e também pelo fato de que um discurso qualquer só se constitui enquanto tal a partir de suas relações com outros, ou seja, é a própria relação com os outros que produz a identidade.

A hipótese central desenvolvida por Maingueneau (1984) é a da primazia do interdiscurso sobre o discurso, que o levará a postular uma competência interdiscursiva que recobriria a discursiva. Inicialmente, ele comenta que, quando os lingüistas, como Authiez-Revuz (1982), enfrentam a heterogeneidade enunciativa, eles são levados a distinguir dois tipos de presença do Outro no discurso: uma heterogeneidade mostrada, que permite apreender seqüências delimitadas que atestam claramente sua alteridade e uma heterogeneidade constitutiva, que não deixa marcas visíveis que possam ser apreendidas por uma análise lingüística.

Esse primado do interdiscurso é colocado pelo autor na perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que se constrói numa relação inextricável do “Mesmo” do discurso e de seu “Outro”. Para o autor, o que se trata desde então de subverter é esta equivalência entre exterior do discurso e interdiscurso, para pensar a presença do interdiscurso no centro mesmo do intradiscurso.

Para Maingueneau (1984, p.31), o Outro discurso é “o que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite se fechar em um todo. Ele é a parte do sentido que foi preciso que o discurso sacrificasse para constituir sua identidade” (tradução nossa). Assim, a formação discursiva (FD), ao delimitar a zona do dizível legítimo, assinala ao Outro a zona do interdito.

Maingueneau (1984) explica que enunciar de acordo com as regras de um sistema semântico global de uma dada FD implica, simultaneamente, “não compreender” os sentidos dos enunciados do Outro. O sujeito interpreta os enunciados de seu Outro e os traduz com base nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema. A polêmica é reveladora de uma “interincompreensão” radical. Ela é necessária porque sem esta relação com o Outro, sem esta falta que torna possível sua própria completude, a identidade do discurso poderia ser desfeita. Para Maingueneau (1984, p.127), o discurso só tem razão de ser na medida em que se crê que ele possa ser ameaçado, isto é, que é o Outro que ele destrói e não seu simulacro.

A NOÇÃO DE DESIGNAÇÃO

Maingueneau (2001) afirma que os locutores de uma língua dispõem de diversos meios para designar/ apresentar um referente. Para termos acesso a um referente qualquer, recorremos, geralmente, aquilo que alguns autores chamam de competência enciclopédica ou ao ambiente da enunciação. Com isso o autor destaca que

não é um enunciado que faz referência, mas sim o enunciador que, por meio de seu enunciado, passa a seu co-enunciador as 'instruções' necessárias para que os referentes sejam identificados em um determinado contexto. (MAINGUENEAU, 2001, p. 179).

Ao apontar para a diversidade dos tipos de designação, Maingueneau lembra que ela não implica uma diversidade equivalente de referentes, já que podemos ter um só referente sendo designado de várias maneiras, como ocorre no texto sob análise. A questão que nos propomos a refletir é se essa co-referencialidade implica em relações parafrásticas, ou seja, pertencentes a uma mesma formação discursiva ou se ela já assinala a presença das relações interdiscursivas polêmicas constitutivas de um dado espaço discursivo heterogêneo.

Nessa linha de preocupação tornaram-se bastante pertinentes as observações de Guimarães (2002, p. 9), para quem "a designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, não enquanto algo abstrato, mas enquanto uma relação lingüística (simbólica) exposta ao real, tomada na história". Já a referência, para este mesmo autor, é a "particularização de algo na e pela enunciação". Ao observar as relações entre designar e nomear, de um lado, e de designar e referir, de outro, o autor esclarece-nos que

o modo de nomear, o agenciamento enunciativo específico da nomeação é elemento constitutivo da designação de um nome. Da mesma maneira que as referências feitas com um nome, ou as referências feitas por outros nomes, como substitutivos do nome, em um texto, são também elementos constitutivos da designação (GUIMARÃES, 2002, p. 27).

Analisamos a designação enquanto processo de nomeação e de referenciação dos principais sujeitos envolvidos na questão agrária (sem-terra x fazendeiros) a partir das formações ideológico-imaginárias desses sujeitos sociais. Como procedimento metodológico, descrevemos o trabalho de autoria, nos modos de designação, ou seja, mostramos como a função-autor constrói espaços, ainda que implícitos, nos quais firma a posição-sujeito do jornal e como, a estrutura argumentativa construída possibilita a indução do leitor ao sentido orientado. A análise de como o nome *Stédile*, por exemplo, aparece referenciado no editorial e de como ele está relacionado pela textualidade e nela ressignificado por outros nomes pelos quais foi avaliado, nos levaram à compreensão do gesto interpretativo do editorial analisado, o qual passamos a descrever.

ANÁLISE DO EDITORIAL

Na linha de Guimarães (2002) compreendemos que o editorial em análise se constitui num "acontecimento de linguagem", que, por se dar em espaços enunciativos próprios, é um "acontecimento político", enquanto contradição que "instala o conflito no centro do dizer". Pressupomos, pois, a enunciação como "uma prática política" e, portanto, não individual e nem subjetiva, que se dá por agenciamentos específicos da língua num dado acontecimento discursivo.

Trata-se, pois, de analisar o "discurso sobre" o Movimento, enquanto um discurso intermediário, situado entre o "discurso do" MST (no caso as declarações anteriores de Stédile que são retomadas) e o interlocutor (no caso, o leitor do jornal).

Nesse espaço discursivo, temos a configuração de uma formação discursiva heterogênea cuja identidade é construída pela veiculação e apagamento de diferentes vozes (a da UDR, a dos fazendeiros, a do governo em sua sustentação da ordem e da juridicidade, por exemplo) oriundas de lugares sociais em conflito na questão agrária brasileira, conforme mostramos em nossa tese de doutorado (PASSETTI:2002).

Na cena enunciativa sob análise, o jornal emite sua opinião aos leitores sobre as declarações de um dos líderes nacionais do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) de que o mês de abril/2004, que se aproximava, seria "*o mês vermelho*" e que seu movimento iria "*infernizar o Brasil*". O texto em questão se dá num acontecimento enunciativo em que a própria nomeação da página como "*opinião*" recorta um memorável de que este e outros jornais têm uma página própria para a emissão de opiniões, assinadas ou não, como é o caso do editorial. Nesta página, de forma mais mostrada que em outras tidas pretensamente como meramente informativas, o leitor de antemão busca por opiniões alheias e tende a formar a sua a partir delas. Portanto, enunciar nesta página é designar o que aí se diz como sendo opinativo e já se tem um direcionamento prévio de interpretação para o leitor.

As designações mais relevantes no texto têm como referente João Pedro Stédile, um dos líderes nacionais do movimento, o movimento, outras lideranças não especificadas e os próprios sem-terra. Na contrapartida do processo, temos também no texto designações dos fazendeiros. Todas elas apresentam um caráter co-referencial no sentido de que correspondem a diferentes modos de apresentação desses referentes. É justamente na análise do modo de construção dessas designações que mostraremos a filiação ideológica do sujeito em sua função-autor.

O nome próprio João Pedro Stédile ou simplesmente Stédile é freqüentemente evocado pela mídia e designa de forma direta seu referente no mundo, mas no texto este nome é reescriturado por expressões definidas como "*O coordenador nacional do movimento dos [trabalhadores rurais] sem-terra*", "*o líder dos sem-terra*", "*o coordenador do MST*", que são designações indiretas na medida em que apresentam propriedades (coordenar/liderar) específicas que excluem outros candidatos virtuais a essas designações além de apagar dados positivos da identidade do Movimento em si, conforme destacamos nos colchetes. Nessa discursividade podemos perceber a determinação lógico-universal feita pelo artigo produzindo um efeito de sentido de autoridade e poder únicos sobre o movimento. Desta forma silencia-se o fato de que há no movimento vários coordenadores e líderes nacionais, ou seja, o caráter socializador das lideranças do movimento, próprio do discurso do MST, não encontra guarida numa posição que individualiza os sujeitos para ser mais fácil lhe imputar responsabilidades.

O caráter opinativo em relação a esse referente vai se manifestar de forma mais explícita na materialidade discursiva, quando o sujeito-autor avalia as ações de Stédile e, de forma comparativa, o designa por: a) "*um inconseqüente*", b) "*um líder irresponsável e anárquico que desaloja uns sob o pretexto de alojar outros*" ou de forma mais indireta como c) "*um líder ao qual falta o sentimento humanista*". Nesses casos o uso de artigo indefinido se dá não simplesmente porque o referente já fora expresso no texto, mas porque produz efeitos de es-

pecificação do tipo de liderança por ele exercida, segundo o ponto de vista ideológico do qual parte a autoria, na busca de coerência e unidade textuais. Assim, nos processos de designação, as relações interdiscursivas polêmicas se mostram no acontecimento enunciativo-discursivo desse editorial.

No caso de "a" é preciso rever a argumentação que orienta para a avaliação de inconseqüente. Esta se sustenta numa avaliação do pensamento e das ações do mesmo e se daria em função do famoso jogo de imagens descrito por Pêcheux (1997, p. 79-87), segundo o qual é colocada no texto não a opinião direta de Stédile, mas aquela que o autor atribui/constrói discursivamente no texto como sendo a dele (Ao líder dos sem-terra importa pouco x, porém y). Estrategicamente, para dar coerência interna, para constituir a identidade do discurso, a autoria silencia um fato logicamente estabilizado em nossa sociedade: o fato de que se Stédile é líder de um movimento que luta por x ele teria que se preocupar com x. Essa contradição interna (ser líder de x e não se importar com x) já funciona como um argumento forte para a inconseqüência atribuída ao líder, mas o enunciado que segue orienta para uma conclusão ainda mais forte, quando, no jogo de representações do Outro, se atribui a Stédile o objetivo de intranquilizar os proprietários de terra, cujo pecado é...(x).

Nesta segunda parte do argumento utilizado pelo autor ele dá mostras de sua filiação ao discurso dos grandes fazendeiros anti-reformistas. O memorável dessa posição-sujeito é pautado no discurso jurídico da posse da terra, a partir do qual se pode contra-argumentar o discurso reformista em cima da necessidade da produção em grande escala para exportação.

Portanto a designação comparativa de Stédile como um inconseqüente orienta para produção dos efeitos de sentidos ligados ao campo semântico do inferno, do pecado e, por oposição, produzida pela ironia, coloca os proprietários de terra como "santos" injustiçados, já que fariam a terra produzir, gerar empregos e, por extensão, favoreceriam a política nacional de exportação.

Há ainda um outro argumento sustentando essa "inconseqüência" atribuída pelo discurso do jornal ao coordenador do MST. Trata-se da designação das ações deste como a de *"apregoar o que já se conheceria das lideranças do movimento"*, que são traduzidas pelo sujeito em sua função-autor, como *"a quebra da lei e da ordem social"*, *"a invasão indiscriminada da propriedade alheia produtiva ou improdutiva"*. Nessas designações construídas interdiscursivamente de forma tradutiva, o sujeito-autor se mostra filiado ao discurso jurídico do direito à propriedade que sustenta o discurso dos fazendeiros. É sob as coerções dessa formação ideológica que o sujeito-autor pode avaliar as ações como inconseqüentes, apelando para os processos de negação do discurso dos Sem-Terra e de afirmação de sua opinião, através da força argumentativa do operador "mas", configurando uma estrutura lingüística para justificar as designações avaliativas do tipo "porque sua visão não é x mas y", na qual "y" comporta sempre o simulacro do Outro discurso e silencia o discurso-Outro enquanto tal. Não satisfeito o sujeito autor ainda faz questão de designar como *"um atavismo muito presente na mentalidade daqueles que enxergam em x, y"*, ou seja, há novamente o processo de tradução do discurso dos Sem-Terra configurado no campo semântico do inferno (um mal social, infernizar, pecado, etc.).

Nessa estrutura as relações interdiscursivas polêmicas se manifestam da maneira como bem esclarece Maingueneau: Para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode levar em conta o Outro enquanto tal, então ele constrói um simulacro dele. Portanto, não é o discurso adversário (do MST) tomado em seu funcionamento efetivo que é citado ou anulado, mas um simulacro dele construído pelo discurso agente (do editorial). O autor frisa que não há relação polêmica em si já que o discurso constrói, em um mesmo Movimento, sua identidade e sua relação com os discursos, os quais lhe permitem estabelecê-la (MAINGUENEAU, 1984, p.122).

Nos casos das designações "b" e "c" as avaliações passam de inconseqüente para irresponsável, anárquico e desumano. O sujeito-autor do editorial se assimila à formação discursiva anti-reformista dos fazendeiros, que, constitutivamente, precisa negar e traduzir o discurso de Stédile, conforme mostramos na seqüência de recortes discursivos abaixo:

NEGAÇÃO	TRADUÇÃO
Sem atentar que o avanço sobre um bem produtivo representa a expulsão das pessoas que o ocupam e fazem dele a sua renda	-Stédile extrapola o livre direito da manifestação -Stédile prega a violência, a invasão e posse do alheio e a quebra da ordem legal
Importa-lhe pouco o prejuízo causado às famílias instaladas na propriedade	Interessa-lhe apenas figurar como líder
Sem medir conseqüências e sem formular propostas discutíveis. -Falta-lhe o sentimento humanista que move os grandes líderes.	Converte-se assim num líder irresponsável e anárquico (que) desaloja uns sob o pretexto de alojar outros.

Neste último parágrafo do texto, além de destacarmos a repetição dos processos de negação e de tradução do discurso dos sem terra, destacamos todo um processo de silenciamento do discurso que foi necessário a essa função-autor, que, também por ele, mostra-se filiada à posição-sujeito dos fazendeiros. Dentre estes silenciamentos destacamos:

- A produtividade das fazendas ocupadas/invasas não é uma questão pacífica, mas sim motivo de divergências nos critérios de seu estabelecimento;
- A igualdade entre os fazendeiros e os acampados também é uma questão discutível e se justifica mais juridicamente (perante a lei somos todos iguais) do que socialmente ou moralmente;
- O caráter discutível ou não das propostas do MST depende do que a posição-sujeito dos fazendeiros aceita ou não discutir de acordo com seus interesses;
- O sentimento humanista dos grandes líderes, em geral, se dá por apoio às classes excluídas e não às abastadas.

Com relação aos processos de designação dos Sem-Terra, percebemos também a filiação à FD anti-reformista dos fazendeiros, quando são designados como “*oportunistas que se incorporam aos acampados visando obter algum benefício*”. Novamente a estratégia argumentativa parte da negação da universalidade na identidade do movimento “nem todos colonos”, a qual deixa subentendida uma modalização de caráter opinativo e universal (deveriam ser todos colonos). Na seqüência o operador argumentativo “mas” introduz um enunciado afirmativo de caráter tradutivo em que a identidade dos Sem-Terra é ressignificada pela oração adjetiva “oportunistas que x”.

Negação	Modalização subentendida	Tradução
Nem todos colonos	(Deveriam ser todos colonos)	Mas oportunistas que...(x)

Por oposição a todas as designações construídas no campo semântico do inferno, os fazendeiros são designados implicitamente como santos à medida que se passa a idéia de que eles não teriam pecado, já que o único apontado tem um caráter positivado pela ironia da construção: O pecado dos proprietários de terra é “*fazê-las produzir, gerar empregos e, por extensão, favorecer a política nacional de exportação*”, enquanto o líder dos Sem-Terra, seria o grande pecador que chegaria a ponto de ser, além de inconseqüente, anárquico e irresponsá-

vel, atributos oriundos da ação principal “invadir”, que já é tradução de ocupação e desliza para “infernizar”. Stédile seria também desumano, quando avançaria sobre os bens/posses dos fazendeiros, dados genericamente como sendo todos produtivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem desmerecer o parágrafo inicial do texto e sua relação coerente com a estruturação geral do texto, detivemo-nos na análise dos processos de designação de Stédile, como forma de mostrar a orientação negativa dos sentidos contra o coordenador do MST pela exploração produtiva do campo semântico da palavra inferno. O editorial sob análise é um exemplar do trabalho da função-autor sob uma filiação ideológica reveladora de um gesto interpretativo, que, através do apontar para uma direção de sentido e não para outra, marca uma identificação do veículo jornalístico com a posição - sujeito dos latifundiários. Trata-se de um alinhamento ideológico não muito difícil de se compreender quando se consideram as condições de produção ligadas às redes de sustentação da imprensa no interior (e não só nele), a história da própria cidade de base agrícola e a do próprio jornal cujos proprietários também registram uma história ligada à defesa dos interesses agrários.

Há nesse texto não um mero processo de co-referenciação do nome Stédile, mas, ao contrário, ao se fazerem as diversas retomadas percebemos um direcionamento dos sentidos para o campo semântico do inferno, gerado pelas coerções da formação discursivo-ideológica anti-reformista.

Na contrapartida, o discurso objeto da opinião, o do MST, passa a ser neutralizado, através de estratégias de negação, que implicam modalizações afirmativas, seguidas de traduções ou de ressignificações feitas pelo processo de interincompreensão constitutiva desse discurso, por vezes, parecendo até menosprezar a inteligência de um virtual leitor mais crítico.

Esta análise corrobora uma série de trabalhos que viemos fazendo sobre o tratamento da grande mídia em relação ao MST (PASSETTI, 2004), nos quais temos demonstrado lingüística e discursivamente os modos de tradução do discurso do MST, que, em consequência, tem produzido a construção de simulacros de sua identidade. Esses simulacros ao serem tão constantemente memorados a cada ação mais estratégica do movimento, podem contribuir para a fixação dessas "vontades de verdades" na população consumidora dos produtos midiáticos, principalmente quando tais aparelhos ideológicos não dão espaço para os contra-discursos, silenciam informações importantes ou optam por um processo de desconstrução de identidades.

Considerando, então, ainda que de forma genérica e grosseira, as dificuldades de compreensão crítica de uma parcela considerável do povo brasileiro, incluindo os assinantes de jornal, concluímos pela necessidade, cada vez mais premente, de se discutir o poder, a ética e as responsabilidades da mídia no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIEZ-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: Éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV* n. 26, p. 91-151, 1982. Com o ideal de infernizar. *Folha de Londrina*. Londrina, 30 mar. 2004. Editorial, p. 2.

COURTINE, J. J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, v. 4. n. 2 p. 239-64, october, 1982.

FOUCAULT, M. *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard, 1971.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

INDURSKY, F. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, F e FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 173-186.

MAINGUENEAU, D. *Genèse du discours*. Bruxelles. Pierre Mardaga Editeur, 1984.

MAINGUENEAU, D. Tipos de designações. In: Maingueneau, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Bras. São Paulo: Cortez, 2001, p. 179-194.

ORLANDI, E. P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: *Discurso e leitura*. 3. ed. Campinas: Cortez, Editora da Unicamp, 1988, p. 53-73.

ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: *Discurso e leitura*. 3. ed. Campinas: Cortez, Editora da Unicamp, 1988, p. 75-83.

PASSETTI, M. C. C. Imagens do MST na mídia televisiva: a produção interdiscursiva da identidade do movimento. In: *Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano 1*. Maringá, 2004. *Anais...* Maringá UEM/DTP/DFE, ago. 2004. CD ROM.

PASSETTI, M. C. C. *Polemicidade em perguntas e respostas de entrevistas televisivas: a reforma agrária em discussão no programa Roda Viva*. 326 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Letras, UNESP, Assis, 2002.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bras. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-161

ANEXO

(transcrição do editorial)

P.2 OPINIÃO - FOLHA DE LONDRINA, terça-feira, 30 de março de 2004

OPINIÃO DA FOLHA

‘Com o ideal de ‘infernizar’

Coincidentemente na véspera de completar-se o quadragésimo aniversário do golpe militar de março de 1964, que irrompeu para dar fim à onda de agitação comandada pelas esquerdas, o coordenador nacional do Movimento dos Sem-Terra, João Pedro Stédile, anuncia uma nova rodada de desordem social, que segundo ele vai "infernizar o Brasil". Por situação idêntica, na época, os militares puseram um basta na convulsão dominante, e o resultado foram 20 anos de ditadura, com muita prisão, tortura e extermínio, e sem grandes avanços sociais e nem o alcance da paz pública que se almejava.

Stédile diz que abril será o mês vermelho" - em alusão às cores das bandeiras do MST - e que haverá invasões de terras em todo o País, como ação "infernizadora" para obrigar o governo a acelerar a reforma agrária. A União Democrática Ruralista já anuncia que entrará com representação no Ministério Público Federal pedindo a prisão de Stédile, por incentivar o terror e comprometer a segurança nacional.

Ao líder dos sem-terra - estes nem todos colonos, mas em grande parte oportunistas que se incorporam aos acampados visando obter algum benefício - importa pouco resolver o problema social representado pela existência dessas famílias que habitam debaixo das lonas, porém intranqüilizar os proprietários de terras, cujo pecado é fazê-las produzir, gerar empregos e, por extensão, favorecer a política nacional de exportação.

FALTA EM STÉDILE O SENTIMENTO HUMANISTA QUE MOVE OS GRANDES LÍDERES

O coordenador do MST age, portanto, como um inconseqüente, com o ideal mesmo de "infernizar", como diz. Ele apregoa o que se conhece das lideranças desse movimento: a quebra da lei e da ordem social, pela invasão indiscriminada da propriedade alheia, seja ela improdutiva ou não, porque sua visão não é beneficiar sem-terra, mas dar vazão à própria ira contra os que a possuem - um atavismo muito presente na mentalidade daqueles que enxergam no capital e na produção em escala um mal social, como se fora o responsável pelas mazelas do Brasil. Não é a terra produtiva a causa dos males, mas políticas públicas erradas e leis inadequadas, uma delas a trabalhista, que inibe contratações e não se adapta ao trabalhador do campo.

Stédile extrapola o livre direito da manifestação quando prega a violência, a invasão e posse do alheio e a quebra da ordem legal, sem atentar que o avanço sobre um bem produtivo representa a expulsão das pessoas que ocupam e fazem dele a sua renda. Importa-lhe pouco o prejuízo causado às famílias instaladas na propriedade, tão iguais quanto as que estão acampadas, interessando-lhe apenas figurar como líder sem medir conseqüências e sem formular propostas discutíveis. Converte-se assim num líder irresponsável e anárquico, que desaloja uns sob o pretexto de alojar outros, faltando-lhe o sentimento humanista que move os grandes líderes.

ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO EM TEXTOS ESCRITOS DOS SÉCULOS XIX E XX: VARIAÇÃO, MUDANÇA OU CONSERVAÇÃO?

Maria da Conceição HÉLIO SILVA
(UFBA/UNEB)

RESUMO: O objetivo da pesquisa é investigar o comportamento das estratégias de indeterminação do sujeito que se estabeleceram no português do Brasil (PB), entre os séculos XIX e XX, em textos escritos dos gêneros jornalísticos (publicidade e classificados) e epistolar (cartas pessoais, oficiais e ao redator), estabelecendo-se uma relação com fatores lingüísticos e não lingüísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de indeterminação do sujeito, português brasileiro, textos escritos.

ABSTRACT: *The objective of the research is to investigate the behavior of the strategies of undetermination of the citizen that if had established in the Portuguese of Brazil (PB), between centuries XIX and XX, in written texts of the sorts journalistic (advertising and classified) and to epistolar (personal, official letters and to the editor), establishing a relation with linguistic and not linguistic factors.*

KEY WORDS: *Strategies of undetermination of the citizen, brazilian portuguese, written texts.*

INTRODUÇÃO

Os estudos que vêm sendo desenvolvidos em várias cidades por Universidades Brasileiras, através do "Projeto para a história da língua portuguesa", PHPB, na perspectiva da constituição do Corpus Diacrônico do Português Brasileiro, da sua História Social e das Mudanças Gramaticais ocorridas ao longo da história da língua, atestam que muitas mudanças que já se implementaram na fala, posteriores ao século XIX, estão influenciando a escrita.

As estratégias de indeterminação do sujeito, por exemplo, vêm sendo estudadas pelos lingüistas brasileiros, principalmente na língua falada, seja destacando as formas plenas de indeterminação, seja relacionando as estratégias de indeterminação do sujeito num contexto de mudança ou na perspectiva do preenchimento do sujeito de referência arbitrária, tanto em estudos sincrônicos quanto diacrônicos.

Portanto, é possível que as estratégias de indeterminação do sujeito empregadas atualmente na escrita, principalmente as de substituição do SE indeterminador, apresentem reflexos do passado histórico da língua portuguesa do Brasil (PB).

Entendo como estratégias de indeterminação os recursos utilizados pelo sujeito na interação, quando não quer ou não pode citar o sujeito da oração, e, nesse sentido podem funcionar como modalizadoras do discurso. São anáforas sem antecedente definidas pelo contexto situacional, lingüístico/cognitivo e social; são marcas enunciativas, indeterminações referenciais, produzidas sob certas condições, que relacionadas ao gênero textual podem significar uma questão de economia exigida pelo próprio gênero, no caso do gênero jornalístico, ou requerer uma multiplicidade de usos, no caso das cartas. As estratégias de indeterminação, mais do que padrões de correção, podem ser também estratégias de estilo.

A título de ilustração, elencamos aqui algumas dessas estratégias de indeterminação: você, a gente, formas do pronome indefinido (alguém, ninguém, tudo, nada), formas verbais

da primeira (nós), segunda (vós) e terceira pessoas do singular/plural (ele/a; eles/as), formas verbais do infinitivo, formas, formas nominais de tratamento (Vossa Senhoria e outras), nominalizações, pronome SE na função de indeterminador.

Para exemplificar o interesse por esse tema, apresentamos, de maneira sucinta e não abrangente, os resultados de alguns estudos sobre as estratégias de indeterminação do sujeito:

Lopes e outros (2003) acompanharam o percurso dessas estratégias em anúncios cariocas dos séculos XIX e XX e constataram que, no século XIX, oito diferentes recursos foram utilizados, tanto para quem anuncia, quanto para o leitor, como por exemplo *se, quem, formas verbais nas primeiras e segundas pessoas do plural, formas verbais no infinitivo e nominalizações*.

Para o século XX, as pesquisadoras encontraram, além dessas estratégias, casos de *você*, que se implementou na língua a partir dos anos 50, prevalência das *formas nominais de tratamento, formas de imperativo* e o pronome *nós*, em decorrência do declínio no emprego do *se*, permanecendo em anúncios. Apenas um caso de *a gente* foi encontrado, na última fase analisada pelas pesquisadoras. Além dessas estratégias, foram encontradas as ocorrências da forma nominal de tratamento *Vossa Senhoria*, na primeira e segunda fases do século XX.

Um estudo realizado por Cavalcante (2002) aponta que os textos da imprensa mais formal, ao longo dos séculos XIX e XX, privilegiam a construção passiva em detrimento da construção de indeterminação. Por outro lado, Duarte (2002), concluiu que a construção passiva não era regra estável no PB do século XIX.

Sobre o pronome *se* indeterminador, Ribeiro (1998) diz que, hoje, o apagamento do *se* é um fenômeno bem geral no PB, atingindo não apenas as construções de indeterminação de sujeito como também as formas com os verbos ditos reflexivos ou pronominais.

Ainda sobre o *se*, Nunes (1991) aponta que sua evolução diacrônica está bem retardada, com um desenvolvimento a partir do século XIX. E Naro (1976), tanto quanto Nunes (1990), aponta que o uso de *se* no português se deu devido a uma reanálise sintática.

As conclusões de Kato (1996) revelam que os usuários de uma língua em mudança esquivam-se do uso de formas fósseis presentes na gramática normativa e na escola, fazendo uso de formas novas. Os usuários que não aceitam a forma nova, evitam-na, criando uma outra estratégia de escrita. E exemplifica: (42) Vendem-se casas/Vende casa; (43) Vende casas/Conserta sapatos; (44) Vendo casa/Estou à venda.

Segundo Tarallo (1993), mudanças sintáticas importantes ocorreram no português brasileiro do final do século XIX e estabeleceram uma nova gramática distinta da de Portugal. Apesar disso, as escolas, utilizando-se anúncios e cartas como material didático alternativo para atividades de linguagem, muitas vezes não percebem essas mudanças e nem aceitam as mudanças sintáticas como um elemento inovador da gramática da escrita do português do Brasil.

A recuperação dessas formas através dos estudos lingüísticos históricos revela, dentre outras, a efetiva contribuição dos atores sociais negros africanos na formação do português, além da influência das inúmeras línguas indígenas que conviviam com a língua dos portugueses no período colonial, conforme MATTOS E SILVA (2004)

“E reafirmo aqui que não se pode compreender a história do português no Brasil sem levar em conta, em pé de igualdade lingüística, e não apenas como contraponto,” os aloglotas “, o percurso histórico das populações e suas línguas que aqui conviveram e convivem com a língua portuguesa”.(p. 34)

Outro fato importante a ser considerado é a importância da imprensa na formação do português do Brasil. De acordo com PESSOA (1997) com a disseminação da escrita, as notí-

cias passaram a ser discutidas nas praças pelo homem comum e pouco letrado, se intensificando a partir de 1830.

Os jornais do século XIX tratavam de temas diversos e viviam dos anúncios publicados, daí a importância da utilização desse material como fonte dos dados de uma pesquisa lingüística.

Outra motivação para realizarmos esse estudo é possibilitar uma reflexão sobre como a escola trata esse fato lingüístico, uma vez que o não emprego do SE nos contextos preconizados pelas gramáticas tradicionais é considerado erro, assim como as estratégias empregadas pelo aluno para realizar essa indeterminação. Estratégias como *você* e *ele(s)* não têm o mesmo status de aceitação pela escola, como têm as formas com o SE indeterminador.

O PROBLEMA

Considerando esses e outros estudos sobre o tema, resta-nos, portanto, pesquisar o comportamento dessas estratégias de indeterminação do sujeito na escrita dos séculos XIX e XX, no português do Brasil, nos estados da Bahia (corpus formado por cartas pessoais e anúncios publicitários e classificados), Paraíba (cartas oficiais do século XIX) e Pernambuco (cartas ao editor) e relacionar com fatores lingüísticos (presença/ausência do SE indeterminador na oração, posição das estratégias de indeterminação no sintagma nominal, tipo de sentença, grau de comprometimento do locutor do texto, normas das gramáticas tradicionais dos séculos XIX e XX) e não-lingüísticos (períodos de tempo, procedência dos textos, gêneros textuais).

Além disso, verificar a presença de casos de variação e de mudança ao longo do tempo, bem como de conservação de algumas estratégias do século XIX nos textos do século XX.

Diante do exposto, o problema é: que outras estratégias de indeterminação do sujeito se estabeleceram no português brasileiro, além do se indeterminador, entre os séculos XIX e XX, em anúncios publicitários, classificados e em cartas pessoais, oficiais e ao redator, e qual a sua relação com fatores lingüísticos e não-lingüísticos ?

A HIPÓTESE GERAL

A hipótese geral que norteará a pesquisa é a de que as estratégias de indeterminação do sujeito que se estabeleceram no português do Brasil, em textos escritos dos gêneros jornalísticos (publicidade e classificados) e epistolar (cartas pessoais, oficiais e ao editor), entre os séculos XIX e XX, são semelhantes e variáveis em decorrência de fatores lingüísticos e não lingüísticos, além desses textos apresentarem no século XX formas conservadas do século XIX, com tendência à mudança.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A dinâmica da mudança das línguas está relacionada com as mudanças que ocorrem nas comunidades, correlacionando língua e sociedade, o que pode ser verificado através de textos, para a apreensão da história da língua. Daí a escolha de textos do século XIX, por estar relacionada com a história do Brasil colônia, com a chegada da imprensa trazida pela Família Real, época em que começaram a ser impressos os primeiros jornais no Brasil escritos por portugueses, que funcionaram como difusores da língua escrita na colônia. Pessoa, (1997:66) a esse respeito diz que é a partir de então que “a língua escrita se populariza de forma significativa numa colônia de analfabetos”.

A Teoria da variação de Labov (1972) defende que toda mudança pressupõe um período de variação. E de acordo com Mattos e Silva (1995)

“a teoria laboviana que relaciona variação sincrônica e mudança diacrônica(.) teve o poder desencadeador de levar os lingüistas/sociolingüistas brasileiros a voltarem a olhar para o passado, motivados pela realidade presente” (p. 74).

Além disso, as teorias da Variação e da Mudança lingüística possibilitam a interação entre fatores lingüísticos e fatores não lingüísticos, sintetizando as idéias de sistematicidade e variabilidade da língua, o que atende aos interesses desse projeto de Tese.

Daí porque, sendo uma pesquisa variacionista, o enfoque será sociolingüístico, tomando-se as Teorias da Variação (Labov, 1972) e da Mudança lingüística (Weinreich, Herzog, Labov, 1968), (Labov, 1994) que focalizam os empregos concretos da língua, enfatizam a heterogeneidade lingüística, tomando como objeto a variação e a mudança lingüística. Para os estudos da metodologia sociolingüística, adotaremos, dentre outros, Mollica, 2003 e o Pacote Estatístico Computacional VARBRUL.

Os procedimentos metodológicos seguem o de uma pesquisa descritivista embasando-se em alguns pressupostos da teoria do gênero proposta por Bakhtin (1992;1989), Marcuschi (2002), e da referenciação de Koch (2002, 2004) e outros .

Dentre os estudiosos e pesquisadores da história da língua serão tomados os estudos de Hora, 2004 e Fonseca, 2004; Oliveira, 2003; Cavalcante, 2002; Duarte et al, 2002; Kato, 1996; Lobo, 2001; Lopes, 1999, 2003; Mattos e Silva 1993, 1995, 1996, 2001, 2002, 2004; Nunes, 1991, 1995; Pessoa, 1997,2003; Naro, 1976; Ribeiro, 1998; Ramos, 1998; Tarallo, 1993; Ikeda, 1980 dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se por um lado há a viabilidade deste projeto, pelo fato da disponibilidade do material para coleta dos dados, pela necessidade de ampliação das pesquisas sobre a sócio- história do português do Brasil, pela existência de teorias que poderão auxiliar nas análises, por outro, as formas de indeterminação do sujeito já vêm sendo objeto de estudo de vários lingüistas, tanto na fala quanto na escrita. Entretanto acredita-se que as pesquisas sobre esse tema ainda não são suficientes para a compreensão das mudanças gramaticais da língua portuguesa ao longo da sua história, nem para subsidiar as gramáticas pedagógicas atuais, que ainda se pauta pela norma lusitana.

Portanto, essa pesquisa poderá contribuir não apenas com os estudos sócio-históricos desenvolvidos pelo “Projeto para a história do português brasileiro” (PHPB), na ampliação dos corpora e das informações a respeito das estratégias de indeterminação do sujeito, no período compreendido entre os séculos XIX e XX, na perspectiva da compreensão das mudanças gramaticais da língua portuguesa ao longo da sua história, bem, como promover uma reflexão sobre o ensino da língua, a partir da percepção de que existem outras estratégias de indeterminação do sujeito, como mecanismos de referenciação, como estratégia textual discursiva de construção de sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BAKHTIN, M. /Volochínov, v. n. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, p. 227-326, 1992.

BAKHTIN, M./Volochínov, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1989

CAVALCANTE, S. R. Formas de indeterminação na imprensa carioca dos séculos XIX e XX. In: ALKIMIM, T. (Org.). In: Para a história do português brasileiro. vol. III: Novos estudos. São Paulo: Humanitas, p. 197-219., 2002.

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

DUARTE, M. E. L. Construções com se apassivador e indeterminador em anúncios do século XIX. In ALKIMIM, T. (Org.). Para a história do português brasileiro vol. III: Novos estudos. São Paulo: Humanitas, p. 155-195, 2002.

DUARTE, M. E.; LOPES, Célia Regina dos Santos. Realizaram, realizou-se ou realizamos...? As formas de indeterminação do sujeito em cartas de jornais do século XIX. In: DUARTE, Maria Eugênia & CALLOU, Dinah. (Org.). Para a história do português brasileiro-Notícias de corpora e outros estudos. Vol. 4. Rio de Janeiro, FAPERJ/UFRJ, p. 155-165, 2002

FONSECA, M. C. A. P. Cartas oficiais da Paraíba dos séculos XVIII e XIX. João Pessoa: PHPPB/Idéia, 2004

GUEDES, M; BERLINCK, R. de A. E os preços eram commodos. São Paulo: Humanitas, 2000.

IKEDA, S. N. A função do se. In: Cadernos Linguística: v. 2. São Paulo: PUC, 1980. p. 11-147, março.

KATO, M. A. ROBERTS, I. Português brasileiro: uma viagem diacrônica. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1996.

KOCH, I. V. Os gêneros do discurso. In: Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-60.

KOCH, I. Introdução à lingüística textual. São Paulo: Martins Fontes, 2004

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

LABOV, W. Principles of Linguistic change. Oxford: Blakwell, 1994.

LOBO, T. Para uma sociolinguística histórica do português no Brasil: edição filológica e análise linguística das cartas particulares do recôncavo da Bahia, séc. XIX. Tese de Doutorado. vs. I, II, III, IV, São Paulo: Universidade de São Paulo. (digitado)

LOPES, C.; Machado, A. C. M; Vianna, J. B. S. Análise de variedades do português: a introdução de novas formas pronominais na imprensa – séculos XIX e XX. (Texto mimeografado) 2003.

LOPES, C. A inserção de a gente no quadro pronominal do português; percurso histórico. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, Letras/UFRJ, 1999.

_____. A indeterminação no português arcaico e a pronominalização de nominais: uma mudança encaixada? (Texto mimeografado).

_____. De gente para a gente: o século XIX como fase de transição. PHPB. Novos estudos, p. 25-46, 2002.

MATTOS E SILVA, R. V. Português brasileiro: raízes e trajetórias. Ciências Hoje, 86: 76-81, 1993.

MATTOS E SILVA, R. V. A sócio-história do Brasil e a heterogeneidade do português brasileiro: algumas reflexões. Boletim ABRALIN, 17: 73-86, 1995.

MATTOS E SILVA, R. V. (Org.). Carta de Caminha: testemunho linguístico de 1500. Salvador: Edufba, 1996.

MATTOS E SILVA, R. V. (Org.). O português quinhentista. Estudos linguísticos. Salvador: Edufba, 2002.

MATTOS E SILVA, R. V. Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais. Definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOLLICA, C. Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2003.

NARO, A. J. The genesis of reflexive impersonal in portuguese. In: Language. New York: Baltimore. Vol. 52, n. 4, 1976.

NUNES, J. O famigerado se: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador. Campinas: Unicamp. (Dissertação de mestrado).

NUNES, J. Se apassivador e se indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro. In: Cadernos de Estudos Linguísticos. v. 20. p. 33-5, 1991

NUNES, J. Ainda o famigerado se. In: D.E.L.T.A São Paulo. v. 11, n. 2. p. 201-240, 1995.

OLIVEIRA, K. Textos escritos por africanos e afro-descendentes na Bahia do século XIX: fontes do nosso latim vulgar?. Salvador: UFBA (Dissertação de Mestrado), 2003

OLIVEIRA, M. F. de. A voz passiva no período arcaico do português e indícios do moderno. In: COSTA, S. B. B; MACHADO FILHO, A. V. L. (Orgs.). Do português arcaico ao português brasileiro. Salvador: EDUFBA. p. 163-174, 2004.

PESSOA, M. B. Formação de uma Variedade Urbana e Semi-oralidade. Tubingen: Max Niemeyer. 2003. Tese de Doutorado

PESSOA, M. B. Oralidade concepcional na imprensa do Recife no século XIX. In: MATTOS E SILVA, R. V. (Org.). Para a história do português brasileiro. Vol. II: Primeiros estudos. Tomo I. São Paulo: Humanitas. p. 25-38, 2001.

RAMOS, J. Um plano para a sintaxe diacrônica do português brasileiro In: CASTILHO, A. de. (Org.). Para a história do português brasileiro. São Paulo: USP, 1998. (Primeiras idéias 1)

RIBEIRO, I. A mudança sintática do português do Brasil é mudança em relação a que gramática? In: CASTILHO, A. de. (Org.). In: Para a história do português brasileiro. São Paulo: USP, 1998. (Primeiras idéias 1)

RIBEIRO, J. Gramática Portuguesa. 12 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & C.

SCHERRE, M. M. P. Preconceito lingüístico: doa-se lindos filhotes de Podle. In: HORA, D; CHRISTIANO, E. (Orgs.). Estudos lingüísticos: realidade brasileira. João Pessoa; Idéia. p. 13-54

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d “aquém e d’além mar do século XX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Orgs.). Português brasileiro: uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da Unicamp, p. 69-106,1993.”.

TARALLO, F. Reflexões sobre o conceito de mudança lingüística. In: Organon, vol. 18. Porto Alegre: UFRS-Instituto de Letras, 1991.

WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. Columbia University. Reprinted for Historical Linguistics. A Symposium. University of Texas Press, Austin, 1968.

DISCURSO E IDEOLOGIA: O PAPEL DA PROPAGANDA NA CONSTRUÇÃO DA REALIDADE

Maria Raquel Aparecida Coelho GALAN CEULP/ULBRA – UnB

*As instituições e processos de comunicação de massa assumiram uma importância tão profunda nas sociedades modernas que nenhuma teoria da ideologia e da cultura moderna pode dar-se ao luxo de ignorá-las
(Thompson: 1995).*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar um texto de propaganda divulgado pela televisão à época em que estava para ser inaugurada a Usina Hidroelétrica Luís Eduardo Magalhães, situada em Lajeado, município vizinho à capital do Tocantins, Palmas. Por meio de análise lingüístico-discursiva, procuramos mostrar a ideologia que se encontra por trás do que é dito, os sujeitos que foram construídos no discurso tanto no que se refere à produção como à recepção do texto, nessa relação autor-leitor(es). O conceito de ideologia é focado da perspectiva de Fairclough (2001). Quanto à constituição da subjetividade, assumimos, com Bakhtin, a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos. Utilizo na análise o termo “locutor”, tal como o emprega Ducrot (1987), para me referir às vozes que são responsáveis pelo que é dito no discurso da propaganda. Toda prática discursiva, no sentido que lhe dá Thompson (2001), traz consigo contribuições que reproduzem a sociedade no que se refere à constituição de identidades e relações sociais, sistemas de conhecimento e crença, mas também traz contribuições que podem transformá-la. E a mídia, hoje, sem dúvida tem um grande poder de formação de ideologias, por sua capacidade de ultrapassar tempo e espaço, estando em todo lugar, vinte e quatro horas por dia, com todo o tipo de informação, manipulada ou não. Só o trabalho de desconstrução, de análise consciente dos vários gêneros discursivos, poderá fazer dos indivíduos sujeitos críticos.

Palavras-chave: discurso, ideologia, publicidade e propaganda.

INTRODUÇÃO

Não se pode negar a centralidade dos meios de comunicação na vida social e política moderna. Hoje, as atividades dos estados e governos, de suas organizações e funcionários têm lugar dentro de uma arena que é, até certo ponto, constituída pelas instituições e mecanismos da comunicação de massa (Thompson: 1995).

Dentre esses mecanismos, o discurso publicitário comercial e a propaganda estão muito presentes no nosso cotidiano, veiculados por revistas, jornais, outdoors, rádio, televisão, in-

ternet. A sua linguagem é essencialmente persuasiva, pois sua finalidade é vender imagens, serviços, idéias. A articulação dos recursos visuais, verbais, sonoros e técnicos construirá uma rede de significações cujo efeito produzido na recepção poderá ser de caráter consumista ou ideológico.

A propaganda institucional se prende mais ao caráter ideológico e a propaganda comercial, ao caráter consumista e tem como finalidade fazer com que o receptor se torne um comprador. É a partir das imagens simbólicas, sobretudo aquelas que trabalham com o mito da felicidade e da igualdade, que se constrói a noção de “necessidade”. Essa noção está relacionada ao princípio de satisfação que transforma um sentimento de igualdade regulado pelos objetos, situando o consumidor num estrato social, inferior ou superior; nesse sentido, o objeto passa a ter um valor social simbólico maior que o valor de uso (Nagami: 2000).

Para verificar o funcionamento concreto de um gênero discursivo, escolhemos para descrição e análise o discurso da propaganda não só por ser um discurso corrente no nosso dia-a-dia, a ocupar um largo espaço nos veículos de comunicação de massa, mas também porque nele a interação interlocutiva é fundamental.

O discurso (em anexo) que será analisado foi produzido numa época, final de 2001, em que um intenso debate se desenvolvia na sociedade tocantinense. Parte do rio Tocantins estava sendo transformada em lago, devido à construção de uma usina hidroelétrica. De um lado grupos de ecologistas ou de simpatizantes da causa e dos que se sentiam prejudicados com a construção da obra, de outro os defensores da necessidade do progresso e do desenvolvimento traziam a discussão a público, envolvendo a comunidade em geral. Na região a ser alagada, a natureza seria duramente atingida. Comunidades inteiras teriam de ser deslocadas de seu lugar de origem, algumas do meio rural de onde tiravam o sustento para sobreviver. Algumas cidades tinham o rio como atração turística, que formava lindas praias na época da seca, época da temporada “de verão”, quando recebiam inúmeros visitantes. Nesse momento, a mídia exerceu um importante papel na divulgação dos pontos de vista dos grupos, ou melhor, do grupo dominante política e economicamente.

Assim, esse trabalho tem como objetivo analisar um texto de propaganda divulgado pela televisão à época em que estava para ser inaugurada a Usina Hidroelétrica Luís Eduardo Magalhães, situada em Lajeado, município vizinho à capital, Palmas. Por meio de análise linguístico-discursiva, procuraremos mostrar a ideologia que se encontra por trás do que é dito, os sujeitos que foram construídos no discurso tanto no que se refere à produção como à recepção do texto, nessa relação autor-leitor(es).

O conceito de ideologia será enfocado da perspectiva de Fairclough (2001) que afirma:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Desse modo, não concebemos a ideologia, que vem embutida em toda prática discursiva, como imposição unilateral de dominação e reprodução de uma ideologia dominante, que funcionaria como um cimento social universal, submetendo os dominados às crenças e conhecimentos do grupo dominante. Isso porque se o discurso serve para reproduzir, apostamos, com Fairclough (1995) na ‘transformação’, pois as práticas discursivas apontam para a luta ideológica, uma luta que serve “para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação”.

Quanto à constituição da subjetividade, assumimos, com Bakhtin, a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos. É pela minha diferença em relação ao outro que eu me construo e ele se (me) constrói. Mas isso não significa que essa relação seja

sempre harmoniosa, sem contradições, sem conflito (Geraldi: 2003), justamente por causa dessas diferenças, sobretudo ideológicas.

Utilizarei na análise o termo “locutor”, tal como o emprega Ducrot (1987), para me referir às vozes que são responsáveis pelo que é dito no discurso da propaganda. Para não entrar em pormenores (por sinal, importantes), ‘enunciado’ está aqui empregado no lugar de frase ou período, apesar de na semântica da enunciação ter outro sentido.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO NO TEXTO

O texto da propaganda* a ser analisado, veiculado pela televisão, na verdade, é parte de um texto bem maior que foi gravado em fita de vídeo distribuída para as escolas da rede pública do Estado. Essa propaganda é institucional porque a Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães foi construída numa associação Governo do Tocantins e INVESTCO, empresa particular. E, como já dissemos, sua produção se deu num contexto de muita polêmica sobre a construção dessa usina e a conseqüente transformação de parte do rio Tocantins num grande lago.

O texto está dividido em três partes. Cada uma tem como responsável um locutor diferente: o locutor₁-rio, o locutor₂-vice-presidente da INVESTCO e o locutor₃-usina.

No começo da propaganda, uma voz masculina, melíflua, macia, transmitindo paz, tranquilidade assume a responsabilidade pelo dito na primeira parte. É o locutor₁ –rio, representando a natureza, que fala ao telespectador. A sua imagem aparece na tela: é um rio de água corrente e cristalina. O tom da voz e a imagem são extremamente persuasivos. Nessa parte, é o próprio locutor-rio que se apresenta ao telespectador na primeira pessoa: “Oi, eu sou esse rio aí”, para, em seguida, fazer uma síntese da sua história.

Até o sexto enunciado, o locutor se identifica na primeira pessoa e há o predomínio dos verbos no passado. A impressão que se tem, inicialmente, (eu tive essa impressão na época), quando se ouve o texto e se vê a imagem, é a de que o rio vai, na continuidade do discurso, lamentar a sua sorte. Mas, a partir do sétimo enunciado, o locutor passa a usar a terceira pessoa, com os verbos no futuro e faz previsões fantásticas sobre o que ocorrerá com a sua transformação. Na verdade, o rio deixou de existir. No seu lugar, o locutor se refere à “barragem, linda como uma cachoeira”; “[a]o lago, tranquilo de água limpa; às “praias perenes”; à “cascata para a subida dos peixes” e, por fim, “[a] usina, que vai gerar energia elétrica suficiente para a minha região usar à vontade e ainda vender as sobras”.

Como se percebe, a passagem da primeira para a terceira pessoa transmite esse efeito de mudança: de rio que passou a ser outra(s) coisa(s), menos rio.

Voltando aos seis primeiros enunciados do locutor₁. Depois de entendido o discurso todo, cujo objetivo, evidentemente ideológico, é convencer as pessoas de quão benéfica e produtiva é a construção da usina, opondo-se aos outros discursos, percebe-se que aquela primeira impressão, que parecia ser de lamento, é resultado, talvez, de uma má leitura. Ou de uma leitura que, por sua vez, também tenha sido feita com um viés ideológico. Esperava-se ou se queria que o rio lamentasse: uma leitura “ecologicamente correta”.

Na verdade, desde o início, o rio fala negativamente de si mesmo, no presente, para contrastar com a maravilha que vai ficar em seu lugar. No período: “Um rio que corre há milhões de anos, procurando seu caminho, arrastando tudo para o mar”. O emprego da expressão “procurando seu caminho” nos mostra um rio que “há milhões de anos” está perdido, sem rumo. E na expressão “arrastando tudo para o mar”, o uso do verbo “arrastando” passa o sentido negativo do movimento do rio. Nessa personificação do rio, este é apresentado como ata-

* Ver texto da propaganda em anexo.

balhoado, incontrolável, violento, imagem que vai valorizar as novas características da sua transformação em lago. Enfim, vai encontrar seu caminho e ficar calmo e “nunca mais terá enchentes”.

E qual o sentido de se colocar um rio como locutor? Colocar o ponto de vista do próprio rio Tocantins nesse discurso, que trava uma luta ideológica com outros, é extremamente produtivo. Outros pontos de vista criticavam acidamente a construção da usina usando como argumento principalmente os danos irreversíveis que isto causaria à natureza. Ora, usar a própria natureza como locutor, expondo o seu ponto de vista favorável à construção, é muito eficaz para confirmar ou mudar as crenças dos telespectadores.

Nessa primeira parte ainda chama a atenção a estrutura, que também está dividida em três partes. Como já dissemos, primeiro o locutor₁-rio se apresenta e faz um breve relato da sua história, em seguida descreve as características futuras da sua transformação em lago e, por último, faz uma conclusão positiva sobre a mudança que beneficiará a todos: “gente, bicho e até planta”.

Nessa estrutura, o autor da propaganda deixou para falar, por último, da usina, como se isso fosse de somenos importância. Sabe-se, pelo conflito daquele momento, que o problema era a construção da usina. Mas, inteligentemente, o autor tratou dos benefícios que trariam o “mexer” na natureza para, depois, “lembrar” dos benefícios da usina, como se fosse um acréscimo, como se viessem de lambujem*.

Assim, a ordem dos argumentos, a sua hierarquia na estrutura textual é muito produtiva para a persuasão. Portanto, essa organização não é neutra, tem efeitos ideológicos.

Ainda nessa parte, chama a atenção a construção do enunciado: “Oi, eu sou esse rio aí”.

Sabe-se que, quando se emprega “eu”, os pronomes ou advérbios devem ser “este” e “aqui”, se se referirem à pessoa que fala. São os chamados dêiticos de primeira pessoa. Assim, o enunciado reconstruído seria: “Oi, eu sou este rio aqui”. Lembrando que, na propaganda, havia a imagem do rio na tela da tevê e o rio estaria falando diretamente com o telespectador. Por que o autor da propaganda utilizou “esse” e “aí”? Qual o efeito de sentido que provoca?

Como, na verdade, o locutor-rio é uma ficção, criada com o objetivo de fazer o telespectador se identificar com ele (natureza) e supondo que o autor não tenha usado conscientemente esses recursos lingüísticos, o autor teria cometido um “ato falho” e mantido a distância lógica entre o autor (o publicitário) e o locutor (sujeito fictício-rio)? Ou, usando conscientemente os dêiticos, o autor teria colocado o rio também na posição de telespectador, que, do outro lado da tela, via e apontava a sua imagem na televisão? Acreditamos mais na primeira interpretação, porque a intenção inicial do autor parece ter sido a de fazer o locutor₁ falar diretamente com o seu interlocutor, o telespectador.

De todo modo, sendo ou não um “ato falho”, para o analista do discurso fica o efeito de afastamento do locutor-rio em relação ao sujeito-rio que estava se apresentando (ou sendo apresentado) naquele momento.

Na segunda parte do texto da propaganda, quem fala é o locutor₂, vice-presidente da INVESTCO, cuja imagem, em movimento, aparece no vídeo. Não vamos nos deter muito na descrição e análise dessa parte.

Aqui, o locutor₂, investido da sua posição de vice-presidente da empresa construtora da usina, compromete-se com o seu interlocutor na preservação do lago. E se dirige, explicitamente, utilizando verbos no imperativo, ao destinatário do seu discurso: “Você, que vai se beneficiar com tudo isso, aprenda uma coisa e execute com firmeza: só jogue na água o que o peixe pode comer”. Com esse “você”, no singular, o autor pretende que cada telespectador tenha a sensação de estar sendo tratado individualmente pela autoridade, e a oração explicati-

* Segundo o dicionário Aurélio, ‘lambujem’ também significa “pequeno lucro com que se seduz alguém”.

va “que vai se beneficiar com tudo isso” deixa implícito que todos vão ser beneficiados com a construção da usina, o que é ideológico por excelência.

Na última e terceira parte da propaganda, quem se responsabiliza pelo dizer é o locutor₃-usina. É uma voz masculina, que se distingue das demais. Não há imagem do locutor no vídeo. Na verdade, esse locutor aparece assumindo a responsabilidade pelo que foi dito no texto todo, como que colocando a sua assinatura, quando enuncia: “Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães, para quem acha que uma usina só gera energia”.

Aqui, aparece o tipo de interlocutor a quem o autor pretende atingir efetivamente: aqueles que acreditam que a construção da usina só gera energia, não trazendo outros benefícios “para todos”, como foi tão bem descrito no discurso. O principal interlocutor a ser atingido pela propaganda é o que tem outro discurso, o opositor da ideologia dominante, ideologia essa que vê a construção de uma usina como desenvolvimento e progresso e que procura fazer com que os de ideologia contrária acreditem na sua visão de mundo.

Finalmente, poder-se-ia perguntar: Com tantos locutores, quem é o responsável pela totalidade do que se disse no discurso? Sabe-se que aquele que está interessado em vender seus produtos, suas idéias, suas crenças contrata uma empresa de publicidade e propaganda para produzir o texto. Delega a outro a responsabilidade de dizer o que se diz. Assim, o que acontece é que na maioria dos textos de publicidade ou de propaganda há uma “voz delegada”. Essa voz delegada pode criar outras vozes dentro do discurso do texto. Foi o que aconteceu na presente propaganda. Há três locutores, mas no final quem é o verdadeiro autor é a própria INVESTCO, que encomendou o texto e o assina por meio da voz que conclui a propaganda.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao terminar um trabalho de análise de discurso, fica-se sempre com a sensação de que temos muito mais a descrever, analisar, interpretar. E é isso mesmo. A análise de um discurso nunca se conclui, tantos são os fenômenos lingüístico-discursivos que o constituem. Desse modo, encerramos por aqui a nossa atividade de descrição e análise da propaganda em questão sabendo que muito ainda se tem para “enxergar” nesse discurso.

Queremos, por fim, reafirmar que, realmente toda prática discursiva, no sentido que lhe dá Thompson (2001), traz consigo contribuições que reproduzem a sociedade no que se refere à constituição de identidades e relações sociais, sistemas de conhecimento e crença, mas também traz contribuições que podem transformá-la. E a mídia, hoje, sem dúvida tem um grande poder de formação de ideologias, por sua capacidade de ultrapassar tempo e espaço, estando em todo lugar, vinte e quatro horas por dia, com todo o tipo de informação, manipulada ou não. Só o trabalho de desconstrução, de análise consciente dos vários gêneros discursivos poderá fazer dos indivíduos sujeitos críticos. E a escola é o espaço onde as pessoas poderão se instrumentalizar para essa desconstrução, ou construção de um novo discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. (Izabel Magalhães, coord. da trad., rev. téc. e pref.). Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética.** Texto a ser publicado, enviado por e-mail. IEL/UNICAMP, 2003.

NAGAMINI, Eliana. *O discurso da publicidade no contexto escolar: a construção dos pequenos enredos.* In: CITELLI, Adilson. (coord.). **Outras linguagens na escola.** São Paulo; Cortez, 2000, p.39-80. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 6).

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna** – teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PROPAGANDA DA USINA HIDRELÉTRICA LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, DIVULGADA NA TELEVISÃO (2001)

OI, EU SOU ESSE RIO AÍ.

UM RIO QUE CORRE HÁ MILHÕES DE ANOS, PROCURANDO SEU CAMINHO, ARRASTANDO TUDO PARA O MAR.

MEU NOME É IABABÉRI, MAS FIQUEI MAIS CONHECIDO COMO TOCANTINS. NAS MINHAS ÁGUAS E AO MEU REDOR MULTIPLICOU-SE A VIDA.

AÍ VIERAM OS HOMENS DE FORA. PERCORRERAM MINHAS MARGENS, SOBREVIVIAM, MEDIRAM MINHAS ÁGUAS, ESTUDARAM, FIZERAM PLANOS E DIZERAM QUE IAM TRANSFORMAR PARTE DE MIM NUM GRANDE LAGO.

QUANDO FICAR PRONTA, A BARRAGEM, QUE JÁ ESTÁ EM CONSTRUÇÃO, VAI FICAR LINDA COMO UMA CACHOEIRA.

O LAGO, TRANQUÍLO, DE ÁGUA LIMPA, TERÁ UM CRIADOURO DE PEIXES, FORMARÁ PRAIAS PERENES E NUNCA MAIS TERÁ ENCHENTES.

AO LADO DA BARRAGEM, HAVERÁ UMA CASCATA PARA A SUBIDA DOS PEIXES NA PIRACEMA.

ALÉM DISSO, A USINA VAI GERAR ENERGIA ELÉTRICA SUFICIENTE PARA A MINHA REGIÃO USAR À VONTADE E AINDA VENDER AS SOBRAS.

TODO MUNDO VAI SAIR GANHANDO. TODO MUNDO? TODO MUNDO: GENTE, BICHO E ATÉ PLANTA.

SE O RIO TOCANTINS PUDESSE MESMO FALAR, TENHO CERTEZA QUE EM SEU TESTEMUNHO FALARIA DO ESFORÇO QUE ESTAMOS FAZENDO PARA MANTER SUAS ÁGUAS SAUDÁVEIS E LIMPAS, MESMO DEPOIS DA FORMAÇÃO DO LAGO. VOCÊ, QUE VAI SE BENEFICIAR COM TUDO ISSO, APRENDA UMA COISA E EXECUTE COM FIRMEZA: SÓ JOGUE NA ÁGUA O QUE O PEIXE PODE COMER.

USINA HIDRELÉTRICA LUÍS EDUARDO MAGALHÃES,
PARA QUEM ACHA QUE UMA USINA SÓ GERA ENERGIA.

VARIAÇÃO DOS FONEMAS /r/ E /r/ NO FALAR DE FORTALEZA

Maria Silvana Militão de ALENCAR – UFC

RESUMO: *Este artigo constitui-se parte de uma pesquisa mais ampla, ou seja, do Projeto de Pesquisa “Aspectos sócio-dialetais da língua falada em Fortaleza: as realizações dos fonemas /r/ e /r/”, em desenvolvimento para a Tese de Doutorado a ser defendida na UFC. Tem por suporte as bases teórico-metodológicas da Fonética e da Fonologia, com abordagem da Dialectologia e da Sociolinguística, uma vez que será feito, além do estudo dos aspectos sonoros, o estudo das variações diatópicas (regionais) e diastráticas (sociais).*

PALAVRAS-CHAVE: Fonética e Fonologia; Variação regional e social; Variação do r; Falar fortalezense.

RÉSUMÉ: *Cet article fait partie d’une recherche plus ample qui intègre le Projet de Recherche “Aspects socio-dialectaux de la langue parlée à Fortaleza: les réalisations des phonèmes /r/ et /r/”, en train d’élaboration pour composer la thèse de Doctorat qui sera soutenue à l’Université Fédérale du Ceará – UFC. Il a ses bases théoriques et méthodologiques fondées sur la Phonétique et la Phonologie et une approche issue de la Dialectologie et de la Sociolinguistique, dans la mesure où il sera mené, en outre l’étude des aspects sonores, l’étude des variations diatopiques (régionales) et des variations diastratiques (sociales).*

MOTS-CLÉ: *Phonétique et Phonologie; Variation régionale et sociale; Variation du r; Parler “fortalezense”.*

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho objetivamos descrever e analisar as marcas dialetais e sociais da língua falada na cidade de Fortaleza, destacando as diferentes realizações dos fonemas /r/ e /r/. Apresentamos como objetivos específicos, estudar os aspectos fonético-fonológicos dos fonemas /r/ e /r/ no falar fortalezense e oferecer subsídios ao professor, de ensino básico, sobre as variantes dialetais e sociais. Partimos da hipótese de que o falar de Fortaleza contém marcas fonéticas, diatópicas e diastráticas que o distinguem de outros falares cearenses e regionais.

A escolha desse tema encontra justificativa por vários motivos. Em primeiro lugar, destacamos o papel relevante das pesquisas empíricas, que têm por finalidade a descrição da língua portuguesa em suas variantes diatópicas e diastráticas, em diferentes níveis, desde o fonético-fonológico ao léxico, no sentido de definir o que de fato constitui o chamado português do Brasil. Em segundo lugar, é que dada a extensão territorial do nosso país e a grande diversidade lingüística, além das contradições sociais, há sempre necessidade de que investigações sejam realizadas a fim de que essa variável, bem como a relação entre variantes e seus condicionadores tornem-se mais conhecidas.

Nosso estudo tem por suporte as bases teórico-metodológicas da Fonética e da Fonologia, com abordagem da Dialectologia, ou seja, como estudo das variações diatópicas (regionais), e das diastráticas (sociais), portanto, da Sociolinguística. Tais estudos evidenciam variantes dialetais que não podem mais ser vistas como insignificantes ou encaradas com preconceito. Bem como as diferenças encontradas na fala também não se restringem, apenas, ao aspecto contrastivo, podendo indicar, ainda, a insipiência de um novo processo de mudança e admitir uma nova abordagem fonológica.

O presente estudo consiste de quatro seções divididas na seguinte ordem: uma introdução que apresenta, de forma sucinta, a estrutura da pesquisa, seu objeto de estudo, objetivos e hipótese. A fundamentação teórica abordando a problemática que envolve os estudos lingüísticos relacionados à Dialetoologia, à Sociolingüística e às ciências que estudam os sons da fala – Fonética e Fonologia – vem na segunda seção. A metodologia utilizada é descrita na terceira seção, apresentando de forma detalhada, o corpus analisado, o tipo de informante, levantamento e codificação de dados e análise qualitativa e quantitativa. Resta, na quarta seção, a conclusão. Em seguida, as referências bibliográficas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O homem utiliza inúmeras formas para se comunicar, sendo a linguagem verbal a mais difundida e o meio mais eficaz e natural de comunicação de que dispõe. Não podemos esquecer, porém, que muitos desentendimentos entre pessoas ou grupos, decorrem de falhas na comunicação e que diversos são os fatores que interferem nesse processo.

Sabemos que nenhuma língua é estática ou um produto acabado. Enquanto utilizada por uma comunidade qualquer, apresenta grande variabilidade social, espacial e um lento, mas contínuo processo de mudança. Ora, como todos sabemos, a variação e a mudança são inerentes às línguas. Uma característica universal de todas as línguas é que elas são uniformes, mas apresentam variedades regionais, situacionais e sociais. Como as línguas são variáveis, eles simplesmente mudam.

Sabemos, também, que essa mudança não se dá repentinamente. Não se muda um vocabulário da noite para o dia. Em primeiro lugar, pode ocorrer uma variação de pronúncia afetando um só vocábulo ou um grupo de palavras e depois vai-se estendendo a todo o léxico. Segundo MALMBERG (1954:07),

a evolução lingüística não é apenas um fato de mudança fonética e fonológica. No entanto, as modificações freqüentemente começam com modificações de pronúncia. As distinções se enfraquecem e acabam por desaparecer.

Entre um princípio e um final de mudança há um estado caracterizado pela presença de variantes livres. O que significa dizer que nem toda variação implica mudança, mas toda mudança resulta de uma variação. Desse modo, os falantes podem eleger uma (s) ou outra (s) variante (s), que são determinadas por fatores estruturais e/ou sociais, portanto, por diversas causas, as línguas tendem a modificar-se.

Sabemos, ainda, que a mudança emerge da heterogeneidade e que diferentes pronúncias podem alastrar-se social e geograficamente. Assim, estudar a variação lingüística não quer dizer estudar os seus desvios, “... mas as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. (TARALLO, 1990:08). Mas nem sempre foi assim. Somente a partir da segunda metade do século XX, os estudos lingüísticos tomaram outro rumo. De bases filosóficas, os novos posicionamentos buscam, na linguagem do dia-a-dia, explicações para os fenômenos lingüísticos levando em conta justamente o que não era considerado essencial – a fala, o desempenho, a variação – por suas características efêmeras, individuais e heterogêneas, portanto, incompatíveis a um estudo científico. Essas variações, embora reconhecidas pelos lingüistas das principais correntes da época (Saussure, Chomsky dentre outros) foram excluídas de consideração com o pretexto de que eram superficiais e difíceis de sistematização. Hoje, prova-se cientificamente o oposto: além de suscetíveis a uma análise sistemática, não ocorrem de forma aleatória, mas condicionadas, social e culturalmente.

Desse modo, com a evolução dos estudos lingüísticos, dependendo da orientação metodológica que determina resultados e pressupõe uma teoria a ser seguida, podemos arrolar uma série de conceitos de língua vista, ora como o idioma de uma nação, como um código, expressão de pensamento, instrumento de comunicação, um conjunto de variedades, uma prática social, ação social, dentre outros, mas sempre apresentando a noção de variedade na uniformidade, isto é, há regularidades, mas há liberdade de escolhas.

Resumimos com ARAGÃO (2000:05) “a língua é um todo homogêneo, composto de partes heterogêneas que, reunidas, constituem a estrutura desse todo. O princípio da variedade na unidade é uma realidade que não se pode desconhecer”. É nos termos de JAKOBSON (1967:185) “o princípio das invariantes nas variações”. E segundo MATTOSO (1977:07) “é a questão da invariabilidade profunda em meio de variabilidades superficiais”.

A pesquisa sobre heterogeneidade lingüística não é recente em nosso país. A situação política brasileira do século XIX e o romantismo estimulavam o sentimento nacionalista, facilitando a observação das “formas brasileiras” em contraponto com as “formas portuguesas”, surgindo assim, os primeiros registros de variantes no âmbito do léxico. Para quem não é da área, era o início da Dialetoлогия no Brasil (1826), com um estudo escrito por Domingos Borges de Barros, o Visconde de Pedra Branca, no qual estabelece comparação entre o português brasileiro e o português europeu (dois conjuntos de palavras agrupados em: nomes que mudaram de significação e nomes usados no Brasil e desconhecidos em Portugal). Tradicionalmente a Dialetoлогия é conhecida como um ramo da Lingüística que se preocupa com o estudo das diferenças dialetais ou regionais de uma língua. Na sua forma original apresentou muitas desvantagens. Começou a mudar a partir do momento em que foi sentida a exclusão da dimensão social na dimensão espacial, o que já era preocupação dos dialetólogos, apenas não apresentaram indicadores de tal variável nas cartas lingüísticas. Daí em diante Dialetoлогия e Sociolingüística ficaram tão próximas que se torna até difícil distinguir uma da outra. Na prática observamos que os conteúdos da Dialetoлогия moderna se confundem com os da Sociolingüística, e que há uma separação, mas de cunho metodológico.

Na primeira metade do século passado, nomes como Amadeu Amaral (*O dialeto caipira* – 1920), Antenor Nascentes (*O linguajar carioca* – 1922), Martinz de Aguiar (*Repassé crítico da gramática portuguesa* – 1922) entre outros, precisam ser lembrados como precursores dos estudos sobre a variedade brasileira, numa dimensão diatópica, sem, contudo esquecer a diatrática, já que visavam ao conhecimento do português de uma classe – dos analfabetos – considerada por eles, do ponto de vista lingüístico, a mais pura.

Aspectos sociais da linguagem não eram levados em consideração nos estudos lingüísticos até o início dos anos 60. O maior desenvolvimento da Sociolingüística aconteceu a partir daí e não foi baseado nos pressupostos teóricos desenvolvidos, mas nas descobertas a partir de projetos de pesquisas feitas em línguas exóticas, em comunidades exóticas ou ainda em sociedades industriais urbanas.

O lingüista americano, William Labov, um dos iniciadores dos estudos das relações entre a linguagem e o contexto social, estudou a variedade do inglês não-padrão falado por grupos étnicos diferentes na cidade de Nova Iorque. Além disso, deu à Sociolingüística uma metodologia própria e princípios que são usados em todas as pesquisas Sociolingüísticas. Mostrou em suas pesquisas que a afirmação de Bernstein de “deficiência lingüística” era falaciosa e incorreta, substituindo-a pela noção de *diferença* dizendo que “diferença não é deficiência”.

O termo, Sociolingüística, fixou-se em um congresso organizado por Bright, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), em 1964. Segundo Bright, o objeto de estudo da Sociolingüística é a diversidade lingüística. Mas Bright só concebe a Sociolingüística como a abordagem dos fatos da língua que vem complementar a Lingüística ou a Sociologia e a Antropologia. Somente com Labov essa subordinação vai pouco a pouco desaparecendo.

Da década de sessenta para cá, têm-se multiplicado nas universidades brasileiras vários projetos locais, regionais e nacionais que resultam no conhecimento mais diversificado da realidade lingüística. Primeiramente, a Dialectologia, em nível regional, com os Atlas lingüísticos regionais já publicados, que nos fornecem informações sobre variantes fônicas e sobre o léxico regional. Depois, a Sociolingüística, em nível regional, com o VARSUL, desenvolvido por universidades na região Sul do Brasil, além de projeto como o Projeto NURC.

Além desses grandes projetos, muitas pesquisas sobre diversos fenômenos de variação do português falado no Brasil têm sido realizadas. É possível estabelecer uma ligação entre esses trabalhos e os diferentes processos de realização dos róticos em português. De onde deduzimos que o fonema *r* presta-se muito bem para o estudo da variação em nossa língua, pois apresenta um alto índice de variantes que vão desde a vibrante (alveolar ou uvular) a uma fricativa (velar ou glotal) e, em posição de coda, sua variação articulatória poderá atingir o seu total apagamento em final de palavra.

Estudos sobre o *r* têm sido numerosos, como veremos. De um lado, reunimos aqueles realizados por dialetólogos, filólogos e gramáticos, a exemplo de: Mendonça (1936), Marroquim (1945), Cunha (1968), Câmara Júnior (1970), Leite de Vasconcelos (1970), Amaral (1976), Silva Neto (1976) dentre outros. E do outro, os que seguem a orientação variacionista quantitativa laboviana (1994). Dentre eles, destacamos: Votre (1978) como pioneiro, com um estudo sobre a vibrante em posição final de palavra na fala de alfabetizados e universitários do Rio de Janeiro; Oliveira (1983) estuda a fala de habitantes em Belo Horizonte; Callou (1987), com a Tese de Doutorado marca o início de estudos acerca do /r/ na fala urbana culta do Rio de Janeiro; em estudos posteriores, juntamente com Moraes e Leite (1995) estuda a variação do /r/ em cinco capitais brasileiras (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife); e novamente (1998), somente no Rio de Janeiro; Marquardt (1997), sobre a fala do Rio Grande do Sul, há observações sobre o zero fonético em posição final; Oliveira (1999), sobre o apagamento do /r/ em Salvador; Monaretto (2000) sobre o apagamento da vibrante pós-vocálica nas capitais do Sul do Brasil (Porto Alegre, Curitiba, Florianópolis); Monaretto (2002) sobre a vibrante pós-vocálica em Porto Alegre; Oliveira (2002), com a Dissertação de Mestrado faz um estudo em Itaituba - PA; Da Hora (2003), estuda o enfraquecimento e apagamento dos róticos em João Pessoa - PB. Tudo isto, para ressaltar, que embora estudiosos, de orientação diversa, tenham estudado o fenômeno dos róticos, ele não perde sua importância, sobretudo em uma pesquisa piloto.

Uma vez que o processo tem-se mostrado bastante produtivo e já realizado em várias localidades do Brasil, nada nos impede de tentarmos delinear a realização deste fenômeno na grande região metropolitana de Fortaleza, onde pretendemos suprir esta lacuna e assim contribuir para um maior conhecimento da nossa língua.

Temos em português, de acordo com a análise fonológica estruturalista, dois fonemas *r*: um que se manifesta foneticamente como um tepe alveolar simples, tradicionalmente denominado “vibrante simples”, cujo símbolo /r/ apresenta como variantes [r] e [ɹ], e um outro, tradicionalmente chamado “vibrante múltipla”, cujo símbolo é /r/ e que pode manifestar-se como uma fricativa [x, χ, h, ħ], isto é, há variação livre desses segmentos. Em limite de sílaba (coda) a distribuição de [x, χ] ou [h, ħ] depende do contexto da consoante seguinte, se vozeada ou desvozeada, portanto, variação posicional.

Vejamos a distribuição da “vibrante simples” e da “vibrante múltipla” segundo SILVA (1999:160):

- *Contraste fonêmico entre vogais: caro/carro*. O contraste fonêmico (ou seja, pares mínimos) entre estes dois tipos de R somente é atestado em posição intervocálica no interior da palavra: *coro/corro; muro/murro; era/erra*.

- *Outros ambientes*
 - *segundo consoante na mesma sílaba: prato (“r” fraco)*
 - *início de palavra: rato*
 - *segundo consoante em outra sílaba: Israel*
 - *final de palavra: mar*
 - *final de sílaba: carta*

Segundo análises anteriores, foi constatado que o uso de variantes do **r** está relacionado à posição que ocupa na sílaba. Em posição de coda (interna ou externa) na palavra, por exemplo, vamos lidar com variações condicionadas a diferentes restrições que podem ser tanto sociais, quanto estruturais. Então, “em posição final externa constitui o ambiente onde o apagamento se dá mais frequentemente”. (CALLOU, 1998:63). Esta posição nos interessa particularmente, pois o nosso estudo se voltará basicamente para a análise do **r** em coda (interna e externa), destacando os fatores dialetais no realce de suas variantes.

A preocupação em estudar o fenômeno de apagamento do **r** em final de vocábulo em posição de coda externa, não é de hoje, o processo surgiu com o estigma de demarcador social da classe dos iletrados. CALLOU (1998:61) diz que “o processo, no século XVI, nas peças de Gil Vicente, era usado para singularizar o linguajar dos escravos”. E complementa “... o apagamento do R final tem sido considerado um caso de mudança de baixo para cima que, ao que tudo indica, já atingiu seu limite e é hoje uma variação estável, sem marca de classe social”. (p.72).

Na linguagem popular, podemos observar inúmeros exemplos de apagamento (apócope), não só do /r/, mas do /l/ e do /s/, afinal esta posição na sílaba não é privilégio dos róticos.

É muito comum, na linguagem popular, o “l” [l] passa a “r” [h] na posição pós-vocálica, seguido por consoante sonora, em sílabas iniciais ou mediais como em: alma/ arma, bolsa/borsa, culpa/curpa, maldade/mardade, oculta/ocurta, palpíte/parpíte, qualquer/ quarquê, selvagem/servage, talvez/tarvez, fôlego/forgo ou foigo, alvíssaras/arviças.

Ainda na linguagem popular é comum encontrarmos a mudança do “l” [l] em “r” [r] junto às consoantes oclusivas ou fricativas com as quais forma o grupo. Por exemplo: aflição/afrição, classe/crasse, clima/crima, flor/frô, flagelo/fragelo, flandree/ frande, planta/pranta, pleito/preito, sublime/subrime.

Segundo MARROQUIM (1934:28) “a língua geral não tinha os fonemas f, l e rr” o que levou o cronista a dizer que “... o selvagem brasileiro não tinha fé, nem lei, nem rei”. O “s” final em sílaba átona, desaparece quase totalmente na linguagem popular. E continua MARROQUIM (1934:77): “... na linguagem do povo todas as palavras terminam em vogal. Apenas o S subsiste excepcionalmente no artigo, nos numerais e demonstrativos, quando está indicando a pluralidade: os home, duas cadêra, aquelas coisa”.

Em nossa pesquisa há, também, um outro fenômeno a ser investigado. É o estudo da variação de uso dos fricativos sonoros /v/, /z/, /ʒ/ que, em determinados contextos, neutralizam-se com o fonema vibrante múltiplo /r/, em sua variante aspirada [r̥], marca da realização desse fonema na região nordestina.

Falamos “nordestina” porque pesquisadores documentaram esse fenômeno em Alagoas, Pernambuco (Martins de Aguiar, 1937), no Ceará (Seraine, 1938), Silveira Bueno (1944) diz que “há no norte do Brasil todo e no Rio de Janeiro um r gutural, fato este que atribui aos nordestistas”. E fala, ainda, de estudos observados nos estados da Bahia, Alagoas, Pernambuco e Rio de Janeiro. Todos eles sem muita especificidade corroboram que o uso dessa variante é socialmente estigmatizado. Outros autores vêem, neste caso, um fator de nível de registro informal numa fala mais relaxada, digamos familiar sem que venha a marcar uma variante regional ou social. Contudo, trabalhos mais atuais têm contestado essa teoria como o de A-

RAGÃO (2000) que aponta dentre outras causas para o enfraquecimento das consoantes fricativas sonoras e sua reificação em [ɣ], além dos fatores lingüísticos como: a vogal seguinte – tava [‘tava > ‘taɦa], posição inicial do segmento – vamos [‘vãmus > ɦãmus], posição medial – mesmo [‘mezmu > meɦum], fatores diastráticos e diatópicos, pois *considera o fato sócio-dialetal uma vez que está relacionado não apenas ao grau de pouca escolaridade do falante, mas ao contexto situacional de informalidade de falantes mais escolarizados. (...) é marca muito forte em determinados estados do Brasil, como o Ceará, passando a ser também, diatópico ou geográfico.*

Não entraremos em mais detalhes porque o nosso interesse se volta para a análise desse fato em Fortaleza, ou melhor, para a análise de mais um traço fonético que vai ao encontro do nosso estudo, que são as diferentes realizações do **r**, na fala fortalezense.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho segue as linhas gerais do Projeto Atlas Lingüístico do Brasil - ALiB, com as devidas especificações. De início, a pesquisa bibliográfica que tem como objetivo nos proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre língua, dialeto, falar e sobre ciências como Dialectologia, Sociolingüística, Fonética e Fonologia que servirão de embasamento teórico do nosso trabalho. Dela também farão parte, além da bibliografia lingüística teórica, trabalhos aplicados como Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado, artigos e trabalhos outros apresentados em Congressos nacionais e internacionais.

O *corpus* constitui-se de entrevistas a partir de pesquisa de campo realizada na cidade de Fortaleza – CE. As entrevistas serão gravadas em fita cassete e serão feitas *in loco*, diretamente com cada um dos informantes, a seguir serão transcritas fonemicamente. Os informantes – em número de 24 – devem ser naturais da cidade de Fortaleza, da qual não se tenham afastado por mais de 1/3 de suas vidas. O arquivamento desse material obedecerá a rigoroso processo de identificação e catalogação de forma a garantir o acesso imediato para análise e consulta.

Instrumentos de pesquisa - serão utilizados do Projeto ALiB: a Ficha da Localidade, a Ficha do Informante (com adaptações), o Questionário Fonético Fonológico (QFF) com 159 questões, o Questionário Semântico Lexical (QSL) com 207 itens, Temas para Discursos Semidirigidos e a Parábola.

Foram controladas sete variáveis lingüísticas e três sociais. Como Variáveis Lingüísticas levamos em consideração seis variantes, a saber:

vibrante alveolar (ou múltipla) – [r] - R1

tepe alveolar (ou simples) - [r] - R2

fricativa velar - [X] –[ɣ] - R3

fricativa glotal – [h], [ɦ] - R4

vibrante uvular – [ɹ] - R5

apagamento – [Ø]

Ainda, como parte das variáveis lingüísticas levamos em consideração os contextos de realização dos fonema /r/ e /r/, com suas variações: posição do segmento na sílaba; posição do segmento no vocábulo (inicial, medial, final); tonicidade da sílaba que contém o segmento; número de sílabas do vocábulo ou dimensão do vocábulo (monossílabo, dissílabo, trissílabo,

polissílabo); classe do vocábulo ou categoria gramatical (verbo/não-verbo); natureza do segmento precedente (vogal nasal, vogal oral, consoante ou pausa); natureza do segmento seguinte (vogal nasal, vogal oral, consoante ou pausa). Posteriormente, estas ocorrências serão distribuídas por quatro contextos:

- contexto pós-vocálico final - (maR, gostaR) – C1
- contexto pós-vocálico medial – (caRta) – C2
- contexto pré-vocálico inicial – (Rosa) – C3
- contexto intervocálico – (caRo/caRRo) – C4

As Variáveis Sociolingüísticas selecionadas foram:

- sexo
- faixa etária
- grau de escolaridade

Na análise da variação diasssexual ou diagenérica - os informantes distribuem-se igualmente pelos dois gêneros, perfazendo um total de 12 homens e 12 mulheres. Para análise da variação diageracional estão previstos informantes de duas faixas etárias: uma, de 18 a 30 anos, e outra, de 45 a 60 anos. Quanto ao grau de escolaridade - serão escolhidos dois tipos diferentes: 12 que tenham cursado até a 8ª série do Ensino Fundamental e 12 com Curso Superior completo.

Em seguida, antecedendo à codificação, foram atribuídos símbolos a todos os subfatores, como foi feito com os das variáveis lingüísticas. O processo de codificação das variáveis sociais ficou assim:

- faixa etária I (18 a 30) – 01
- faixa etária II (45 a 60) – 02
- Ensino Fundamental – 03
- Ensino Superior – 04

A ordem da fila dos números, na codificação, é a seguinte:

- 1ª fila: faixa etária;
- 2ª fila: escolaridade;
- 3ª fila: sexo.

Quanto ao gênero, a numeração do informante será a seguinte:

- os homens têm números ímpares (1,3,5,7,9,11,13,15,17,19,21,23)
- as mulheres, números pares (2,4, 6, 8,10, 12, 14, 16, 18, 20, 22,24)
- faixa etária 1, identificada como 1,2,5,6,9,10,13,14,17,18,21,22
- faixa etária 2, identificada como 3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 19,20, 23, 24

Exemplificando: Um informante de número 01.03.01 será identificado como: 1ª fila (01) = faixa etária I; 2ª fila (03) = Ensino Fundamental; 3ª fila (01) (número ímpar) = informante do sexo masculino. Então temos: um informante da faixa etária I, com Ensino Fundamental e do sexo masculino. Outro exemplo: 02.04.02 – é um informante da faixa etária 1, com Curso Superior e do sexo feminino.

A análise qualitativa dos dados será feita do ponto de vista fonético-fonológico, com abordagens dialetais e sociolingüísticas, no sentido de identificar fatos fônicos tais como:

- realizações do **r** em diferentes posições: intervocálico (caro/carro), início de palavra (rosa), seguindo consoante na mesma sílaba (prato), seguindo consoante em sílaba diferente (Israel, genro, honra, Marilyn Monroy), final de palavra (mar), final de sílaba seguindo consoante vozeada (corda), final de sílaba seguindo consoante desvozeada (carta).
- Vibrante glotal (aspirada) ocasionada pelo enfraquecimento dos fonemas fricativos vozeados /v, z, ʒ/.

Para dar maior sustentação à análise qualitativa submeteremos todas as ocorrências do **r**, das amostras, a uma análise quantitativa. A seguir, apresentaremos os resultados quantitativos que comprovam empiricamente a análise qualitativa que desenvolvemos na seção anterior.

A análise quantitativa será feita através de frequência e percentuais dos dados analisados qualitativos, apresentados em quadros e tabelas, que deverão comprovar estatisticamente a ocorrência de tais fatos. Dessa forma, ao analisarmos os dados da pesquisa, tentaremos, através de dados fonético-fonológicos, traçar o perfil sócio-dialetal do falar de Fortaleza.

CONCLUSÃO

No falar fortalezense foram observados dois tipos de **r** em contraste fonêmico, em posição intervocálica: um vibrante alveolar “vibrante simples” e um fricativo velar “vibrante múltiplo”. O “vibrante simples”, também, manifestou-se seguindo consoante tautossilábica (na mesma sílaba) – “cravo”, “primo”. Até aqui, essas ocorrências são normais para todas as regiões, mas apresentaremos algumas divergências. Apareceu um caso de hipértese, ou seja, alteração que consiste na transposição de um fonema de uma sílaba para outra – vidro/vrido – forma comum na linguagem popular e tão estigmatizada hoje, quanto antigamente, pois denota baixo nível de escolaridade.

Em posição de travamento observamos variações condicionadas a diferentes restrições lingüísticas, dialetais e sociais. Quanto às restrições lingüísticas, algumas se mostram mais relevantes para a posição de coda interna da sílaba, outras, para a posição de coda em final de vocábulo. Nestas posições (interna e externa) a realização fonética do **r** é variável e é controlada pelo contexto fonológico seguinte, mas na posição final a preferência é sempre pelo apagamento. Por exemplo, em posição de coda no interior da palavra encontramos duas restrições: a presença da fricativa velar ou sua oposição, o apagamento ocasionado pelo contexto fonológico seguinte, no caso, consoante fricativa (murchar/muchar, força/foça). Encontramos, também, um dado em que há a vocalização do **r** (córrego/cóigo).

Em posição de coda em final de palavra observamos além da presença da vibrante velar, mais duas alterações que podem ocorrer: o zero fonético e a vibrante alveolar que se realiza não como coda, mas como ataque de sílaba em um processo de ressilabificação com a vogal do vocábulo seguinte, portanto, no pós-léxico (sândi externo). Vejamos: “mar azul” [maʁa'zu], “mar calmo” [ˈmax ˈkaumu], por exemplo, “estudar” [iʃtu'da], “comer” [kõ'me], “amor” [a'mo], “flor” [ˈflo].

Dentre as variáveis lingüísticas que são mais relevantes para o apagamento estão: a classe morfológica, o contexto fonológico seguinte e a tonicidade. Em relação à classe morfológica, MONARETTO (2000:279), diz que

... a perda do **r** é mais comum em verbos. Resultado esperado, uma vez que, em verbos o infinitivo e a 1ª e 3ª pessoas do futuro do subjuntivo são redundantemente marcados em português tanto pela presença do -r final como pela tonicidade da sílaba que contém o segmento.

Assim, a sílaba tônica favorece a variação “r” e desfavorece o apagamento. Dado que a preferência pelo apagamento nos não-verbos, ocorre mais em posição não acentuada: “açúcar” [a’suka], “revólver” [rɛ’vouvi]. Quanto à variável tamanho do vocábulo, o apagamento é baixo entre os monossílabos. Quanto maior a palavra, maior o enfraquecimento da sílaba travada, e maior o favorecimento do apagamento do -r pós-vocálico final.

Analisando os fatores sociais a variável sexo não seria fator relevante, mas os homens reízam mais do que as mulheres. Observamos que a mulher procura seguir mais a norma padrão. Neste caso, o homem é o inovador, contrariando a Literatura pertinente que destaca o papel da mulher como elemento inovador.

Outra variável social, a faixa etária. Os falantes mais jovens se correlacionam mais ao apagamento, o que significa dizer, segundo a Literatura, esse é um resultado típico de um comportamento de uma variante que está em mudança em progresso.

Ainda com relação às variáveis sociais, o grau de escolaridade mostra uma relação direta entre a presença do r e os anos de escolarização. Quanto mais anos de escolarização maior a presença do r. Os informantes de baixa escolaridade apresentam mais ocorrências de apagamento do que os que concluíram o curso Superior.

Por último, analisamos o fenômeno da variação de uso das fricativas /v/, /z/, /ʒ/, que podem ter realização enfraquecida e apagamento pela variante [ɦ], do fonema /r/, em posição de coda interna e externa. Neste caso, os fatores lingüísticos mais atuantes são: a natureza da consoante seguinte, a presença do morfema de imperfeito -tava e a natureza da vogal seguinte. Além dos fatores internos à estrutura fonética da língua, há os fatores diastráticos (registro culto e popular), e os fatores diatópicos (marca regional do fenômeno).

Com relação aos fatores diastráticos, ARAGÃO (2000) diz “que a neutralização ocorre, não apenas na linguagem popular de pessoas de classe social mais baixa e de pouca escolaridade, mas, também, na linguagem padrão de pessoas de classe social alta e de grande escolaridade, o que comprovaria que esses fatores não são determinantes nem favorecem o enfraquecimento e a neutralização desses fonemas”. Quanto aos fatores diatópicos, a autora supracitada diz que “é marca do falar cearense, fato reconhecido pelos falantes dessa região”.

À guisa de conclusão, cabem aqui algumas observações: os dados que foram analisados pertencem a um *corpus* em elaboração (no momento, com 50% de gravação das entrevistas). Assim sendo, podemos afirmar que ao concluirmos todo o levantamento dos dados poderemos chegar a um resultado mais acurado sobre o fenômeno em estudo. Depois, ressaltamos que após analisarmos outros trabalhos sobre o r e escutarmos alguns informantes, constatamos algumas tendências na fala do fortalezense que a aproximam de outros dialetos do Brasil, tais como: o apagamento em posição final é mais forte do que em posição medial, o que corrobora os resultados encontrados por CALLOU (1998) e MONARETTO (2002); dos fatores lingüísticos, o mais saliente é o contexto fonológico seguinte, que pode ser consoante, vogal ou pausa. A consoante favorece o apagamento, a vogal favorece a ocorrência do tepe no processo de ressilabificação (no ataque); Em determinados contextos os fonemas /v,z,ʒ/, classificados como fricativos sonoros, neutralizam-se com o fonema vibrante múltiplo /r/, em sua variante aspirada [ɦ].

A realização do r em posição de coda em final de palavra no dialeto fortalezense corresponde ao descrito por CALLOU (1996) relativo a Recife, em que a variação do r se dá entre [h] e [Ø], tanto na posição interna como externa. Talvez a marca diferenciadora entre os dois dialetos esteja na posição interna no que concerne ao enfraquecimento ou apagamento das fricativas sonoras /v/, /z/, /ʒ/ realizado pela variante [ɦ] do fonema /r/. Podemos constatar que o r, em final de vocábulo, está muito mais condicionado às restrições estruturais do que às sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Maria do S. S. de. **Atlas Lingüístico da Paraíba**. Cartas léxicas e fonéticas. Brasília: UFPB/CNPq, 1984.

BRIGHT, William. The dimension of sociolinguistics. In: _____. **Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964**. Mouton, 1966.

CALLOU, Dinah Maria Isensée et al. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, I. (Org.). **Gramática do português falado**. v. VI, 465-493. Campinas, UNICAMP, 1996.

_____; MORAES, J.; LEITE, Y. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. **D.E.L.T.A.**, v. 14, n. esp., p. 61-72, 1998.

CÂMARA JR., J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

_____. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

DA HORA, Dermeval; COLLISCHONN, Gisela. **Teoria Lingüística: fonologia e outros temas**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.

LABOV, W. **Principles of linguistic change**. Oxford/Cambridge, Blackwell, 1994.

_____. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.

MALMBERG, B. **A fonética**. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

MONARETTO, Valéria N. de Oliveira. O apagamento da vibrante pós-vocálica nas capitais do Sul do Brasil. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 275-284, mar. 2000.

_____. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. **Manutenção e apagamento do ® final de vocábulo na fala de Itaituba**. (Diss. de Mestrado). UFPA, 2002.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 1999.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

PRODUÇÃO DE TEXTOS: IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Marilurdes ZANINI
DLE/PLE-UEM

RESUMO

Os pressupostos da Lingüística Aplicada dão o norte a este trabalho, oriundo das atividades desenvolvidas no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, que objetiva discutir estratégias de ensino e aprendizagem de língua materna, a partir da análise de uma atividade de produção de textos desenvolvida no ensino superior, cujas práticas se ancoram nos dois eixos – uso e reflexão. Produção de textos que resulta de uma atividade compartilhada e negociada entre os sujeitos envolvidos – professor e alunos. Dela, a análise lingüística emerge como uma das etapas de um ensino que tem a língua como um todo que se constrói e evolui. Os resultados confirmam que práticas pedagógicas eficientes e eficazes possibilitam aos alunos tornarem-se escritores competentes, que lêem criticamente seus textos e buscam em outros complementos e argumentos que sustentem as posições assumidas.

INTRODUÇÃO

No processo de ensino e aprendizagem de língua materna, o maior desafio encontra-se no fato de que nem sempre “existe uma correspondência mais perfeita entre o que o professor ensina e o que aluno aprende” (BORDENAVE & PEREIRA, 1994:40). Em busca de respostas que me encaminhem a bom termo nesse processo, minha atenção se volta para esses sujeitos que nele se envolvem: professor e alunos. Entendo, nesse contexto, que, ao desencadear o processo, o professor deva ancorar-se no tripé aluno/assunto/professor, considerando que para mantê-lo torna-se necessário:

- a) considerar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto ou tema a ser tratado, para motivá-lo;
- b) organizar o conteúdo e desenvolvê-lo por meio de estratégias adequadas à situação e à concepção de ensino, de língua e de linguagem que se tem;
- c) considerar a situação, ou as circunstâncias, em que se desencadeará o processo, a fim de adequar as instruções verbais, a dosagem e oportunidade de oferta das informações, suas relações e atitudes, sempre valorizando as várias formas de falar e de escrever, sem, contudo, banir do ensino e aprendizagem de língua materna as normas que a regem.

Assim, sob o viés da Lingüística Aplicada, “na confluência entre abordagens teóricas e metodológicas pertinentes para a investigação de uma situação-problema” (MATÊNCIO, 2001:26) uma “compreensão do fenômeno analisado” (Idem, p. 27). As discussões realizadas

neste trabalho originam-se no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, na turma 01/04, Letras Português-Inglês/UEM, descrevendo suas etapas e analisando-o, intervindo, com vistas à “resolução dos problemas detectados” (Idem, p. 29).

TEXTOS ESCRITOS: CONFIGURAÇÕES OBJETIVIZADAS

“Os textos escritos são configurações objetivizadas, que possuem validade intersubjetiva. Podem ser lidos por qualquer pessoa, e não apenas pelo autor”.
(VILELA e KOCH, 2001:542)

Sinônimo de trabalho, a escrita requer atenção e tempo do produtor de textos, por envolver etapas – ou processos distintos, contínuos e necessários à construção do texto – nas quais se inserem atividades várias. Dessas, destaco, aquelas que compreenderam a produção de um texto científico, com vistas às especificidades de um artigo, no 1º. ano, turma 01/04, do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá-PR.

Artigo: participação social do aluno-cidadão

“O ensino e aprendizagem da produção do artigo justifica-se pela sua relevância sociodiscursiva, dada sua importância como um dos instrumentos para a promoção da efetiva participação social do aluno-cidadão, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita. Sua relevância destaca-se ainda pela sua dimensão pedagógica, quer dizer, pela função que pode desempenhar no desenvolvimento de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa”.
(RODRIGUES, R. H., in Rojo, R. Org., 2000: 215-216)

O conceito de artigo que orienta este trabalho abrange os textos que enfocam uma problematização, cujas respostas consistem em informações obtidas pela pesquisa bibliográfica e em argumentos centrados na aproximação de textos e de discursos. Não há aqui a preocupação excessiva com o aprofundamento do conteúdo, mas com os passos para a sua organização e a coerência com os objetivos propostos:

- a) escolha do assunto;
- b) “recorte” do aspecto do assunto a ser explorado, ou seja, o tema;
- c) elaboração de um projeto: título, identificação, justificativa, problematização, objetivos, metodologia, cronograma e bibliografia;
- d) leitura compreensiva e interpretativa;
- e) organização e apresentação de um seminário sobre os temas;
- f) produção do texto.

Organização do artigo científico-argumentativo

O artigo argumentativo organiza-se a partir de um problema, uma hipótese, que se perfila como uma “tese” ou argumento a ser consolidado ou refutado por novas informações. Estrutura-se, normalmente, pela apresentação da teoria, seguida da apresentação de fatos comprovados por análises e passagens – se for o caso – do texto analisado, síntese e conclusão, a qual

retoma a “tese”. O artigo, como todo texto, amarra-se por um título que resume de forma precisa o seu conteúdo.

A PARÁFRASE REPRODUTIVA: APOIO DA ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO CIENTÍFICO

A paráfrase reprodutiva “é a que traduz em outras palavras um outro texto, de modo quase literal”, uma vez que opera “basicamente no eixo de substituições semânticas, da sinonímia. Algumas vezes repete literalmente um trecho para, apoiado nele, dar seqüência à mensagem derivada”. (MESERANI, 2002:100). A paráfrase reprodutiva contribui, pois, para o aperfeiçoamento e ampliação do repertório lingüístico. Nesse “exercício intertextual”, o aluno pode ultrapassar “os limites da simples reafirmação ou resumo do texto original, da repetição do significado dentro do eixo sinonímico, da simples tradução literal. Neste tipo de paráfrase, o texto se desdobra e se expande em novos significados (...) e vai além da simples reiteração reprodutiva, mesmo que sem a autonomia maior dos textos criativos não parafrásticos” (Idem). Entretanto, infiro que a originalidade do texto-paráfrase esteja preservada, visto que “as modernas teorias da intertextualidade, da leitura e da tradução (...) vêm a impossibilidade do idêntico” (Idem, p. 109), além de garantir a argumentação pela fala autorizada.

Dessa forma, concordo com Meserani (op. cit.), quando diz que os limites entre a paráfrase reprodutiva e a criatividade são determinados pelos “vãos da imaginação” permitidos pelo “exercício intertextual” que o autor/produtor do texto realiza com o texto de apoio. O que vale dizer que a criatividade é contextual.

O PROFESSOR MEDIADOR E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Como mediador, no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, o professor tem, dentre outras responsabilidades, a de “considerar os possíveis conhecimentos partilhados e não compartilhados pelos interlocutores e as necessidades reais do grupo” (BRASIL, 1998). E isso, como não poderia deixar de ser, acarreta implicações que interferem na abordagem dos conhecimentos lingüísticos. Por isso, procura fazer com que o aluno:

1. saiba respeitar convenções da modalidade escrita, quando for o caso;
2. analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Assim, de detentor único do saber, o professor passa a ser mediador desse saber, fazendo com que atingir os objetivos precípuos do ensino e aprendizagem de língua materna – ler e escrever – signifique compartilhar atividades que construam esse saber.

CONCLUSÃO: OS RESULTADOS OBTIDOS

Os textos revelam “discursos das diferentes pessoas que integram a comunidade escolar, sobretudo, no grupo mais específico da sala de aula” (BRASIL, 1998: 37), pois são deles que emergem usos variados da linguagem e diferentes modos de ver o mundo.

Numa atividade que se iniciou com a elaboração de um projeto, por equipe, passou pela organização e apresentação de um seminário sobre os temas abordados a partir do assunto Funções de Linguagem, cuja base teórica ancorou-se em Vanoye (1986), os alunos produziram trabalhos com as características de um artigo, visando à apresentação e possível publicação em anais de um evento científico destinado a alunos.

Aleatoriamente, dentre os textos produzidos, destaque, sem correções, o título, o resumo de um deles e uma passagem da análise nele realizada:

“A função conativa em textos publicitários”.

Resumo. Segundo Vanoye (1986), as mensagens escritas apresentam elementos que nos permitem classifica-las de acordo com suas finalidades/funções. Temos assim, seis funções nas quais os textos se classificam: referencial, emotiva, conativa, poética, fática e metalingüística. No presente artigo, há a apresentação das características da função Conativa, bem como sua identificação em textos de circulação, através de uma pesquisa bibliográfica e aplicada.

PALAVRAS-CHAVE: *Função conativa, emissor, receptor e propaganda.*

(...) Como vimos em Vanoye, a função conativa se manifesta primeiramente pelo envolvimento do destinatário, pelo emprego de pronomes característicos da segunda pessoa observados nos trechos:

***Você** trabalha **seu** corpo;*

***Você** ganha um sabonete;*

***Você** vai ter coxas torneadas (Elysée Belt)*

***Você** compra eletrodomésticos (Casas Bahia)*

(...)

Nesse processo de comunicação, o interlocutor exerce uma função importante, que é saber ler as mensagens, extraindo delas a informação e julgar o que é “efeito de sugestão”.

“Em suma, levar em conta o destinatário é antes de tudo ter o cuidado de estabelecer com ele uma comunicação verdadeira; comunicar é também reconhecer a existência do outro. É antes de tudo uma questão de respeito”. (Vanoye, 1986:110).

Pelo resumo apresentado no artigo, depreendo que a problematização concentra-se na manifestação da função conativa em textos publicitários – tema sugerido e textos selecionados pelos grupos. Essa produção obedeceu aos passos: pesquisa bibliográfica; recorte temático; análises compreensiva e interpretativa do texto de Vanoye; produção do texto apresentado oralmente, no seminário; produção do artigo. Isso permitiu aos alunos entenderem que é no texto que o leitor, “a partir dos elementos que (...) contém, estabelece relações com aquilo que o texto implica, preenchendo as lacunas que este apresenta” (VILELA & KOCH, 2001: 423). E me permite concluir que as atividades de produção textual, desenvolvidas num “ambiente de aprendizagem que gere e proporcione múltiplas situações de leitura e de escrita como atividades relevantes e comprometidas para os alunos” (CARVAJAL & RAMOS, 2001:25) levam os sujeitos envolvidos a um processo de interação do qual emergem atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, desenvolvidas a seu tempo, conforme motivação expressa pelas necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. – Estratégias de ensino e aprendizagem. RJ, Vozes, 14^a Ed., 1994.

BRASIL – Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

MATÊNCIO, M. de L. M. – Estudo da língua falada e aula de Língua Materna. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CARVAJAL, F. P.; RAMOS, J. G. – *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?*. IN Carvajal; Ramos (orgs); tradução de Cláudia Shilling. Ensinar ou aprender a ler e a escrever. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MESERANI, S. – O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, R (org.). A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras/Educ/Compla, 2000.

VANOYE, Francis. Usos de linguagem – problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VILELA, M. e KOCH, I. V. Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina, 2001.

O ESTILO NA COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL

Marta Cardoso de ANDRADE*

RESUMO: Este trabalho tem como principal objetivo depreender o estilo a partir dos ethos mobilizados pelos editoriais de revistas empresariais produzidas pelos comunicadores sociais. Considerou-se, para tanto, dois textos desse tipo publicados em revistas editadas em duas grandes empresas nacionais – a Odebrecht S.A. e a Petrobrás. As principais fontes teóricas para desenvolver essa análise foram a Retórica e a Análise do Discurso. Visou-se, portanto, a compreensão da construção dessa entidade retórica e do estilo existentes nesses textos.

PALAVRAS-CHAVE: Estilo – Ethos – Editoriais – Revistas Empresariais

ABSTRACT: *The main objective of this paper is to infer the ethos mobilized by the editorials of internal enterprise magazines produced by social communicators. In order to achieve this goal, two texts of this kind were chosen from magazines edited in two big national enterprises – Odebrecht S.A. and Petrobras. Rhetorics and Discourse Analysis are the main theoretical references used to developing this analysis. Therefore the focus was on the understanding of this rhetorical entity existing in the above-mentions texts.*

KEY WORDS: *Style – Ethos – Editorials – Business Magazines*

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A Comunicação Social (CS) – com habilitação em Relações Públicas (RP) – é o segmento que mais se preocupa com as atividades de comunicação empresarial, bem como com a imagem das organizações. Na visão de um dos mais respeitados especialistas em RP do mundo, Philip Lesly,¹

Os profissionais de relações públicas têm um papel intermediário – fixados entre seus clientes/empregadores e seus públicos. Devem estar sintonizados no pensamento e nas necessidades das organizações às quais servem ou não poderão servi-las bem. Devem estar sintonizados com a dinâmica e necessidades dos públicos, de modo a poder interpretar esses públicos para clientes; assim como interpretar os clientes para os públicos.

Para desempenhar esse papel de intermediário, os profissionais de RP têm que produzir textos que sirvam para interpretar tanto os interesses dos referidos públicos como os dos seus empregadores. Essas produções textuais mantêm entre si uma unidade formal e estilística. Buscar o estilo do emissor, o qual está por trás desses textos, não é tarefa que os cursos da referida área se debruçam com afinco, alguns até nem tratam desse assunto. Portanto, urge pensar-se com maior cuidado esse assunto.

Buffon² afirma que “estilo é o homem”, uma vez que aquele confere identidade e peculiaridade a este. Isso é fato se se pensar na imagem de um sujeito, construída por uma totali-

* Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia / Professora da UNIFACS - Universidade Salvador.

¹ LESLY, Philip (Coord.). *Os fundamentos de Relações Públicas e da Comunicação*. Trad. Roger Cahen. São Paulo: Pioneira / Thompson Learning, 2002. p. 4.

² Apud DISCINI, Norma. *O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11.

dade de textos que se firma: em uma unidade de significação o qual é depreendida das formações discursivas ditadas por valores e crenças da sociedade a qual esse indivíduo pertence, em um “homem” que é a construção do seu próprio discurso e em um modo próprio de presença / inserção no mundo simbólico, ou seja, em um *ethos*. Toda a produção humana, por conseguinte, termina por expor traços estilísticos que remetem a um emissor e os textos / discursos desse são bons exemplos desse fenômeno.

Paz Gaco,³ falando sobre estilística, advoga que todo texto tem um estilo, até aquele que reflete a informação em sua íntegra e parece ser totalmente neutro em seu conteúdo, destituído de “ornamentos”, sem a interferência subjetiva do seu emissor, possui um estilo próprio que é denominado de estilo neutro, ou seja, até a ausência de estilo é um tipo estilístico.

Aristóteles,⁴ na Grécia Antiga, já pontuava a importância que se devia dar ao estilo e defendia que “importa dar ao estilo um ar estrangeiro, uma vez que os homens admiram o que vem de longe e que a admiração causa prazer”. Seguindo-se esse raciocínio, deve-se fazer duas observações. A primeira é que esse “ar” termina por se mostrar nos enunciados que compõem o discurso do orador e igualmente pode ser construído pela arte retórica, através de um modo ideal de se dizer / expressar uma opinião e convencer o interlocutor. Segundo, o estilo tem como função a adesão dos ouvintes, logo, o enunciador depreendido textualmente deve se agradar e inspirar confiança a esse auditório-alvo.

Seguindo a tradição da retórica clássica, o estilo pode ser interpretado, como já foi dito, como *ethos*, que é uma das pontas da famosa tríade aristotélica formada ainda pelo *logos* e o *pathos*. O *ethos* seria, então, o modo de dizer que constrói uma voz; um tom, que dá autoridade ao que é dito e permitem a construção de uma representação corpórea do enunciador; um corpo, que corresponde a uma compleição corporal e também a uma maneira de se vestir e de se movimentar no espaço social; e um caráter, que equivale a uma gama de traços psicológicos. Todos esses traços - voz, tom, corpo, caráter - remetem ao *ethos* construído a partir dos enunciados de um discurso / texto.

Discini⁵ afirma que

para descrever um estilo, a análise procurará reconstruir quem diz pelo modo de dizer, o que supõe a observação de uma mesma maneira de valorizar valores. Ao identificar tais apreciações moralizantes, da responsabilidade de um sujeito que, inscrito no discurso sem dizer *eu*, é tido como mera construção da dada formação social, a análise identificará o *ethos*. O estilo é um conjunto de características da expressão e do conteúdo que criam um *ethos*.

Sabe-se, a partir disso, que o sujeito da enunciação emerge no seu discurso e este remete ao modo de ser daquele. Descobrimo-nos o *ethos* pode-se, portanto, reconstruir o estilo de um escritor / orador, pelas próprias recorrências do dito, ou seja, os fatos de estilo referem-se a uma totalidade, fundamentando formalmente esse corpo simbólico, essa entidade retórica.

Então, constrói-se o *ethos* a partir de todas as propriedades que os enunciados se conferem implicitamente pela sua maneira de dizer, através de um caráter que é exposto por intermédio do modo de se expressar, pelo tom da enunciação. Tudo isso termina por remeter a um modo de ser. Dessa forma, por meio da enunciação, a referida entidade retórica revela a personalidade do enunciador. Lembrando que os traços revelados pela enunciação podem não coincidir com o emissor empírico da mensagem, ou seja, com a personalidade empírica do emissor textual.

Roland Barthes⁶ apresenta como característica essencial do *ethos* “os traços de caráter que o orador deve ‘mostrar’ ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa

³ PAZ GACO, José M. *La estilística*. Madrid: Editorial Sintesis, 1993. p.17-27.

⁴ ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Manuel Alexandre Júnior et al. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1998. p. 208.

⁵ DISCINI, Norma. *O estilo nos textos: história em quadradinhos, mídia, literatura*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 7.

impressão: são os ‘ares’ que assume ao se apresentar (...) o orador enuncia uma informação, e ‘ao mesmo’ tempo diz: eu sou isto, eu sou aquilo”. Ressaltando que isso não está explícito no enunciado. A esse respeito, Ducrot⁷ advoga que

Não se trata das afirmações elogiosas que o orador pode fazer sobre sua própria pessoa no conteúdo de seu discurso, afirmações que, contrariamente, podem chocar o ouvinte, mas da aparência que lhe conferem o ritmo, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos... (...) É na qualidade de fonte da enunciação que ele se vê revestido de determinadas características que, por ação reflexa, tornam essa enunciação aceitável ou não.

Dessa forma, Os textos possuem um *ethos* que confere um estilo. Cabe a leitura textual, então, efetuar um processo inverso ao da produção, fazendo emergir a instância subjetiva que desempenhará o papel de fiador do que é dito.

Sabe-se também que a linguagem humana tem como principal característica o fato de que os enunciados nela produzidos possuem como referência o próprio ato enunciativo do qual é o produto. Levando-se em conta apenas algumas características desse ato, aquelas responsáveis pela definição do que se denomina da situação de enunciação lingüística, são elas: enunciador e co-enunciador (no caso aqui analisado, são os leitores), momento e lugar da enunciação. Esses quatro elementos são denominados de embreantes uma vez que marcam a embreagem enunciativa, que é o conjunto das operações pelas quais se ancora essa situação enunciativa, podendo-se através dessas chegar a subjetividade enunciativa.

Pensando-se em tudo que foi dito, resolveu-se pesquisar o *ethos* construído nos editoriais das revistas empresariais de duas grandes organizações nacionais: - a Odebrecht S.A. e a Petrobrás.

Sabe-se que a revista da empresa é a comunicação de melhor elaboração e criação em circulação nas organizações e uma das de maior destaque entre todas as publicações empresariais. Seu objetivo principal é a divulgação das atividades empreendidas pela organização. Possui sempre um visual colorido e atraente e um número considerável de páginas, o que termina por possibilitar uma veiculação maior de matérias, freqüentemente, com mais profundidade, amplitude e ilustrações. Tem uma periodicidade fixa e uma tiragem que será determinada levando-se em consideração o público de interesse ao qual ela se destina, o interno ou o externo. O seu conteúdo deve refletir os assuntos de interesse da organização e os do grupo ao qual se remete, mas a sua eficiência dependerá muito mais da ênfase dada aos temas de interesse dos leitores.

Quanto à escolha do editorial, foi realizada por esse se tratar de um texto opinativo, que destaca os assuntos ou acontecimentos de maior relevância naquele número, bem como expõe a posição do emissor sobre determinado assunto merecedor de destaque. Esse tipo textual jornalístico sempre define e expressa o ponto de vista do veículo ou da empresa responsável pela sua publicação, ou seja, é o *ethos* dos empregadores que se mostrará nos enunciativos dessas matérias, mas, geralmente, essas são redigidas por comunicadores sociais os quais assimilam a filosofia gestora da empresa para quem trabalham e escrevem dentro dessa égide. Isso confirma, mais uma vez, que o *ethos* pode ou não coincidir com o enunciador empírico.

⁶ Apud MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 98.

⁷ DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Rev. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. p. 201.

OS TEXTOS

*Revista da petrobras*⁸

Bate-bola:

Uma edição ainda mais especial

O Comitê editorial e a equipe de reportagem da Revista Petrobras têm a preocupação de fazer uma publicação que sempre surpreenda positivamente os empregados. Um conjunto de notícias que alie informação, cultura e educação, utilizando para isso todas as ferramentas de um jornalismo com qualidade.

5 Uma das premissas de um bom veículo de comunicação é seu compromisso com a periodicidade e com o tempo que pretende abarcar. Afinal, de nada adianta uma data de capa que não corresponda à agenda real do leitor. Desse modo, todos estão recebendo uma edição especial, com um número de páginas mais e que abrange os meses de abril, maio e junho. A partir de agora, a cada 30 dias, o empregado saberá que está tendo acesso aos últimos acontecimentos da companhia no período.

10 Os esforços para aliar o interesse estratégico da empresa com o da atratividade editorial persistem. Se o empregado da Petrobras é o público preferencial da revista, a família dos profissionais e as pessoas da comunidade também são objetivos da publicação.

15 Esperamos que todo esse universo possa desfrutar deste número especial com prazer, alegria e satisfação.

*Revista da odebrecht s.a.*⁹

Caro leitor,

5 Pesquisa da empresa de Consultoria Ernst & Young entre investidores revelou que a habilidade de uma organização em atrair e reter pessoas talentosas é um dos cinco itens não-financeiros mais importantes entre os 39 que compõem a decisão de investir (os outros quatro são a qualidade da estratégia, sua implementação, a credibilidade da administração e a capacidade de inovar).

10 O resultado da pesquisa reafirma a importância da gestão empresarial a partir das pessoas - uma mudança decisiva ocorrida em organizações do mundo inteiro nos últimos anos. Em vez de organogramas, modelos e sistemas, o fator humano passou a ser o centro das atenções e das estratégias. Atrair e reter talentos, fazer crescer sua motivação e seu sentimento de pertencer ao grupo e estimular sua lealdade foram alguns dos novos desafios colocados diante dos gestores.

15 No caso da Odebrecht, essas transformações não chegaram a acontecer, pelo simples fato de que a Organização já nascera, em 1944, sob princípios e conceitos que colocam o ser humano como início, meio e fim de todas as ações e propiciam o florescimento de um ambiente empresarial favorável à permanência das pessoas.

⁸ BATE-bola: Uma edição ainda mais especial. *Revista Petrobras*. Rio de Janeiro, n. 90, abr/maio/jun. 2003. Revista Empresarial Edição Especial. p. 6.

⁹ CARO leitor. *Odebrecht informa*. Rio de Janeiro, n. 109, jul/ago/set. 2003. Revista Empresarial. p.1.

20 Roberval Fonseca, o milésimo integrante a completar 25 anos na Odebrecht, é exemplo da existência desse ambiente. A marca que ele simboliza, se não chega a ser um recorde no país (não há estatísticas seguras que o confirmem), é, no mínimo, um número extraordinário: mil pessoas a completar 25 anos de trabalho em um mesmo grupo empresarial.

25 Trajetórias como a de Roberval só acontecem quando as pessoas se sentem valorizadas, têm desafios crescentes, desfrutam de autonomia para decidir, são estimuladas a se autodesenvolver e praticam relações de trabalho baseadas no respeito e na confiança.

ANÁLISE

Pela enunciação de ambas as produções propostas, observa-se que os textos analisados “encarnam” as propriedades comumente associadas às preocupações teórica e politicamente corretas dos homens de negócios contemporâneos em relação à imagem positiva das empresas que administram junto ao seu público interno, ou seja, seus empregados. Vale ressaltar, porém, que os discursos mantêm, entre si, diferenças no percurso de construção do sentido e do *ethos*. Dessa forma, serão analisados individualmente.

Texto da revista da petrobras

O *ethos* construído, neste editorial, é o de um profissional da área da comunicação social competente e ciente da sua responsabilidade junto ao seu público leitor. Observar-se-á a seguir como essa construção se processa tanto em nível lingüístico como em nível argumental. Inicia-se essa análise com os dados lingüísticos encontrados no próprio texto.

Os enunciadores deste texto são apresentados a partir de nomes próprios – “O Comitê editorial e a equipe de reportagem da Revista Petrobras” (1.1). Sabe-se, porém, que esses comunicadores representam, em suas reportagens, as idéias defendidas pelos administradores dessa empresa. Quanto aos co-enunciadores, também são apresentados por nomes próprios – “empregados” (1.2), “leitor” (1.7), “o empregado da Petrobras é o público preferencial da revista, a família dos profissionais e as pessoas da comunidade também são objetivos da publicação” (1.12-13). Esse apagamento do “EU” e do “TU” enunciativos é um recurso muito utilizado em textos jornalísticos, uma vez que confere às matérias uma maior credibilidade junto ao público leitor por parecer que o feito relatado independe de quem o apresenta, transparecendo, assim, uma pseudo-neutralidade em relação ao fato que está sendo tratado.

Quanto aos embreantes de tempo, o “agora” (1.9) faz uma referência ao momento da publicação da revista, bem como remete a posição temporal vivenciada pelo enunciador e pelo co-enunciador. O uso desse dêitico temporal termina por trair o objetivo principal do texto que é o da imparcialidade total do sujeito enunciativo na construção do discurso, ou seja, o apagamento de todo tipo de marca que conduzisse à subjetividade enunciativa. Também encontra-se a alusão aos meses que correspondem a cobertura das matérias existentes na revista – “abrange os meses de abril, maio e junho” (1.8). Quanto ao “a cada 30 dias” (1.9), essa expressão tem como referência o “agora” (1.9) supra citado; enquanto que “aos últimos acontecimentos da companhia no período” (1.9-10) refere-se ao “a cada 30 dias” (1.10). Sobre os tempos verbais, pode-se também afirmar que os enunciados foram produzidos no presente dêitico que permite situar a enunciação entre passado (fatos anteriores àqueles que estão sendo apresentados) e o futuro (acontecimentos posteriores àqueles que estão sendo relatados). Esse presente organiza a situação de enunciação como se essa transcorresse no ato de enunciação. Portanto, apesar da aparente objetividade, existente neste editorial, há um “EU” que recebe o nome de “Comitê editorial e a equipe de reportagem da Revista Petrobras” (1.1) que se dirige a um “TU” apontado como os públicos preferenciais e os demais alvos dessa publicação, a qual

mobiliza dêiticos temporais – “agora” (1.9), “aos últimos acontecimentos da companhia no período” (1.9-10), “a cada 30 dias” (1.9) e, principalmente, as marcas de tempos dos verbos.

Nesta produção textual, entretanto, não há embreantes que marquem o espaço enunciativo, confirmando mais uma vez o objetivo de neutralizar ao máximo a informação. Sabe-se, implicitamente, que a enunciação acontece nas redações das revistas.

Sobre os adjetivos escolhidos, há um do tipo avaliativo axiológico, o “bom” (1.5) e “preferencial” (1.12), que implica em uma qualidade relacionada ao objeto suporte do enunciado, bem como ao sistema avaliativo do enunciador, fato que também expõe um pouco da subjetividade enunciativa. Dessa forma, o enunciador, no segundo parágrafo, termina por expor o seu conceito do que seja um bom veículo de comunicação. Nesta produção textual, encontra-se também um adjetivo e uma locução adjetiva com valor avaliativos não-axiológicos, “com qualidade” (1.4) e “especial” (1.8), os quais supõem uma avaliação quantitativa e qualitativa do objeto baseada numa dupla norma, a interna ao objeto e a que é específica à subjetividade enunciativa. Existe ainda um adjetivo objetivo, o “real” (1.7), que enuncia uma propriedade do objeto que é observada / notada pelo sujeito frente a esse objeto. Os adjetivos, dessa forma, têm grande importância numa análise discursiva uma vez que servem para apontar a subjetividade enunciativa.

Após essa análise dos dados lingüísticos, passa-se a dos argumentos utilizados para a construção do sentido e do *ethos*.

No primeiro enunciado do texto, os enunciadores expressam a sua preocupação com o seu auditório, ou seja, com o seu público-alvo – funcionários, a família desses e as pessoas da comunidade –, ao avisarem que querem surpreender com aquela edição que está sendo lançada. Para solidificar essa “preocupação”, na próxima sentença, utilizam um argumento conservador, o qual se apóia em elementos preexistentes no próprio auditório, baseando-se em uma idéia já aceita, prestando-se assim apenas em reativar o circuito de pontos de vistas antigos, uma vez que todos concordam que as notícias devem aliar “informação, cultura e educação” (1.3) e que as ferramentas usadas por um jornalismo de qualidade sempre ajudam nesse intento, não há nada de novo nesse enunciado.

Para justificar o lançamento mensal da revista, ao invés de sê-la trimestral como antes, os enunciadores iniciaram o segundo parágrafo com um argumento que supõe uma teoria de cunho científico a qual embase aquilo que está sendo enunciado. Levantam, portanto, uma das premissas ditada pelos estudiosos do jornalismo para que um veículo de comunicação seja considerado bom, que é “o compromisso com a periodicidade e com o tempo que pretende abarcar” (1.5-6).

Já no último parágrafo, encontra-se um discurso construído sobre os princípios defendidos na teoria das relações públicas: “aliar o interesse estratégico da empresa com o da atratividade editorial” (1.11-12) resultando num veículo de comunicação empresarial ideal para verbalizar as idéias da administração da organização; também aponta os públicos-alvos da revista utilizando o adjetivo “preferencial” (1.12) para indicar os empregados como o principal auditório a ser atingido e termina de forma humilde afirmando que espera que os públicos desfrutem da publicação que está chegando às suas mãos, selecionando palavras com sentido positivo, como “prazer, alegria e satisfação” (1.14-15). Esse discurso é montado em cima de opiniões e discursos comumente proferidos e “aceitos” nos meios organizacionais, porém esse pode ser considerado também como é um argumento com pequena eficiência argumentativa uma vez que já se tornou lugar comum afirmar que a administração está preocupada com a satisfação dos seus funcionários (mesmo quando essa preocupação não ocorre de fato dentro da organização). Com isso, os empregados terminam por “aceitar” essa opinião, mas sem o entusiasmo que deveriam ter ao aderir a um ponto de vista.

O texto em sua totalidade expressa o discurso jornalístico mesclado com o empresarial. O primeiro vem como suporte que comprova a eficácia e a eficiência do segundo. O *ethos*

adquire o tom jornalístico com nuances empresariais e o caráter de alguém preocupado com aquilo que o seu auditório está recebendo como notícias de uma empresa. Há o uso de palavras associadas à área da comunicação, como “edição” (título e 7), “Comitê editorial” (l.1), “a equipe de reportagem” (l.1), “revista” (l.1 e 12), “publicação” (l.2 e 13), “conjunto de notícias” (l.3), “informação” (l.3), “ferramentas de um jornalismo” (l.4), “veículo de comunicação” (l.5), “periodicidade” (l.6), “data de capa” (l.6), “agenda real do leitor” (l.7), “número de páginas” (l.8), “editorial” (l.12), “público preferencial” (l.12) e “número” (l.14). Tudo isso é utilizado para tornar os funcionários convictos da sua importância na empresa, bem como convencê-los que são o público razão da revista existir e do melhoramento pelo qual essa está passando para atender ainda mais as suas necessidades. Portanto, esse é o discurso das relações públicas, uma mescla do jornalístico com o administrativo e o *ethos* construído chegará no do empregador preocupado com o bem-estar do seu empregado.

Texto da revista da odebrecht s.a.

Neste editorial, o *ethos* construído é o de um administrador de empresas competente e atento às mudanças ocorridas no mundo dos negócios, bem como nas transformações teóricas pelas quais a sua prática profissional atravessa. Toda a argumentação é montada para demonstrar que a eficiência dos gestores dessa organização. Para empreender a análise argumental, deve-se examinar parágrafo por parágrafo.

No primeiro parágrafo do referido texto, é exposto um argumento de autoridade. Nesse tipo de argumento, o real descrito é o real aceitável porque a pessoa, no caso aqui, é uma empresa – a Consultoria Ernst & Young –, que o descreve e tem a competência para o fazer e esta deve ser aceita como tal pelo auditório para que esse, por sua vez, aceite como verossímil o que lhe é proposto. No caso deste editorial, o enunciador convocou um indivíduo / instituição exterior com prestígio na área em questão, ou seja, é uma empresa de consultoria conhecida e respeitada. Essa é, portanto, uma firma detentora de competência científica, técnica, moral e profissional, legitimando, dessa forma, o olhar sobre o real que dela deriva. Como não poderia deixar de existir no mundo empresarial, esse argumento vem acompanhado de um outro argumento o pelo exemplo, montado a partir da exposição dos números que atestam a idéia contemporânea de uma organização de sucesso e com eficiência comprovada.

No segundo parágrafo, encontram-se argumentos científicos que comprovam as premissas administrativas ditadas pelo meio científico como eficazes na atualidade. Mas, vale ressaltar que esses são argumentos que propõem uma nova definição da realidade a qual deve ser vivenciada nas empresas modernas, ou seja, é a proposta de uma nova representação no interior da qual a tese inovadora proposta tem um lugar natural e evidente.

O terceiro parágrafo é um caso típico de argumento pelo exemplo, no qual se apresenta a Odebrecht S.A. como uma empresa de vanguarda das novas tendências administrativas, uma vez que essa, como afirma o editorial, “já nascera, em 1944, sob princípios e conceitos que colocam o ser humano como início, meio e fim de todas as ações e propiciam o florescimento de um ambiente empresarial favorável à permanência das pessoas” (l.15-17).

Por fim, os dois últimos parágrafos é a montagem derradeira de um argumento causal. Esse tipo de argumento transforma a opinião que se quer sustentar em uma causa ou em um efeito de alguma coisa sobre a qual exista, um acontecimento. Portanto, aqui, esse acontecimento é a empresa possuir um funcionário completando a milésima posição de empregados que completaram vinte e cinco anos de tempo de serviço na organização. A causa alegada para esse fato é a que o ambiente de trabalho, nessa instituição, é favorável ao crescimento do tido “fator humano”.

Observa-se que todas as escolhas lexicais estão voltadas para o jargão dos administradores e todas são empregadas com o intuito de formar uma imagem positiva da empresa junto a seu público interno.

Dessa forma, pode-se concluir que o *ethos* construído emana da competência que os gestores contemporâneos devem possuir para que possam gerir uma empresa de vanguarda e de sucesso.

Quanto à análise lingüística, alguns pontos foram levados em consideração.

Os embreantes de pessoa, tanto no corpo deste texto como no anteriormente analisado, sofreram um quase apagamento: o enunciador redigiu todo o editorial de modo impessoal, como um narrador que se utiliza da terceira pessoa sem se intrometer nos fatos os quais estão sendo apresentados; e o co-enunciador, em nenhum momento, aparece ou é interpelado, apenas na argumentação, mais especificamente no último parágrafo quando esse se espelhará como um possível “Roberval”. Esse distanciamento enunciativo dá-se por se tratar de um discurso baseado em fatos atestados pela ciência da administração de empresas, tornando-se imprescindível esse recurso de apagamento dos co-enunciadores, uma vez que as verdades científicas não estão ligadas nem a um “EU” e nem a um “VOCÊ” particulares, pois são tidas como verdadeiras em quaisquer circunstâncias, daí a evocação da autoridade no assunto, que é a “Consultoria Ernst & Young” (l.3). Mas, cabe ainda uma ressalva, o editorial, apesar dessa imparcialidade em seu corpo, foi apresentado no formato de uma carta ao leitor, sabe-se disso devido ao “Caro leitor” (l.1). Nessa pequena passagem, há a instauração do enunciador – quem está escrevendo – e do co-enunciador – a quem se destina esta pseudo-correspondência.

Sobre os embreantes de tempo, têm-se os tempos verbais no presente, bem como a expressão “nos últimos anos” (l.9-10) que também colocam a enunciação em tempo próximo com a época da publicação da revista. Salientando-se, porém, que o texto é construído sobre a estrutura de uma narrativa, isso é confirmado pela flexão verbal – os verbos do texto estão no pretérito perfeito ou no presente aorístico / histórico e são auxiliados pelo pretérito imperfeito –, bem como pela ausência de embreagem de pessoa, de tempo e também de lugar típicas desse plano.

Deve-se salientar que, nesta produção textual, os adjetivos tem uma função particularmente importante, uma vez que serão eles que construirão a imagem positiva dos fatos relatados. Seguindo a mesma classificação usada na análise da Revista da Petrobras, tem-se o seguinte resultado: há três adjetivos avaliativos axiológicos – “talentosas” (l.4), “importantes” (l.5) –; cinco avaliativos não-axiológico – “novos” (l.12), “favorável” (l.17), “seguras” (l.20), “valorizadas” (l.24) e “crescentes” (l.24) –; e um afetivo – “extraordinário” (l.21); e um objetivo, “empresarial” (l.8 e 22). Observa-se, com isso, que o uso de adjetivos avaliativos, aqueles que apresentam a subjetividade enunciativa, neste texto, é bastante expressivo. Essa utilização aponta implicitamente para a leitura que os enunciadores querem que os seus co-enunciadores façam do desempenho da Odebrecht, considerando-a como empresa à frente do seu tempo.

Ainda vale ressaltar que o uso do advérbio “só” (l.23), cujo sentido é excludente apresentando uma única direção, não deixa alternativa para a questão de valorização dos empregados: o negócio é investir maciçamente no fator humano dentro das organizações.

Dessa forma, o texto, em sua totalidade, expressa o discurso administrativo das organizações contemporâneas. O emissor empírico dessa produção em nenhum momento aparece. O ser de discurso (o *ethos*) adquire uma representação corpórea de um gestor de empresas atualizado teoricamente que se utiliza de um tom peculiar a essa área profissional. Isso é usado para construir uma imagem positiva da Odebrecht junto a seus funcionários. Portanto, esse *ethos* aponta para o discurso dos administradores de empresa modernos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi analisado e levado em conta, bem como do que já foi dito anteriormente, alguns pontos devem ser retomados.

O sujeito de toda enunciação mostra-se no decorrer do seu discurso e este se refere à maneira de ser daquele. Sabe-se também que esse sujeito enunciativo pode, como geralmente ocorre, inclusive nos textos observados, não coincidir com o emissor empírico e que se revelando o *ethos* pode-se chegar ao estilo do escritor, ou seja, como este apresenta o dito. Dessa forma, já se tem conhecimento que o estilo remete a uma totalidade baseada em um corpo simbólico que emerge da própria enunciação. Com isso, chegou-se aos *ethos* dos dois textos analisados partindo-se das propriedades que os enunciadores desses se outorgaram implicitamente pelo seu modo de dizer, pelo caráter que é expresso pelo texto e pelo tom enunciativo empregado. Tudo isso denunciou o ser de discurso, revelando a sua personalidade, suas idéias, e, conseqüentemente, o seu estilo em ambos os editoriais.

Vale a pena ainda lembrar que tanto o editorial da revista da Petrobrás quanto o da Odebrecht S.A. enunciaram discursos embasados em outras vozes - a voz da ciência que estuda o jornalismo, no primeiro caso, e a voz da empresa de consultoria no segundo - e, ao mesmo tempo, afirmavam: “eu sou isso que essas autoridades estão declarando”. Sendo que essa afirmação vem implícita de várias formas no dito, como por exemplo, no recurso de apagamento dos embreantes enunciativos, na escolha das palavras a serem utilizadas e na seleção dos argumentos que construíram ambos os textos.

Também se notou que as produções textuais estudadas conferem ao enunciador (empregador) uma preocupação bastante acentuada com a opinião e o bem-estar do seu funcionário, ou seja, com o público-alvo da revista. Se isso é sincero ou não, pouco importa; o que interessa é que se consiga construir um *ethos* que reflita essa inquietude tão em alta na atualidade e que convença o co-enunciador de suas boas intenções.

Por fim, vale a pena ressaltar ainda que pensar as produções textuais dos relações públicas / comunicadores sob essa ótica é uma perspectiva pouco explorada na área de comunicação social, mas que pode auxiliar bastante a esses profissionais, uma vez que forneceria a eles uma maior consciência teórica do seu trabalho cotidiano, bem como seria mais uma possível forma / técnica de se elaborar um texto de maneira mais intencional e argumentativa, sem cair na mera manipulação de idéias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Manuel Alexandre Júnior et al. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1998.

BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

CARO leitor. *Odebrecht informa*. Rio de Janeiro, n. 109, jul/ago/set. 2003. Revista Empresarial.

DISCINI, Norma. *O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura*. São Paulo: Contexto, 2003.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Rev. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

LESLY, Philip (Coord.). *Os fundamentos de Relações Públicas e da Comunicação*. Tradução Roger Cahen. São Paulo: Pioneira/Thompson Learning, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Elementos de lingüística para o texto literário*. Tradução Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BATE-bola: Uma edição ainda mais especial. *Revista Petrobras*. Rio de Janeiro, n. 90, abr/maio/jun. 2003. Revista Empresarial Edição Especial.

PAZ GACO, José M. *La estilística*. Madrid: Editorial Sintesis, 1993.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.

TERMOS, DEFINIÇÃO E CATEGORIAS EM TEXTOS DE BULAS: ANÁLISE DA COESÃO LEXICAL

Mary Lourdes de Oliveira ANGOTTI – UnB

RESUMO: Este trabalho caracteriza os elementos que constituem o mecanismo de coesão referencial proposto por Koch (1988, 2002) e avalia esses elementos conforme (i) a escala de familiaridade (Prince, 1981), (ii) o tipo de definição e (iii) a distribuição dos níveis prototípicos da teoria dos protótipos, em 50 textos de bulas de medicamentos. Propõe que, nesses textos, o tipo de definição mais onomasiológica, comporta um nível prototípico superordenado, caracterizado pela presença de hiperônimos e nominalizações. Aponta que quanto ao grau de familiaridade dos textos das bulas (i) há uma frequência expressiva de termos técnicos caracterizados pela recorrência de 264 hiperônimos e de 48 nominalizações, que os deixa com pouco grau de familiaridade; (ii) as expressões nominais definidas caracterizam-se por expressões mais ou menos familiares e (iii) que os nomes genéricos e as expressões sinônimas caracterizam-se por um tipo de definição semasiológica e, portanto, mais comum ao vocabulário do leigo. Observa que o extenso uso de expressões encapsuladoras exige do leitor um grande esforço de pôr em ação a estratégia cognitiva de selecionar uma dentre uma gama de lexicalizações possíveis, além de lhe exigir a capacidade de interpretação da informação adicional. Essa alta incidência de expressões encapsuladoras repetidas, o que pode ser próprio de textos científicos, decorre provavelmente, da inserção dos termos técnicos ser realizada partindo do conceito para o termo. Ou seja, os termos (apresentados sob a forma de hiperônimos, nomes genéricos e nominalizações) guardam um conteúdo (conceito) altamente informativo, na maioria das vezes não existente na imagem mental do usuário do medicamento. Finalmente, aponta para a necessidade de mais estudos terminológicos sobre (i) o processo de referenciação e coesão, (ii) a elaboração conceitual em linguagem de especialidade e (iii) a imagem mental e referenciação no processo cognitivo.

ANÁLISE DA COESÃO LEXICAL EM TEXTOS DE LINGUAGEM ESPECIALIZADA

A noção de textos e propostas de análise textual

A proposta de trabalho com textos de linguagem especializada torna-se um desafio na medida em que a necessidade de adotar as abordagens de análise teórica envolve o sentido amplo do que se considera texto, e mais precisamente, as relações anafóricas lexicais. Para proceder tal análise, apresenta-se uma categorização dos elementos referenciais mais recorrentes em 50 bulas de medicamentos, a distribuição dos referentes lexicais no gradual de familiaridade de Prince (1981) e a distribuição desses referentes conforme dos níveis prototípicos da teoria dos protótipos CUENCA & HILFERTY (1999).

Por questões metodológicas, orientar-se-á inicialmente, a uma análise restrita aos mecanismos coesivos, e mais especificamente os do tipo de coesão lexical, realizados como forma de (co-) referenciação e de ampliação da informação dada. Especificamente, serão observadas as relações anafóricas nos textos das bulas, ou seja, (i) o nível em que o contexto lingüístico auxilia a compreensão do texto, (ii) as estratégias de retomada e acréscimo da informação dada e (iii) os mecanismos lingüísticos de formação e cristalização dos termos na linguagem especializada.

Para Beaugrande e Dressler (1981) constituem a textualidade de um texto os seguintes fatores: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Marchuschi (1983) aponta a versão mais abrangente da análise lingüística textual quando afirma “entram, na análise geral do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos sociais e configurações ideológicas. O texto deve ser visto como uma seqüência de atos de linguagem (escritos ou falados) e não uma seqüência de frases de algum modo coesas.”

Para Hoffmann (1988) há que se tratar conjuntamente aspectos textuais, sintáticos e lexicais, além de observar os fatores extra-lingüísticos que envolvem o trabalho terminológico, o qual não se restringe a um “dicionário de palavras técnicas”. Nesse sentido, observa-se que ele pretende que o trabalho terminológico não se restrinja a análise das formas lingüísticas, mas que dê conta também do contexto situacional e cultural, anteriormente descritos.

Sager (1993) ao tratar das normas sociais na dimensão cognitiva da terminologia, afirma:

“ (...) Esta estructura de conocimiento idealizada está determinada por la norma social, hacia la que tiene todo conocimiento individual. La norma representa una síntese de la visión colectiva de la comunidad, ratificada tácitamente por sus miembros, y determina, a um nivel supraindividual, no sólo la región ocupada por um concepto dado sino también los límites de los espacios disciplinarios....”

Do ponto de vista gramatical, um texto especializado apresenta particularidade no plano léxico (uso de terminologia específica) e no plano textual (caráter restritivo das estruturas e sistematicidade na apresentação das informações).

Pragmaticamente, segundo Cabré (1993), o texto especializado se caracteriza pelos elementos que participam do processo de recepção-produção (os emissores são sempre especialistas e os destinatários podem ser especialistas, estudantes ou leigos). Para essa autora a comunicação especializada se diferencia da comunicação geral no que se refere à seleção de unidades conceituais, na maneira de significar e na frequência das funções lingüísticas selecionadas na organização do discurso. Em suma quanto aos aspectos:

- semântico global (textos precisos, concisos e despersonalizados);
- importância do léxico e
- aspecto formal do discurso.

Fausltich, (1997) sintetiza três tipos de componentes textuais, apresentados por autores funcionalistas (Dik (1981), Halliday e Hasan (1991) e Malinowski:

- contexto lingüístico ou co-texto: informações lingüísticas que auxiliam na compreensão do sentido;
- contexto situacional: informação extra-lingüística (participantes, eventos e normas de interação, intencionalidade)
- contexto cultural: situa o enunciado num complexo cultural e ideológico dos qual os falantes fazem parte.

Percebe-se que no primeiro item o contexto lingüístico ou co-texto trata especificamente das noções de construção ou textura textual. Incluem-se, neste tipo de investigação, a análise do processo de coesão e coerência textuais e as categorizações propostas por diferentes áreas do conhecimento lingüístico.

O segundo item ou contexto situacional trata de uma visão sociolingüística do processo de interação no qual o emissor, o canal ou meio de comunicação e o receptor constituem participação ativa na construção do texto conforme a situação, o propósito e as restrições no momento da comunicação.

E, o último item, contexto cultural, apresenta o plano de análise ideológico-discursiva em que emissores e receptores estão inseridos.

Em 2001, Cabré, Domenech, Morel e Rodriguez apresentam algumas características idiossincráticas a serem detectadas em textos de domínios terminológicos específicos:

- alta freqüência de unidades terminológicas,
- menor variação da construção sintática (com alto índice de nominalizações, por exemplo)
- tipos estruturais prototípicos de um texto especializado (pragmática)
- unidades léxicas nominais que indicam a condição de especialidade de um texto.

Nesse sentido, acrescenta ingredientes extra-lingüísticos para análise dos processos de coesão textual que Beaugrande e Dressler (1981) apontam como modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras, estão ligadas entre si, dentro de uma seqüência.

A linguagem de especialidade produz uma seleção léxica que se distingue principalmente pelo grau de formalidade da comunicação e pela temática. O grau de especialização não é homogêneo ao longo do texto, ou seja, pode haver seções ou fragmentos mais, ou menos especializados. O fator que determina um caráter especializado ou geral de um texto não é o conteúdo por si mesmo, mas a maneira como esse conteúdo é conceitualizado.

A bula de medicamentos é um instrumento de informação ao paciente e aos profissionais da saúde sobre as propriedades, efeitos, ação esperada, posologia e cuidados relativos ao uso e armazenamento dos medicamentos.

No entanto, apesar de veicular as informações direcionadas especificamente ao usuário do medicamento, verifica-se que essas informações conservam uma linguagem predominantemente técnica, o que dificulta ao usuário processar as informações necessárias para uso adequado do medicamento. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1997).

Observa-se o uso recorrente de termos que não fazem parte do vocabulário de um leigo, além da grande freqüência de uso de voz passiva, orações sem sujeito, frases longas e pouco objetivas. Isso torna ineficiente a comunicação escrita de informações vitais aos usuários de medicamentos, particularmente quando se referem às restrições de uso.

A noção de familiaridade e coesão textual : Escala de familiaridade - Prince (1981)

Prince (1981) discute as principais propostas e, a partir da visão de texto como um conjunto de instruções de um emissor para um receptor sobre como construir um modelo de discurso particular. Este modelo conterá entidades discursivas, atributos e elos entre entidades (1981:235), os quais distribuem-se em uma escala de familiaridade:

TABELA 1

Evocado			
Textualmente	Não usado ⇒	Inferível ⇒	Totalmente novo
Totalmente Evocado ancorado		Contenedor ⇒	
Evocado Situacionalmente			
+ Familiar-----	→ - Familiar		

Cada tipo de entidade desta escala pode ser definido como segue. Nova é a entidade que está sendo introduzida no discurso pela primeira vez e pode ser de dois tipos: totalmente nova, quando o falante precisa “criá-la” a partir do texto, ou não-usada, quando se supõe que ela já é familiar ao ouvinte.

As entidades totalmente novas podem ser ancoradas ou não ancoradas, conforme estejam ou não descritas anteriormente no texto, ou seja, relacionadas ou não a alguma outra entidade por meio de um sintagma nominal (SN) propriamente contido no SN que introduz a entidade.

As entidades inferíveis, segundo Prince (1981), distinguem-se das entidades evocadas que também podem ser de dois tipos: (i) as evocadas textualmente, ou seja, já foram mencionadas anteriormente no texto e (ii) as evocadas situacionalmente que representam participantes do discurso ou traços salientes do contexto extra-lingüístico¹.

Essa escala funciona dentro do seguinte princípio de conversão: há preferência em usar entidades conhecidas pelo receptores (dadas) quando elas são suficientes pelo propósito comunicativo, por outro lado os receptores tornam-se cooperativos na busca de inferências para interpretar as entidades que lhes são novas.

Prince (1981) afirma que tudo isso leva a um fenômeno válido para o discurso em geral: a tendência para usar SNs que sejam tão altos na escala de familiaridade quanto possível.

Níveis de prototipicidade: Cuenca y Hilfert, (1999)

Segundo a abordagem cognitivista, as categorias são consideradas entidades difusas – a delimitação de uma categoria é gradual e vem marcada pela presença de membros periféricos e contingentes. Essa concepção opõe-se ao modelo Aristotélico que concebe uma delimitação rigorosa para as categorias e é conhecido como método onomasiológico.

Para S L. Wittgenstein (1953) “*em muitos casos o emprego da palavra significado pode ser definido como o sentido de uma palavra no seu próprio uso na linguagem.*”

A noção de protótipo da categoria baseia-se na imagem mental construída ou abstração (fato de poder manifestar diferentes níveis de especificidade) que remete a juízos como o grau de prototipicidade.

¹ Brown e Yule, 1983 estabelecem para a entidade textualmente evocada, a distinção entre entidades atuais e deslocadas. As atuais apresentam a expressão “nova” imediatamente antes que a entidade atual nova tenha sido introduzida e são lexicalmente atenuadas pronominalmente ou por elipse, já as deslocadas são referidas por uma expressão referente definida, freqüentemente acompanhada por uma propriedade identificadora, mas não referidas por pronomes ou elipses e não antecedem imediatamente a entidade atual nova.

Um elemento prototípico provoca um fenômeno de superfície que toma diferentes formas conforme a categoria estudada. O protótipo é um produto (ou resultado) das representações mentais do mundo; modelos cognitivos idealizados (simplificação e esquematização da realidade percebida).

Para a teoria dos protótipos, as categorias se formam pela interseção de uma ou várias propriedades típicas que coincidem, mas não necessariamente. Pode-se estabelecer o grau de prototipicidade de um elemento pela característica e importância dessa característica e pela hierarquia que diz respeito ao número e tipo de característica que apresenta.

Os níveis de prototipicidade distribuem-se conforme a imagem mental (ou gestalt) do falante de língua natural, ao tipo de atributo (mais geral ou mais específico de dada categoria), à estrutura categorial (modo de categorização: mais prototípico, relacionado à semelhança de família, ou menos prototípico, ou seja homogêneo), ao tipo de função (pragmaticamente a intenção de delimitar um foco, especificar ou simplesmente comunicar) e à formação morfológica (forma complexa ou não-complexa). Abaixo encontra-se a distribuição dos níveis básico, superordenado e subordinado, conforme os atributos descritos:

TABELA 2

GESTALT	ATRIBUTOS	EST. CATEGORIAL	FUNÇÃO	FORMA
Níveis				
Básico	comum	+ aplicáveis	prototípica	mono-natural lexemas
Superordenado	não comum	- gerais	semelhança família	focalizadora complexas
Subordinados	quase idênticas	gerais, espec destacados	+ homogêneo	especificadora complexas

Apresentação e análise dos dados:

A classificação utilizada pela lingüística textual inclui como elementos lexicais de coesão: expressões sinônimas, formas hiperonímicas e hiponímicas (nomes genéricos) e expressões nominais definidas e nominalizações definidas², conforme ilustram os exemplos abaixo:

1. Hiperônimos

Observou-se a ocorrência de 264 formas hiperonímicas repetidas. Abaixo apresentam-se dois exemplos com os termos “*medicação*” e “*substância*”. Não foram consideradas as repetições de formas compostas por hiperônimo + modificador (por exemplo, reações indesejáveis). Tais ocorrências foram consideradas expressões nominais definidas e analisadas distintamente.

² As nominalizações e as expressões nominais definidas apresentam um aspecto que as distingue dos hiperônimos por serem formadas por uma base (mais genérico) e por um argumento predicativo (mais específico) que atribui características mais específicas a essa base. Por essa razão essas categorias constituíram grupos de ocorrência distintos dos demais (a saber: hipônimos, hiperônimos e sinônimos).

- (a) “As reações adversas mais frequentemente relacionadas com o **uso da claritromicina** são: náuseas, vômitos, dor de barriga e diarreia. Outras reações adversas: dor de cabeça, alteração do paladar e alterações do fígado. A alteração do fígado pode ser grave, mas geralmente volta à normalidade com o fim da **medicação**. Em situações muito raras, morte por insuficiência do fígado foi relatada e geralmente estava associada com doenças graves e/ou uso de outras **medicações**.”
- (b) “Interação concomitante com outras **substâncias**: não há conhecimento de interação de qualquer **substância** com a carbetocina.”

2. Expressões nominais e nominalizações definidas

Das cinquenta bulas analisadas, observou-se dez tipos de expressões nominais que, no entanto, foram recorrentes (somando 82 ocorrências) no conjunto das bulas estudadas, a saber:

TABELA 3

Expressões nominais	Ocorrências
reações adversas	22
reações desagradáveis	17
reações gastrointestinais	09
reações hematológicas	03
reações indesejáveis	05
experiências adversas	01
efeitos colaterais	17
outras situações	03
outras manifestações	05
Total	82

Koch (2001-77) destaca, dentre as funções das formas referenciais nominais, a função cognitiva de extrema importância do processamento textual, seja como forma de remissão a elementos anteriormente apresentados (...) e reativação da memória discursiva do interlocutor e, no caso também das nominalizações, como formas híbridas, referenciadoras e predicativas, isto é, veiculadoras tanto da informação dada como da informação nova.

Nominalizações definidas

Observou-se, quarenta e oito ocorrências de nominalizações nas cinquenta bulas analisadas.

- (c) *Atenol está indicado para o controle da pressão alta (hipertensão arterial), controle da angina pectoris (dor no peito ao esforço), controle de arritmias cardíacas (batimentos cardíacos irregulares), tratamento do infarto do miocárdio e tratamento precoce e tardio após infarto do miocárdio.*

Koch (2001-78) destaca o uso de anáforas “complexas” que não nomeiam um referente específico, mas referentes textuais abstratos, como ESTADO, FATO, EVENTO ATIVIDADE, etc. Trata-se, como se pode ver, de nomes-núcleo inespecíficos, que exigem realização lexical no co-texto. Essa especificação vai constituir uma seleção particular e única dentre uma infinidade de lexicalizações possíveis efetuada a partir de proposições veiculadoras das informações suporte. A interpretação dessas anáforas obriga o receptor não só a pôr em ação a estratégia cognitiva de formação de complexos, como ainda lhe exige a capacidade de interpretação de informação adicional (...)

3. Hipônimos

Verificou-se a ocorrência de 165 casos de uso referencial de diferentes hipônimos. O hipônimo mais repetido foi “*medicamento*”. Destaca-se que o termo “*o produto*” foi usado de modo referencial 98 vezes nas 50 bulas analisadas, e, em posição inicial da frase, na grande maioria das ocorrências. Foi também elevada a recorrência de sintagmas nominais como “*pacientes*”, “*médico*”, “*fármaco*” e “*composto*” de modo referencial.

- (d) “*Gravidez e Lactação: apesar de não terem sido relatados danos para os fetos e recém-nascidos, a segurança do produto durante a gravidez não foi comprovada. Por esse motivo, se você estiver grávida, não use este medicamento em área muito grande do corpo, nem por muito tempo.*”
- (e) “*O produto tem um prazo de validade de 36 meses. O produto não deve ser utilizado fora do prazo de validade indicado sob o risco de não produzir os efeitos esperados.*”
- (f) “*Informar o seu médico a ocorrência de gravidez na vigência do tratamento ou após o seu término. Informar ao médico se está amamentando.*”
- (g) “*O médico responsável pelo tratamento sabe o momento ideal para suspendê-lo. Não interromper o tratamento sem o conhecimento do seu médico. Informe o seu médico o aparecimento de reações desagradáveis.*”
- (h) “*Em raros pacientes ela pode se tornar grave e assintomática; tais pacientes requerem atenção apropriada.*”
- (i) “*As pacientes não deverão tomar 2 comprimidos no mesmo dia, mas devem voltar a tomar um comprimido por semana, no mesmo dia que havia escolhido inicialmente.*”

4. Expressões sinônimas ou quase sinônimas

Verificou-se, dezesseis ocorrências de expressões sinônimas, o que revela um baixo índice de pistas oferecidas ao leitor para inferir prováveis conteúdos semânticos pertencentes ao seu conhecimento de mundo. Observa-se que o nome do medicamento e o nome do princípio ativo (substância pertencente a fórmula do medicamento) não foram considerados expressões sinônimas, pois isso levaria a uma superestimativa desse item.

Quanto à distribuição da informação e ao conhecimento de mundo, como fator importante para o processo de compreensão do texto, emissor e receptor têm de ter conhecimentos de mundo com um certo grau de similaridade (o que não ocorre na relação escritor-leitor de bulas, considerando-se particularmente o leitor usuário do medicamento).

Essa similaridade constitui o conhecimento compartilhado que determina a estrutura informacional do texto, em termos do que se convencionou chamar dado e novo.

Classicamente considera-se nova a informação que o falante apresenta como não sendo recuperável a partir do texto precedente e como dada aquela que o é (Halliday, 1976).

Para Koch (1993:27), tanto os nomes genéricos (hipônimos), hiperônimos, como os sinônimos são considerados tipos de coesão lexical. Eles constituem uma das formas de remissão e têm a mesma função das pro-formas: realizar a reiteração do mesmo item lexical ou exercer a função seqüenciadora.

Para verificar a frequência dessas categorias e a recorrência delas nos 50 textos de bulas, observou-se que a referência lexical ocorre com maior frequência com os hiperônimos que, ao contrário do que propõe Prince (1981), o fato de um item lexical ser evocado textualmente não o torna mais familiar ao leitor desse tipo de texto. No entanto, quando este item lexical é modificado e forma uma expressão nominal definida ou uma nominalização definida, resulta em acréscimo de informação e constitui pistas para a compreensão leitora.

Aponta-se que o uso das expressões sinônimas é o tipo que mais favorece, no sentido de oferecer pistas, a inferência de novos conteúdos (significados) não pertencentes ao universo discursivo do usuário de medicamentos. Observa-se que o arcabouço teórico da pesquisa terminológica assinala “o potencial de contribuição das concepções textualistas e enunciativas para os estudos da Terminologia.” Finatto, 2003.

Proposta de análise da escala de familiaridade e distribuição dos níveis de categorias

Buscou-se, neste trabalho, utilizar um instrumento proposto pela lingüística textual, a saber, a escala de familiaridade proposta por Prince (1981) e a classificação dos níveis de distribuição categorial proposto pela abordagem cognitivista (Cuenca y Hilfert, 1999). A partir dessas noções, propõe-se um modelo de análise de textos de linguagem de especialidade que condiciona o grau de familiaridade ao tipo de termo que estabelece coesão e inclui os níveis categoriais em que foram distribuídos os termos deste tipo de texto de especialidade.

Abaixo se apresenta uma proposta de escala de familiaridade conforme a recorrência de hiperônimos, hipônimos, expressões nominais e nominalizações definidas e expressões sinônimas as quais constituem uma escala de menor para maior grau de familiaridade. Ou seja, quanto menos específica, menos familiar se torna a expressão cujo uso pertence a uma linguagem de terminologia específica.

Tabela 4

Itens		Repetidos		Expressões sinônimas	
459				16	
Hiperônimos	Hipônimos	Nominalizações Definidas	Exp. Nominais Definidas	Exp. Sinônimas	
264	165	48	82	16	
- Familiar-----> + Familiar					

O tipo de definição mais freqüente em linguagem terminológica comporta um nível prototípico superordenado, caracterizado pela prevalência de hiperônimos, nas bulas analisadas.

As definições que se encontram tanto em linguagem de especialidade quanto no vocabulário comum são caracterizadas por expressões nominais definidas, ou seja, unidades terminológicas complexas que apresentam formas hiperonímicas seguidas de sintagmas nominais mais especificadores (reações adversas, efeitos colaterais) ou um hiperônimo antecedido por um modificador (por exemplo: outras reações). Incluem-se, nesse grupo, as nominalizações seguidas de expressões especificadoras.

E finalmente, a definição mais lexical compreende os nomes genéricos e as expressões sinônimas que são mais familiares ao usuário do medicamento.

Verifica-se, portanto, que quanto ao grau de familiaridade dos textos das bulas analisadas, (i) há uma frequência expressiva de termos técnicos caracterizados pela recorrência de 264 hiperônimos; (ii) que nessa escala, as expressões nominais definidas caracterizam-se por expressões mais ou menos familiares e ocorreram oitenta e duas vezes nas bulas estudadas e (iii) que os 165 nomes genéricos e as 16 expressões sinônimas caracterizam-se por um tipo de definição semasiológica e, portanto, mais comum ao vocabulário do leigo ocupam a posição de mais familiares e, no entanto, são comparativamente, bem menos frequentes que os hiperônimos (o extremo oposto da escala, ou seja os menos familiares).

Observa-se que o uso desses termos encapsuladores ou genéricos os colocaria numa posição elevada na escala de familiaridade proposta por Prince (1981), pois esses termos estariam presentes na consciência dos parceiros por se tratarem de referentes que já foram explicitamente mencionados no texto. No entanto, quanto às escolhas das formas referenciais, observa-se que o modelo discursivo³ do interlocutor não comporta todas as definições dos elementos referentes. Portanto, o fato de uma informação estar evocada textualmente e, por isso, enquadrar-se num ponto elevado da escala de familiaridade, não implica que o interlocutor possa decodificá-la.

As bulas de medicamentos apresentam uma estrutura textual bastante próxima à que caracteriza os textos do conhecimento especializado e devem receber o tratamento teórico utilizado na análise de linguagem de especialidade. Além disso, convida à investigação dos elementos de coesão nestes tipos de textos. Neste tipo de texto considera-se que o contexto situacional não está fazendo a interseção necessária entre as escolhas lingüísticas, ou seja o co-texto de ocorrência e o contexto de uso – não encontram um objeto referencial na imagem mental do leitor (Faulstich, 1997).

Ressalta-se que o baixo número de expressões sinônimas nas bulas é um reflexo de que poucas pistas são oferecidas para interpretação/inferenciação dos significados desses termos técnicos. Isso revela um descaso com usuário de medicamento, tendo em vista que esses termos técnicos não pertencem ao conhecimento de mundo de grande parte dos leitores e que lhes são oferecidas poucas pistas (ou opções lexicais) que lhes permitam realizar inferências sobre o significado desses termos técnicos.

O extenso uso de expressões genéricas exige do leitor um grande esforço de pôr em ação a estratégia cognitiva de selecionar uma dentre uma gama de lexicalizações possíveis (oferecida pela informação suporte da expressão remissiva) para associá-la ao elemento referente, além de lhe exigir a capacidade de interpretação da informação adicional (Koch, 2001).

Essa alta incidência de expressões encapsuladoras repetidas, o que pode ser próprio de textos científicos, decorre provavelmente, da inserção dos termos técnicos ser realizada partindo do conceito para o termo. Ou seja, os termos (apresentados sob a forma de hiperônimos, nomes genéricos e nominalizações) guardam um conteúdo (conceito) altamente informativo que, na maioria das vezes, não existe na imagem mental do usuário do medicamento.

Quanto aos textos de bulas aponta-se, ainda, a necessidade de mais estudos terminológicos sobre (i) o processo de referenciação e coesão, (ii) a elaboração conceitual em linguagem de especialidade e (iii) a imagem mental e referenciação no processo cognitivo.

³ O conceito de modelo discursivo engloba as noções, os saberes e crenças que constituem os meios de inferência acumulados pela prática anterior da linguagem, entre os quais se encontram principalmente os conhecimentos lexicais, os conhecimentos enciclopédicos e os princípios normativos gerais da estrutura de determinada língua (...), isto é constituem uma representação mental construída pelos participantes da interação (cf. Berrendonner, 1994:84).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, R. A. & DRESSLER, W.U. **Introduction to text linguistics**, Longman, London/New York, 1981.

BERRENDONNER, A. Anaphore associative et méréologie. **Recherches sur la philologie et le langage**, 16, 81-98.

BROWN, & YULE, **Discourses Analysis**, Cambridge University Press, 1983.

CABRÉ, M. T. **La Terminologia. Teoria, metodologia, aplicaciones**. Ed. Antártida/Empúries, Barcelona, 1993.

CABRÉ, M. T. et all. Las características del conocimiento especializado y la relación con el conocimiento general. In **La terminología Científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal e semántica**. IULATERM – Institut Universitari de lingüística Aplicada ed. Maria Teresa Cabré y Judith Felin, Barcelona, 2001.

CUENCA & HILFERTY, La Categorización. In **Introducción a la lingüística cognitiva**. Ed. Ariel, Barcelona, 1999.

FAUSTICH, E & ROCHA, C. A função pragmática do contexto lingüístico em obras lexicográficas e terminográficas. In **Travaux du LILLA**. Publications de la faculte des Lettres, arts et Sciences Humaines de l'Université de Nice-Sophia Antipolis, v. 2. p. 23-32, 1997.

FÁVERO & KOCH, **Lingüística textual; introdução**. Ed. Cortez, São Paulo, 1983.

FINATTO, M.J.B. **Termos, textos e textos com termos: novos enfoques dos estudos terminológicos de perspectiva lingüística**, 2003.

HOFFMANN, L. Grundbegriffe der Fachsprachenlinguistik (Conceitos básicos da lingüística das linguagens especializadas) In: Germanistisches Jahrbuch für Nordseuropa, Siebent Folge. Estocolm, 1988.

KOCH, Ingedore G.V. **Argumentação e Linguagem**, Ed. Cortez, 1984.

_____. **Desvendando os segredos do texto**, Ed. Cortez, São Paulo, 2002.

MARCUSCHI, L.A **A lingüística de texto: o que é e como se faz**. Universidade Federal de Pernambuco, mestrado em Letras e lingüística, 1983 (Séries Debates)

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância Sanitária. **Portaria no. 110/SVS** de 10 de março de 1997. Diário Oficial da União 18.03.1997. Brasília.

PRINCE, Ellen F. **Toward a Taxonomy of given-new information**. In: Colle, P. Radical Pragmatics. Academic press, New York, 1981.

SAGER, Juna C. **Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología**. Trad. Laura Chumillas Moya, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, Pirámide, 1993.

WITTINGENSTEIN, **Philosophical Investigation**, 1953.

USO ANAFÓRICO DE PALAVRAS DE SENTIDO DÊITICO EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: QUEBRA DE PARADIGMAS

Mayalu FELIX (Uema)

RESUMO: O uso de dêixis e anáforas assume caráter particular em histórias em quadrinhos (HQs). As noções tradicionais de referente e a definição das operações lingüísticas realizadas por meio de dêiticos e anáforas são modificadas em virtude da linguagem específica da HQ, que a diferencia dos textos escritos e das situações de enunciação reais tradicionalmente estudados. Este trabalho é baseado em idéias apresentadas na disciplina Linguistique et Enonciation : approche diachronique (coordenada pela Prof. Michéle Perret, Ph.D.) na Universidade de Nanterre, Paris, em 1999.

RESUMÉE: *L'usage de termes deictiques et anaphoriques dans les bandes dessinées a une caractéristique particulière. Des idées traditionnelles sur le référent et la définition des opérations linguistiques réalisées par les deictiques et les anaphors sont modifiées. Cela arrive à cause du langage spécifique des bandes dessinées, tout à fait différent de ce des textes écrits et de réelles situations d'énonciation habituellement étudiées. Ce travail est fondée sur les idées présentées au cours Linguistique et Enonciation : approche diachronique (dirigé par Mme. Michéle Perret, Ph.D.) à l'Université de Nanterre, Paris, 1999.*

PALAVRAS-CHAVES: Lingüística ; Análise do Discurso ; Estilística ; Semântica ; Lógica.

KEY WORDS: *Linguistique; Analyse du Discours; Stylistique; Sémantique; Logique.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho retoma idéias de estudo apresentado durante comunicação individual no XX Encontro do Gelne — Grupo de Estudos de Lingüística do Nordeste, ocorrido em João Pessoa-PB, de 7 a 10 de setembro de 2004. Por sua vez, os estudos apresentados no XX Gelne são fruto da evolução de pesquisas realizadas por ocasião de nosso DEA em Ciências da Linguagem — *Université de Nanterre, Paris X*. Esses estudos tiveram concentração em Análise do Discurso.

Oportunamente, como enfatiza D. Maingueneau (1991) *apud* Charaudeau e Maingueneau (Charaudeau e Maingueneau, 2004 : p. 202), podemos falar de “tendências francesas” da Análise do Discurso, visto a pluralidade de métodos de análise, concepções e linhas de pesquisa seguidos após a década de 80. Vários estudos enquadram-se nessas “tendências francesas”, pois revelam, segundo Charaudeau e Maingueneau,

- (1) interesse por *corpora* relativamente restritos (diferentemente dos estudos sobre a conversação (...));
- (2) preocupação de não mais se interessar somente pela função discursiva das unidades, mas pelas suas propriedades como unidades da língua; (...)” (Charaudeau e Maingueneau: p. 202)

É importante salientar que no início dos estudos em Análise do Discurso, a enunciação assumiu papel relevante,

tendo aparecido, desde 1969 no número 13 da revista *Langages* (*L'Analyse du Discours*) (...). Muito rapidamente, diversos tipos de fenômenos enunciativos foram estudados: em particular, os dêiticos pessoais e espaciotemporais (Guespin, 1976)” (Charaudeau e Maingueneau : p. 195).

DÊIXIS VS ANÁFORA: UM LIMITE TÊNUE

Os estudos ora apresentados tratam da análise de dêiticos em situações discursivas fictícias, o que por sua gênese mesmo deixa de ser uma situação de enunciação. Nelas, situações de enunciação simuladas deslocam de palavras de sentido dêítico a noção de uso dêítico. Para Georges Kleiber (Kleiber, 1986 : p. 7), emprego dêítico e sentido dêítico são duas coisas bem diferentes. Segundo ele, “les expressions pour lesquelles il faut parler de sens déictique, sont celles qui ne connaissent que des emplois déictiques: on observera que ce sont précisément celles qui forment la liste classique des déictiques (...)” (Kleiber, 1986 : p. 7).

Para M. Perret, em seu quadro de descrição onomasiológica da “embrayage” (Perret, 1988 : p. 23), os “embrayeurs sui-référentiels, non-lacunaires ou complets ou directs”, que fazem referência exofórica autosaturada, como as palavras eu, aqui, agora e hoje, e os tempos verbais do presente, são os que G. Kleiber (Kleiber, 1986 : p. 7) considera termos que têm um sentido dêítico e um emprego exclusivamente dêítico.

Como G. Kleiber ressalta (Kleiber, 1986 : p. 6),

si l'on s'en tient à l'opposition déictique/anaphorique, il y aurait en fait deux adjectifs démonstratifs *ce*, un démonstratif qui fait partie de la classe des expressions déictiques comme *je*, *tu*, *ici*, etc., et un démonstratif qui appartiendrait à la catégorie des anaphoriques.

Desse modo, G. Kleiber adianta que, em certos casos, sobretudo os que envolvem os pronomes demonstrativos (les adjectifs démonstratifs),

si l'on entend maintenir au sein des deictiques les expressions qui comme l'adjectif démonstratif, sont aptes aussi bien à un renvoi situationnel qu'à un renvoi anaphorique, il n'y a qu'une solution possible : l'élargissement de la deixis à la situation anaphorique, l'inverse, c'est-à-dire l'intégration de la deixis dans l'anaphore étant para avance exclu, puisque, comme nous l'avons vu, il y a des déictiques comme je qui ne peuvent jamais devenir anaphoriques. (Kleiber, 1986 : p. 6)

O autor constata que

le référent d'une expression anaphorique est en quelque sorte également 'présent' dans la situation d'énonciation. A partir du moment où le co-texte est considéré comme un élément constitutif de la situation d'énonciation, le statut des anaphoriques se rapproche de celui des expressions déictiques en ce qu'elles renvoient aussi à un référent logé dans la situation d'énonciation, et cela par l'intermédiaire du contexte linguistique. (Kleiber, 1986 : p. 6)

A noção de dêixis textual de Lyons (*apud* Kleiber, 1986 : p. 6) reafirma a idéia de que quando o referente está realmente presente no contexto anterior, ou seja, assim que nos referimos a entidades lingüísticas do contexto, não se trata mais de anáfora, mas de dêixis textual – no caso de textos escritos.

Essas classificações, mesmo as que tratam de textos escritos, determinam que termos podem estar situados numa escala que vai do mais dêítico (menos anafórico) ao mais anafóri-

co (menos dêitico), determinando a oposição dêixis vs anáfora. Assim, algumas palavras devem ter uso e sentido exclusivamente dêitico e/ou anafórico. É verdade que no caso das anáforas admite-se, por força do foco dado nos últimos anos à situação de enunciação, uso dêitico mais freqüente. Não se admite, por outro lado, que termos de sentido dêitico tenham uso anafórico, como por exemplo no caso dos dêíticos *eu* e *aqui*. Nem G. Kleiber nem M. Perret admitem uso anafórico para essas palavras. O uso anafórico de pronomes demonstrativos é aceito, mas expressões ditas sui-referenciais, não-lacunares ou completas ou diretas, com referência exofórica autosaturada, segundo a classificação onomástica de M. Perret (Perret, 1988 : p. 23), só podem ter emprego dêitico. Ora, isso não se verifica no discurso das histórias em quadrinhos (HQs).

HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQS): QUEBRA DE PARADIGMAS

Nosso estudo se atém a algumas expressões classificadas como advérbios de lugar, ou locativos, *aqui*, *aí* e *lá* (que correspondem, aproximadamente, aos advérbios franceses *ici*, *là* e *là-bas*, objetos já estudados por nós em nosso *DEA*) — em emprego em HQs.

No presente caso, *aqui* só poderia ter uso e emprego dêitico: é completo, não-lacunar, sui-referencial, direto e tem referência exofórica autosaturada. Já *aí* e *lá*, por não estabelecerem uma relação direta com o *eu* (locutor), são classificados por Perret de *embrayeurs* não sui-referenciais, não-relacionais, como os pronomes demonstrativos, podendo assumir uso tanto dêitico como anafórico.

O que procuraremos fazer compreender é que essas noções são alteradas na constituição discursiva das HQs. Trabalhamos, para isso, com um *corpus* finito e não manipulável, ou seja, histórias em quadrinhos de “Asterix, o gaulês”.

Nossa teoria é a de que nas HQs as noções dêíticas dos termos estudados são plenamente alteradas no que diz respeito à sua função referencial. Como bem afirmam O. Ducrot e J.-M. Schaeffer, sobre dêíticos (Ducrot e Schaeffer, 1995 : p.310),

l’Existance de déictiques a des conséquences théoriques importantes. Selon É. Benveniste, ils constituent une irruption du discours à l’intérieur de la langue, puisque leurs sense même (la méthode à employer pour trouver leur référent), bien qu’il relève de la langue, fait allusion à leur emploi. D’autre part ils amènent, d’une façon générale (et pas seulement locale) à appliquer au monde ‘réel’ ce qui est dit dans la parole (aussi R. Jakobson les appelle-t-ils **shifters**, **embrayeurs**). Puisque l’adverbe *ici* designe, par son sens même, le lieu de la parole, la phrase ‘Pierre est ici’ situe Pierre dans le monde où la parole est tenue, donc dans ce que l’on appelle ‘réalité’. On comprend que la présence de déictiques dans le discours de fiction pose de redoutables problèmes pour la théorie littéraire. Comment un énoncé peut-il être rapporté à un monde imaginaire, s’il contient des mots qui l’ancrent dans le monde de l’énonciation (...) ?

O questionamento de O. Ducrot e J.-M. Schaeffer refere-se ao gênero literário escrito, que comporta o fenômeno da dêixis textual mas não pode dar conta do uso de termos com sentido dêitico — que deveriam ter uso exclusivamente dêitico mas, nesse caso, não têm. O problema que se coloca com a ausência de uma situação de enunciação real é também discutido por P. Charaudeau e D. Maingueneau (Chauradeau e Maingueneau, 2004 : p. 183), que analisam a relação dos embreadores com o texto.

Tomando embreadores como sinônimo de dêíticos (ou embreantes, segundo a tradução de Izidoro Blikstein *et alii* feita para J. Dubois *et alii*), os autores afirmam que

em **português**, a categoria dos embreadores recobre particularmente os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas e os possessivos correspondentes (meu, teu), um grande número de designações demonstrativas (este + nome; isto...), de advérbios e de locuções adverbiais locativas (aqui, à esquerda e temporais (amanhã, daqui a dois dias, há cem anos...), as categorias do presente, do passado e do futuro (..) (Dubois *et alii*, 2001: p. 183)

Além de reconhecer o fenômeno da dêixis textual levando-se em conta o texto como “espaço de referência”, eles concluem vagamente — visto os problemas ainda não totalmente solucionados pelo uso de alguns dêiticos na ficção — afirmando que “(...) os embreadores devem ser analisados levando-se em conta a cena de enunciação instituída pelo discurso.” (Dubois *et alii*, 2001 : p. 183)

O problema existente em relação ao funcionamento do fenômeno de alguns dêiticos na ficção ganha novos contornos se os dêiticos estudados (*aqui, ali, lá*) forem analisados dentro de um gênero literário considerado um amálgama discursivo entre imagem e texto verbal, que é a HQ.

Se levamos em conta o texto como espaço de referência, vemos que a imagem da HQ neutraliza a idéia primordialmente dêitico-mostrativa, indicativa, dos termos *eu, aqui, ali, lá*. Isso ocorre porque, diferentemente do texto verbal escrito, a palavra é simbioticamente unida à imagem. No texto escrito relacionamos termos ditos anafóricos aos seus referentes, numa operação que indica a existência desses referentes. Como dizem O. Ducrot e J.-M. Schaeffer, “un segment de discours est dit anaphorique lorsqu’il fait allusion à un autre segment, bien déterminé, du même discours, sans lequel on ne saurait lui Donner une interprétation (...)” (Ducrot e Schaeffer, 1995, p. 457) Daí o termo “dêixis textual” aplicado às anáforas. Na situação de enunciação dita “real”, levando-se em conta o contexto, o “status dos anafóricos se aproxima do das expressões dêiticas (...)” (Kleiber, 1986 : p. 6)

Nas HQs ocorre algo não esperado: termos de uso dêitico passam a ter caráter anafórico — mesmo os termos de sentido e uso exclusivamente dêitico, como *eu, aqui* etc. Como isso ocorre? Por meio das imagens, ou melhor, da união entre as imagens e as palavras. O referente de algumas expressões, sobretudo as de uso e sentido dêitico, é sempre mostrado e lido no quadrinho, antes ou concomitantemente às palavras. As expressões anafóricas, por sua vez, podem se referir a entes já mostrados, já visualizados. Razão por que alguns pronomes de uso anafórico (*ele, ela*) não apresentam, no desenho, seus referentes, o que já não ocorre com termos de uso e sentido dêitico (*eu, aqui, lá*). O personagem que diz *eu* ou *aqui* deve sempre “aparecer”, ou seja, está necessariamente na cena da enunciação, ou no quadrinho, seja como personagem desenhado seja como índice da presença do personagem (que, no quadrinho, pode estar escondido atrás de um objeto e sinalizar sua presença com o uso de *aqui* ou *eu*, que então adquirem caráter dêitico necessariamente indicial (Peirce, *apud* Perret, 1988 : p. 15).

Segundo a teoria de A. Martinet, citada em M. Leroy (Leroy, 1987 : pp 136 e 137), a linguagem humana é duplamente articulada.

Ora, essa dupla articulação é um traço específico e exclusivo da linguagem humana, próprio portanto para colocá-la em oposição a todos os demais sistemas de signos e para caracterizá-la por diferenciação (...) a linguagem humana — e só a linguagem humana — utiliza a dupla articulação lingüística, e reside aí, sem dúvida, um dos segredos de sua complexidade, mas também de sua riqueza e de sua infinita disponibilidade em relação aos outros sistemas (...) (Leroy, 1987 : p. 137)

CONCLUSÃO

A linguagem verbal escrita demanda, em sua leitura, trabalho cognitivo mais elaborado que a leitura de ícones, que segundo C. S. Peirce, não têm articulação, possuindo sema único. C. S. Peirce desenvolveu a idéia classificando os signos em símbolos, índices e ícones (apud Ducrot e Schaeffer, 1995 : pp 220-221). Os ícones são representações fac-símile dos objetos representados. A leitura dos ícones possui trabalho cognitivo diferenciado da leitura dos símbolos, que são as palavras, os signos saussurianos. Assim, a percepção das imagens, dos desenhos das HQs seria imediata, sem a necessidade de remissão — o ícone seria, ele mesmo, uma remissão imediata ao objeto.

Essa diferença é o que faz com que o que deve ser mostrado pela palavra que existe para mostrar (e por isso se diz dela “dêítica”) seja visto antes, e a palavra seja, ela sim, mostrada pela imagem. As noções clássicas de dêixis são perturbadas em vista desse novo paradigma discursivo. A palavra dêítica perde aquilo que a faz ser primordialmente dêítica, em seu uso e emprego. Ela não mais serve para mostrar ou indicar seu referente, na situação de enunciação, pela qual levamos em conta o co-texto, mas, finalmente, é mostrada por seu referente, que é lido antes e mais rapidamente que ela. Os dêíticos, desta forma, passam a ser acessório verbal de um discurso que estaria já mostrado na cena desenhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBOIS, Jean *et alii* (2001). *Dicionário de Lingüística*. São Paulo : Cultrix.

DUCROT, Oswald; SCHAEFFER, Jean-Marie (1995). *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*. Paris: Seuil.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo : Contexto.

KLEIBER, Georges (1986). Deictiques, Embrayeurs, ‘Token-Reflexives’, Symboles Indexicaux etc.: Comment les définir? In: *L’Information Grammaticale*. Número 30, p. 3-22.

LEROY, Maurice (1987). *As grandes correntes da Lingüística Moderna*. São Paulo: Cultrix.

PERRET, Michèle (1988). Enonciation, Deixis, Embrayage: Préhistoire et Histoire. In: PERRET, M. *Le Signe et La Mention (adverbes embrayeurs ci, ça, la, iluec en moyen français – XIV^e – XV^e siècles)*. Genève : Librairie Droz. p. 5-21.

PERRET, Michèle (1988). l’Opération d’Embrayage: Description et Terminologie. In: PERRET, M. *Le Signe et La Mention (adverbes embrayeurs ci, ça, la, iluec en moyen français – XIV^e - XV^e siècles)*. Genève: Librairie Droz. p. 22-39.

PERRET, Michèle (1988). Le Micro-Système des Embrayeurs CI/ICI, ÇA, LA, ILUEC en Moyen Français: Propriétés et Procédures de Répérage. In: PERRET, M. *Le Signe et La Mention (adverbes embrayeurs ci, ça, la, iluec en moyen français – XIV^e - XV^e siècles)*. Genève: Librairie Droz. p. 40-54.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS EM UMA MANIFESTAÇÃO DISCURSIVA DO DIREITO PENAL SIMBÓLICO NA MÍDIA ESCRITA

Maysa de Pádua TEIXEIRA¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade a análise de aspectos da argumentação no debate sobre o aumento da violência no Brasil e o fracasso das instâncias de controle da criminalidade, representadas pelas instituições policial e judiciária, o Ministério Público e a instituição penitenciária.

As ocorrências de crimes contra a vida, contra o patrimônio, contra a liberdade sexual e outros atingem índices alarmantes, promovem um sentimento de insegurança geral e levam os cidadãos a clamar por maior rigor do Estado na repressão da criminalidade. A imprensa torna-se, então, um lugar privilegiado para o debate do tema, evidenciando a existência de um tipo particular de discurso favorável ao acirramento das políticas públicas de contenção do crime.

Propomo-nos, então, a analisar manifestações desse tipo particular de discurso, ou seja, que defende a adoção de medidas extremas contra a criminalidade, explicitando estratégias argumentativas utilizadas por um locutor que assume, na mídia, a postura de defensor do acirramento do Direito Penal. A essa vertente que postula a acentuação da função aparente da legislação penal tratamos aqui como Direito Penal Simbólico.

No primeiro capítulo, caracterizamos o objeto de nosso estudo, ou seja, O Direito Penal Simbólico. Para isso, apresentamos breves considerações a respeito do Sistema Penal brasileiro e da principiologia que o orienta, porque acreditamos que o Direito Penal Simbólico, que é uma deturpação do Direito Penal clássico, só pode ser definido em oposição ao modelo penal legalmente instituído.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico que nos embasou na busca de respostas a questões que dizem respeito ao orador, como: *quem fala, quando fala, por que (persuadir/ convencer) e como fala (enunciação)*; questões que dizem respeito ao auditório: *a quem se está falando e qual a relação entre orador e auditório* e questões referentes ao discurso em si: *do que se trata, o que diz e como diz*.

No terceiro capítulo, realizamos a análise do *corpus*, constituído pelo texto *Aonde vamos parar???*, escrito por Luiz Antônio Fleury Filho e publicado no jornal *O imparcial*, de Presidente Prudente, em 09 de novembro de 2004, por entendermos que se trata de uma materialização prototípica do discurso da orientação ideológica relativa à criminalidade presente na mídia, ou seja, do Direito Penal Simbólico.

¹ Mestranda UFMG- POSLIN

O DIREITO PENAL SIMBÓLICO COMO OBJETO DE ESTUDO

O contexto do corpus

Para caracterizar nosso objeto de estudo, é necessária a revisão de tópicos sobre o Sistema Penal brasileiro e a principiologia que o orienta, porque, conforme já afirmamos, o Direito Penal Simbólico, que é uma deturpação do Direito Penal clássico, só pode ser definido em oposição a este. Recorremos a autores como Bitencourt (2002), Figueiredo Dias (1999), Lopes (1999), Gomes (2002) e Schimidt.

A função primordial do Direito Penal é a proteção dos bens jurídicos, em decorrência do postulado da garantia, impedindo, assim, não só a intensificação dos aspectos subjetivos estranhos à realidade social, mas também a interferência do poder autoritário do aplicador da lei sobre condutas que, mesmo juridicamente relevantes, não ofendam esses bens jurídicos.

Bens jurídicos são os valores mais caros à sociedade, como vida humana, integridade física, liberdade sexual, patrimônio e outros. Para a proteção do bem jurídico “vida humana”, por exemplo, o Código Penal prevê a figura do homicídio. Assim, aquele que pratica a ação “matar alguém”, está sujeito à pena do artigo 121.²

A Constituição Federal contém os princípios máximos da justiça de um país. O Direito Penal, como toda legislação infraconstitucional, é construído a partir da Constituição, com base em princípios e regras orientadores que visam a preservar a liberdade humana da ingerência do Estado. Os bens jurídicos a serem protegidos pelo Direito Penal são dados pela Constituição.

Descrevemos, abaixo, dentre os princípios constitucionais orientadores do Direito Penal contemporâneo, os que mais nos interessam na delimitação de nosso objeto de estudo.

O princípio da legalidade constitui efetiva limitação ao poder punitivo estatal. Por ele, a elaboração de normas incriminadoras é função exclusiva da lei, ou seja, nenhum fato pode ser considerado crime sem que haja expressa previsão legal anterior à sua prática, definindo-o como crime e cominando-lhe a sanção correspondente. Em outras palavras, uma conduta, por mais abominável que nos pareça, só é considerada criminosa se houver, na circunscrição onde foi praticada, lei definindo-a como crime. Essa taxatividade permite que as pessoas possam decidir, de acordo com seu arbítrio, se desejam praticar ou não certo comportamento, cientes de que estarão cometendo um crime se optarem por sua prática.

O princípio da intervenção mínima, cujo conhecimento é fundamental para a compreensão de nosso objeto de estudo, orienta e limita o poder incriminador do Estado, determinando que a criminalização de uma conduta só se legitima se constituir meio necessário para a proteção de determinado bem jurídico. Havendo outras formas de sanção ou outros meios de controle social suficientes para a tutela desse bem, a sua criminalização é inadequada e não recomendável.

Apesar de ter sido consagrado pelo Iluminismo e de integrar a legislação constitucional dos Estados Democráticos e de Direito, o princípio da intervenção mínima vem sendo constantemente violado a partir da segunda década do século XIX, através do crescimento desmedido das normas penais incriminadoras. É o fenômeno da inflação legislativa, que podemos observar também em nosso país, o qual representa uma deturpação da função do Direito Penal.

Os legisladores contemporâneos, a quem cabe a tarefa de elaborar a legislação penal, têm abusado da criminalização e da penalização, em franca contradição com o princípio em

² Art. 121. Matar alguém:

Pena – reclusão, de 6 (seis) a 20 (vinte) anos.

exame, levando ao descrédito não apenas o Direito Penal, mas a sanção criminal, que acaba perdendo sua força intimidativa diante da ‘inflação legislativa’ imperante nos ordenamentos positivos.

LOPES (1999: 92) é enfático ao afirmar que “*o uso excessivo da sanção criminal (inflação penal) não garante uma maior proteção de bens jurídicos; ao contrário, condena o sistema penal a uma função meramente simbólica e negativa*”.

O princípio da fragmentariedade, por sua vez, determina que o Direito Penal não deve sancionar todas as condutas lesivas dos bens jurídicos, mas somente aquelas condutas mais graves e mais perigosas praticadas contra bens mais relevantes.

De acordo com o princípio da insignificância, o Direito Penal não deve ser legitimado para intervir e atuar contra lesões insignificantes a determinados bens jurídicos. Por exemplo, “*mau trato não é qualquer tipo de lesão à integridade corporal, mas somente uma lesão relevante; uma forma delitiva de injúria é só a lesão grave à pretensão social de respeito*”. (ROXIN apud LOPES, 1999: 90)

O princípio de humanidade do Direito Penal é o maior entrave para a adoção da pena de morte e da prisão perpétua. Sustenta que o poder punitivo estatal não pode aplicar sanções que atinjam a dignidade da pessoa ou que lesionem a constituição físico-psíquica dos condenados.

Esses e outros princípios, expressos ou não na Constituição Federal, dão as diretrizes a que se devem amoldar a legislação penal de nosso país. Contudo, com o aumento da criminalidade e o fracasso do Sistema Penal (constituído pela instituição policial, a instituição judiciária, o Ministério Público e a instituição penitenciária), o Direito Penal encontra-se em uma verdadeira crise de valores, sem saber ao certo se deve atender aos clamores sociais de penalização e desformalização, transformando-se no chamado “Direito Penal Simbólico” de eficácia aparente, inclusive assumindo a possibilidade de violação da principiologia já comentada, ou se retoma sua função academicamente aclamada de proteção de bens jurídicos essenciais.

Sabendo da função do Direito Penal e das pressões que ele sofre contemporaneamente, chegamos então ao conceito de Direito Penal Simbólico, objeto de nossas investigações. Para Schimidt, é um “*(...) instrumento que é sabidamente ineficaz para combater a criminalidade real, mas que revela uma atenção e uma reação imediata, embora infrutífera, do legislador aos problemas sociais contemporâneos*”.

Gomes (2002) refere-se à expressão Direito Penal Simbólico como “*utilização do Direito Penal para fins meramente políticos e eleitorais, numa tentativa de acalmar a ira da população (e seu medo), diante do caos criado pela insegurança pública*”. Assim, a preocupação é transferida da resolução do problema (em sua origem) para a persuasão de eleitores potenciais.

O Direito Penal simbólico na mídia escrita

A temática da criminalidade sempre representou um desafio para os Poderes Públicos, tanto nos países em desenvolvimento quanto nos desenvolvidos. No Brasil, os problemas parecem adquirir ainda maior relevância, seja pelo agravamento das condições sociais e o conseqüente aumento de delitos contra a vida e contra o patrimônio, seja por uma cultura institucional ainda despreparada para enfrentar as situações numa perspectiva democrática e não apenas repressiva.

Por outro lado, a abertura da mídia para o tema transforma a criminalidade em protagonista de um setor da imprensa que se consolida como indústria, ao mesmo tempo em que converte a prática de delitos em eixo no qual se delineiam discursos antagônicos sobre a dinâmica social. Podemos traçar, assim, um quadro geral: a notícia sobre criminalidade atendendo aos

quesitos do espetáculo midiático e, ao mesmo tempo, estimulando diferentes visões sobre direitos individuais, repressão estatal, polícia e Direito Penal (HENN et alli).

Entre estas diferentes visões, encontram-se duas tendências opostas de compreensão do fenômeno da criminalidade e sua punição: de um lado, os acadêmicos do direito defendem a manutenção da função clássica do Direito Penal, como limite ao poder de ingerência do Estado na vida do cidadão (Direito Penal Mínimo); de outro, em um nível mais popular, toma força o movimento pelo acirramento das leis penais, pela criminalização de condutas (inflação legislativa) não necessariamente lesivas a bens jurídicos fundamentais e pelo agravamento das penas e de suas condições de cumprimento, medidas, estas, típicas do que chamamos aqui de Direito Penal Simbólico.

Esta segunda tendência – denominada Direito Penal Simbólico porque preocupada sobretudo com a função aparente do Direito Penal – é a que nos interessa mais particularmente, pois ocupa maior espaço na mídia, nos discursos políticos, nas conversas cotidianas.

Percebemos que os defensores do Direito Penal Simbólico apresentam, na mídia, um discurso de certa forma homogêneo, ao defenderem a adoção, pela lei penal, de medidas extremas para a contenção do avanço da criminalidade, que consideram alarmante. Criticam o sistema penitenciário brasileiro e exigem maior rigor no tratamento dos presidiários. Costumam fazer referência ao valor gasto pelo Estado com a manutenção de um detento, em oposição ao que é empregado em benefício da sociedade em obras públicas, saúde, educação. Não raro, encontramos na fala dos mais exaltados, a postulação da pena de morte e de prisão perpétua.

Tais discursos tornam-se recorrentes em momentos de “convulsão social”, quando se tem notícia de algum “crime bárbaro” praticado contra minorias, ou ainda quando os meios de comunicação destacam a ocorrência de furtos, seqüestros, estupros, homicídios, latrocínios e outros, de maior ou menor potencial ofensivo.

Parece-nos que são discursos demagógicos, populistas, não fundamentados em dados empíricos cientificamente comprovados, e ideológicos, na medida em que desconsideram todo o aparato teórico do Direito Penal brasileiro e tentam transformá-lo em solução para problemas extremamente complexos, de ordem social e econômica, como resposta ao clamor popular por justiça. Enfim, há um divórcio entre as medidas propostas e os princípios que informam a Ciência Penal.

Partimos, assim, da hipótese de que é seguida uma linha de argumentação que converge, de uma maneira ou de outra, na conclusão de que o Estado é frágil diante do avanço da criminalidade; de que o Direito Penal pátrio é obsoleto e ineficaz para a repressão do crime e que, por isso, deve ser objeto de alterações, sempre no sentido do recrudescimento das medidas penais.

Na instância jurídica, o tema tem recebido tratamento exaustivo por parte de pesquisadores e operadores do direito. Também na área da Comunicação Social, há estudos recentes dando conta das manifestações da criminalidade na mídia. Contudo, não foram realizados ainda estudos sobre a argumentação em manifestações discursivas da criminalidade na mídia impressa, sob a perspectiva lingüística e discursiva, que certamente traria novas pistas para a compreensão do relacionamento entre Direito Penal, mídia, opinião pública e, até mesmo, processo eleitoral. Deriva daí nosso interesse no estudo do tema à luz do referencial teórico da Análise do Discurso.

REFERENCIAL TEÓRICO: RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO

Para um melhor entendimento do trabalho proposto, faz-se necessário um breve histórico a respeito da evolução da Retórica, com a explicitação de alguns conceitos que serão necessários para a análise do *corpus* aqui proposto. Tais conceitos serão baseados em Perelman

e Olbrechts-Tyteca (*Tratado da Argumentação: a Nova Retórica, 1996*), Perelman (*Retóricas, 1999*), Reboul (*Introdução à Retórica, 2000*), Meyer (*Qu'est-ce que la rhétorique, 1993*) e Mosca (*A atualidade da Retórica e seus estudos: encontros e desencontros, 2004*).

A palavra retórica (originária do grego *rhetoriké*, “arte da retórica”, subentendendo-se o substantivo *téchne*) tem sido entendida historicamente em acepções muito diversas. Em sentido lato, a Retórica se mistura com a poética, consistindo na arte da eloquência em qualquer tipo de discurso. A concepção mais restrita identifica a Retórica como “a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão”, segundo a definição aristotélica. Nesse sentido, a Retórica é uma modalidade discursiva geral, aplicável às mais variadas disciplinas – uma atividade em que predomina a forma, como a gramática e a dialética, e não o conteúdo.

Platão identifica a Retórica apenas como a manipulação desenfreada e imoral das técnicas argumentativas com o intuito de subverter a verdade. Para ele, existe uma verdade universal e absoluta a respeito de cada assunto, que é ignorada pela Retórica. A Retórica é uma técnica instrumental e, como todo instrumento, pode ser usada para atingir objetivos sublimes ou nefastos. Distingue dialética e Retórica, considerando-as formas opostas de persuasão. Dialética é um diálogo em que dois participantes buscam a verdade, com intervenções breves. Já a Retórica é uma mera prática mundana, cujo intuito é divertir e agradar ao povo, utilizando o discurso contínuo onde é fácil a dispersão.

Em Aristóteles, a Retórica é classificada em gêneros: deliberativa (se couber ao auditório o julgamento de uma ação futura), judicial (se o auditório tiver que julgar uma ação passada) e epidítica (se o auditório não tiver que julgar ações passadas nem futuras). De sua obra, salienta-se a importância atribuída por ele ao conhecimento do auditório e o reconhecimento de que a Retórica em si mesma é meramente neutra, podendo ser usada para o bem ou para o mal.

Após a queda do Império Romano, a Retórica foi progressivamente perdendo sua importância e, mesmo sobrevivendo como prática, não era considerada enquanto objeto de estudo. Tal tendência foi agravada pelo domínio do pensamento cartesiano – positivista na filosofia e na ciência ocidentais.

A partir do século XX, delineou-se uma corrente filosófica e acadêmica que tinha por objetivo recuperar a dignidade dessa forma de conhecimento tão antiga e tão intimamente ligada à história da humanidade. A partir da importância dada à filosofia da linguagem e à filosofia dos valores, diversos filósofos e estudiosos começaram a considerar a Retórica como um objeto digno de estudo, seja sob a sua vertente formal, seja sob a ótica que privilegia seu aspecto de instrumento de persuasão.

Perelman, por sua vez, interessou-se pela criação de uma lógica dos juízos de valor, ou seja, uma lógica que pudesse fornecer critérios objetivos e universais para a confrontação de valores, em vez de relegá-la ao arbítrio de cada um. Seguiu este caminho por discordar da posição positivista, que, ao limitar o papel da lógica, do método científico e da razão à solução de fundo meramente teórico, abandona a solução dos problemas humanos à emoção, aos interesses e à violência.

Abordamos, a seguir, alguns pontos principais da Teoria da Argumentação, tais como a noção de acordo e auditório.

Perelman (1999) entende que a Retórica difere da lógica por não se ocupar com a verdade abstrata, categórica ou hipotética, mas com a adesão. Sua meta é produzir ou aumentar a adesão de um determinado auditório a certas teses e seu ponto inicial será a adesão desse auditório a outras teses. Tem-se, então, a noção de acordo, necessária nos casos em que faltam ou são insuficientes os meios de prova e, sobretudo, quando o objeto de debate não é a verdade de uma proposição, mas sim o valor de uma decisão, de uma ação, consideradas como justas.

A instalação de um acordo entre o orador e o auditório é o primeiro passo para que se possa ter a argumentação. O orador utiliza estratégias que acredita serem eficazes na persua-

são do outro. Argumentar implica, conscientemente ou não, o estabelecimento desse acordo inicial. O orador deve considerar o conteúdo das premissas, na escolha daquelas que se apresentam como as melhores ou mais adequadas, e as formas que utilizará na sua apresentação. Os valores funcionam como importantes objetos de acordo entre orador e auditório, uma vez que estão relacionados a hierarquias e lugares do que é preferível aos sujeitos do discurso.

O orador sofre influências de alguns tipos de limitações para o exercício de argumentação como, por exemplo, convenções (regras, postulados), duração (tempo e espaço para a argumentação) e oportunidade (interesse do auditório). Por isso, torna-se necessária a elaboração de estratégias que se balizem no conhecimento da dinâmica argumentativa e no uso das formas em seu benefício.

Os acordos podem ser divididos em categorias, como real e preferível. Na categoria do real, as premissas se constituem através de fatos, verdades e presunções, enquanto na categoria do preferível, estão os valores relacionados às hierarquias e aos lugares do preferível.

É válida a afirmação de que, nos discursos, os valores intervêm como base tanto do ponto de partida da argumentação, quanto ao longo de todo seu desenvolvimento. Também é certo que os valores na argumentação funcionam como os mais importantes objetos entre o orador e o auditório na formulação das premissas, pois aqueles que partilham um conjunto de valores comuns se colocam como receptivos à argumentação. Estar de acordo com um valor é, segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), admitir que um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, sem considerar, contudo, que esse ponto de vista se impõe a todos, uma vez que não há como se impor juízos que dependem da valoração de cada sujeito.

Para fundamentar valores ou hierarquias, ou reforçar a intensidade da adesão que eles suscitam, é possível relacioná-los com outros valores ou hierarquias, mas pode-se também recorrer a premissas gerais, chamadas lugares. Interessa-nos, aqui, os lugares da quantidade e da qualidade. Compreende-se como lugar da quantidade os lugares-comuns que afirmam que alguma coisa é melhor do que outra por razões quantitativas. Por outro lado, aparecem na argumentação os lugares da qualidade quando se contesta a virtude do número.

A partir de dados da Retórica tradicional, a Retórica de procedência perelmaniana aceita o fato de que algumas argumentações são dirigidas ao convencimento de todo tipo de auditório, visto como universal, enquanto outras destinam-se a persuadir determinados grupos em sua particularidade, de onde a diversificação cada vez maior dos públicos atingidos. Daí a importância atribuída à quem se dirige o discurso: *“é preciso que aquele que desenvolve sua tese e aquele a quem quer conquistar formem uma comunidade, e isso pelo próprio fato do compromisso das mentes em interessar-se pelo mesmo problema”*. (PERELMAN, 1999: 70)

A verdade obtida pela lógica formal é sempre universal e incontestável, enquanto a adesão obtida pela argumentação é sempre a adesão de um auditório determinado, já que este pode variar. Auditório é o conjunto de todos aqueles que o orador quer influenciar mediante o seu discurso. Quanto melhor se conhece o auditório, maior é o número de acordos prévios que se tem à disposição e, portanto, melhor fundamentada será a argumentação. Há dois tipos de auditórios: o particular e o universal. Os dois auditórios são criações. Porém, nos dois casos não é a quantidade de indivíduos que se conta. A atenção é para o discurso, para a Retórica. Ser particular ou universal diz respeito aos critérios para a persuasão.

A partir de conceitos básicos, formulados pela Retórica antiga e reestudados pela Nova Retórica, tem-se um arcabouço teórico e metodológico que também permite descrever e analisar a formação de um determinado *ethos*, seja ele coletivo ou individual, dentro de um jogo de representações que se dá entre as partes envolvidas no processo de trocas comunicativas e de constituição das respectivas identidades (MOSCA, 2004).

Reboul (2000) entende que o *ethos* é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois, independente de quais forem os argumentos lógicos empregados,

eles nada obtêm sem essa confiança. *Ethos* é um termo moral, que pode ser também definido como o caráter que o orador deve parecer ter, mesmo que não o tenha na realidade.

Quando se trata do *ethos*, torna-se impossível não falar do *pathos*, ao lado do *logos*, que constitui a base central da antiga retórica. Trabalhando com representações de si próprio, o *ethos* também absorve a representação do outro, através de seu *pathos*. As provas assim chamadas *patéticas* desenvolvem-se pela mobilização das paixões do auditório, mediante representações de seus comportamentos, ações ou situações que possam desencadear as emoções desejadas.

Mosca (2004) defende a idéia de que o autor se recusa a separar o *pathos* do *logos*, fiel ao projeto da retórica aristotélica, que considera a influência das paixões nos julgamentos. A ação sobre o entendimento e a ação sobre a vontade estariam unidas e não isoladas uma da outra.

Um discurso bem construído, segundo a antiga Retórica, é aquele que conjuga o ensinar (*docere*), o emocionar (*movere*) e o agradar (*delectare*). Do equilíbrio dessas partes decorre a eficácia dos resultados, havendo sempre um elo comunicativo entre essas operações do aparato retórico. O comover consistiria em excitar as paixões e uma certa ternura e o agradar estaria ligado à própria sedução, tema também vital ao trabalho retórico, quer na produção quer na recepção. Sob a perspectiva em que se coloca a Retórica, é imprescindível contar com as reações dos destinatários (avanços, recuos, concessões, agressões etc).

Se o *ethos* diz respeito ao orador e o *pathos* ao auditório, o *logos* refere-se à argumentação propriamente dita do discurso.

ANÁLISE DO CORPUS

A análise do *corpus* foi realizada a partir dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente. Buscamos responder a questões que dizem respeito ao orador, como: *quem fala, quando fala, por que (persuadir/convencer) e como fala (enunciação)*; questões que dizem respeito ao auditório: *a quem se está falando e qual a relação entre orador e auditório* e questões referentes ao discurso em si: *do que se trata, o que diz e como diz*.

O *corpus* de nosso estudo é constituído pelo artigo *Aonde vamos parar???*, de Luiz Antônio Fleury Filho, publicado no jornal *O imparcial*, de Presidente Prudente (SP), em 09 de novembro de 2004. Nele, o autor trata do aumento da criminalidade no Brasil, descreve aquilo que enxerga como situação caótica e, ao final, construída a cena da barbárie em que se encontra o país, autoproclama-se “salvador da pátria”, destacando sua atuação na Câmara dos Deputados, como proponente de medidas repressivas que acredita hábeis para o combate ao crime.

Luiz Antônio Fleury Filho é paulista de São José do Rio Preto. Graduado em Direito, tornou-se membro do Ministério Público e, em 1987, assumiu o cargo de Secretário de Segurança Pública do Estado de São Paulo, durante o mandato do então governador Orestes Quércia. Em 1991, elegeu-se governador do Estado, pelo PMDB. Em seu mandato, enfrentou a rebelião dos presidiários do Pavilhão 9, da casa de Detenção do Carandiru, episódio que ficou internacionalmente conhecido por ter resultado na maior chacina da história das penitenciárias brasileiras, com a morte de 111 detentos, após a invasão das tropas da Polícia Militar. Em 1999, foi eleito Deputado Federal pelo PTB e, em 2003, foi reeleito. Um dos temas mais constantes em seus pronunciamentos é a segurança pública.

É impossível que um orador se dirija a um auditório sem que haja entre ambos um acordo prévio. Não há diálogo, nem mesmo argumentação, sem um entendimento mínimo entre os interlocutores, entendimento referente aos fatos e aos valores. Reboul (2000) entende que até mesmo um desacordo só é possível no âmbito de um acordo comum.

O acordo prévio é revelado pelo próprio discurso: pelo não-dito, pela ausência de provas (quando elas seriam de se esperar), pelo uso de formas estereotipadas, por expressões como “é certo que”, “todos sabem”, “deve-se admitir”.

O elemento de acordo no artigo analisado é um valor, a indignação do povo brasileiro diante do descontrole do governo sobre a criminalidade. O orador procura então criar uma comunhão em torno de certos valores reconhecidos pelo auditório – os *topoi* socialmente compartilhados – valendo-se, então, do conjunto de meios de que a Retórica dispõe para amplificar a adesão:

Sem dúvida, um dos assuntos que mais tem indignado a população brasileira é a segurança pública.

A partir deste acordo, o autor segue uma linha de argumentação que tem como finalidade obter a adesão do auditório para a tese de que a criminalidade no Brasil atinge índices alarmantes devido à ineficiência do governo, tanto no aspecto policial, quanto jurídico e penitenciário:

O descontrole generalizado e a ausência de políticas eficazes no combate à criminalidade são evidentes no país. É assustador pensar no que ainda precisa acontecer para sensibilizar as autoridades e fazê-las acreditar no drama vivido pela população.

No início do texto, percebemos que o orador se coloca na condição de um cidadão comum, que fala na qualidade de quem também está sofrendo com a violência e a impunidade imperantes. Contudo, ao aproximar-se da conclusão, assume-se como político e passa a falar do lugar de quem está em franca campanha eleitoral. O ethos do cidadão é de indivíduo participativo e interessado nos assuntos relacionados ao bem comum; enquanto político, mostra-se solidário e diz a respeito de si mesmo que é sensível ao clamor popular, que é comprometido com as causas sociais e que é confiável, pois uma vez eleito, trabalhou para promover o combate ao crime. Confrontando-se os parágrafos abaixo, é possível identificar essa passagem do nós (cidadãos comuns) para o eu (político/candidato a cargo eletivo):

Havemos de lembrar até com certa nostalgia do tempo em que apenas batedores de carteira perambulavam pelas cidades. Os bandidos modernizaram-se ou assumiram a ousadia da assustadora tecnologia do crime.

Desde 1999, aguardo ver aprovado meu projeto pela redução da maioria penal. Já apresentei projeto tratando da criação do Ministério da Segurança Pública, do trabalho obrigatório para os presos, da punição de presos que fugirem das penitenciárias, da prisão perpétua para crimes hediondos, entre tantos outros.

No que diz respeito ao pathos (conjunto de procedimentos retóricos que visam a suscitar a paixão do auditório), observamos que o autor apela para o medo e para a solidariedade dos interlocutores, afirmando que a violência atinge a todos de maneira democrática e faz com que todos, independentemente de já terem sido vítimas reais, sintam-se vítimas potenciais do fenômeno. Assim, os interlocutores formam um grupo homogêneo, que exposto à um mal comum, torna-se mais facilmente propenso a acreditar na necessidade de aplicação das medidas propostas pelo locutor:

Os bandidos não mais nos esperam na rua. Buscam as vítimas onde quer que estejam, sejam elas quem seja, e da forma mais terrivelmente “democrática” que se possa imagi-

nar. A violência hoje é para todos, ricos e pobres, moradores da periferia ou dos bairros nobres, usuários de ônibus ou proprietários de veículos blindados.

Também no sentido de reforçar a adesão através do pathos (lembramos que este também é um tipo de argumento, segundo Aristóteles), recupera o caso de Liana Friedenbach, que alcançou grande repercussão na mídia devido às peculiaridades da execução do crime de homicídio e ao alto nível social da vítima. Também observamos que, neste trecho, o orador elabora uma hierarquia de valores, induzindo o auditório ao seguinte raciocínio: se o Estado (aqui confundido com governo) trata de uma lesão ao valor “vida humana”, que é o mais caro à sociedade, com descaso e ineficiência, como tratará então as agressões a outros bens, menos significativos na escala de valores adotada pela Constituição Federal?

O senhor Ari Friedenbach, pai da garota Liana assassinada friamente há pouco mais de um ano, com seu namorado, tem gritado pedindo que as autoridades tomem providências, sem muito sucesso.

Com a finalidade de balizar sua fala em fatos empíricos, traz dados estatísticos que estabelecem uma comparação entre a prática de homicídios no Brasil, na França e no Japão. Para fundamentar valores ou hierarquias, ou reforçar a intensidade da adesão que eles suscitem, é possível relacioná-los com outros valores ou hierarquias, mas pode-se também recorrer a premissas gerais, chamadas lugares. Percebemos aqui a recorrência ao que Perelman denomina lugares da quantidade, que tem lugar quando o locutor utiliza-se da virtude dos números:

O país tem 3% da população mundial, mas registra 10% dos assassinatos do mundo. Aqui se mata 70 vezes mais jovens que na França e 100 vezes mais que no Japão. O cenário da violência está banalizado. Cidades como Rio, Recife e Vitória atingem índices alarmantes, e outras tantas seguem o mesmo caminho.

O locutor conclui seu discurso ressaltando o papel do Legislativo no efetivo controle da criminalidade, valorizando seu status de Deputado Federal e conclamando os interlocutores, indiretamente, a assumirem nas eleições um compromisso com os candidatos comprometidos com o combate ao crime. As soluções que apresenta para o problema passam sempre pela instância legislativa, portanto política, de forma que agir, no caso do cidadão comum, significa votar “bem”. Entendemos, assim, que o auditório no texto em estudo é particular, uma vez que o discurso é voltado para a persuasão de eleitores.

O gênero predominante no artigo é o deliberativo, pois refere-se ao útil e ao nocivo e visa a obter a adesão do auditório sobre o julgamento de ações futuras. O orador incita o auditório a refletir sobre o estado de coisas que vive no presente para que, no futuro, escolha políticos capazes de mudar a realidade, partindo do pressuposto de que o controle da criminalidade é apenas uma questão política.

CONCLUSÃO

O *corpus* analisado pode ser entendido como uma manifestação, na mídia escrita, do que chamamos de Direito Penal Simbólico, por apresentar um ideário típico desta vertente. A presença de determinadas marcas, como por exemplo, a forma de abordagem (que se dá sob a perspectiva do senso comum, com apelo para a função simbólica do sistema penal), a referência à necessidade de medidas urgentes, o deslocamento da solução do problema para a instância política, a proposta de criminalização de condutas, de aumento de penas, de endureci-

mento da execução e de corte de direitos fundamentais, o divórcio entre as medidas propostas e princípios que informam a Ciência Penal, todos esses índices permitem-nos afirmar que se trata de manifestação do Direito Penal Simbólico.

Por outro lado, em se tratando da questão Dialética e Retórica, entendemos que o discurso em análise é retórico. O locutor delinea um cenário caótico para a questão da segurança pública. Em seguida, apresenta apenas argumentos favoráveis para sua tese de que o governo é benevolente com a criminalidade e de que o Direito Penal pátrio é ineficaz e obsoleto. Assim, em nenhum momento abre espaço para que outros aspectos da questão se manifestem, ou seja, simplesmente silencia a respeito de possíveis avanços da polícia, do aparelho judiciário, do Ministério Público ou mesmo do próprio governo na área da segurança. É também retórico no sentido de que a argumentação desenvolvida visa a persuadir o auditório (eleitores) a votarem a favor de quem se compromete com esse modo de pensar a segurança pública.

Em síntese, pretende fazer passar o verossímil, a opinião e o provável, através de argumentos; agradar, seduzir, justificar suas idéias para fazê-las parecer verdadeiras, não porque elas necessariamente o sejam, mas porque acredita-se que o são. (MEYER, 1993)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BITENCOURT, Cezar Roberto. *Código Penal Comentado*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- CARVALHO, Márcia Dometila Lima de. *Fundamentação constitucional do Direito Penal*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1992. p. 33-46.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FIGUEIREDO DIAS, Jorge de. *Questões fundamentais do Direito Penal revisitadas*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.
- FLEURY FILHO, Luiz Antonio. Aonde vamos parar??? Disponível na Internet: <http://www.fleuryfilho.com.br>.
- GOMES, Luiz Flávio. Ano de eleição: mais uma lei dos crimes hediondos? Disponível na Internet: <http://www.direitopenal.adv.br>, [05.05.02].
- HENN, Ronaldo et alli. Criminalidade e notícias nos jornais de Porto Alegre. Disponível na Internet: <http://www.eca.usp.br>.
- LOPES, Maurício Antônio Ribeiro. *Teoria Constitucional do Direito Penal*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000. p. 371 - 458.
- LUIZI, Luiz. *Os princípios constitucionais penais*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1991.
- MEYER, Michel. Qu'est-ce la rhétorique? In: *Questions de rhétorique: langage, raison et séduction*. Paris: Librairie Générale Française, 1993. p. 13-46.
- MOSCA, Lineide do Lago Salvador. *A atualidade da Retórica e seus estudos: encontros e desencontros*. Disponível na Internet: <http://www.fl.ul.pt>. Acesso em 06.04.05.

_____. *Retóricas de ontem e de hoje* (org.). 2^a ed. São Paulo: Humanitas Editora/ FFLCH/ USP, 2001.

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

PERELMAN, C. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO

Fala Fala, deputado

Aonde vamos parar ????

Sem dúvida, um dos assuntos que mais tem indignado a população brasileira é a segurança pública. O descontrole generalizado e a ausência de políticas eficazes no combate à criminalidade são evidentes no país.

É assustador pensar no que ainda precisa acontecer para sensibilizar as autoridades e fazê-las acreditar no drama vivido pela população. O senhor Ari Friedenbach, pai da garota Liana assassinada friamente há pouco mais de um ano, com seu namorado, tem gritado pedindo que as autoridades tomem providências, sem muito sucesso.

A população convive todos os dias com o tráfico de drogas, chacinas, rebeliões, "piratas de estrada", organizações criminosas, assaltos, arrastões, tiroteios, "guerra" entre traficantes, fugas espetaculares e seqüestros a toda hora, de ídolos ou de assalariados, relâmpagos ou não, nas ruas e locais fechados. Não se consegue sair para trabalhar, passear ou estudar com tranquilidade. As pessoas ficam presas em suas casas, que já não são mais sinônimos de segurança. As pesquisas apontam a crescente elevação no índice de violência.

Os bandidos não mais nos esperam na rua. Buscam as vítimas onde quer que estejam, sejam elas quem seja, e da forma mais terrivelmente "democrática" que se possa imaginar. A violência hoje é para todos, ricos e pobres, moradores da periferia ou dos bairros nobres, usuários de ônibus ou proprietários de veículos blindados.

Havemos de lembrar até com certa nostalgia do tempo em que apenas batedores de carteira perambulavam pelas cidades. Os bandidos modernizaram-se ou assumiram a ousadia da assustadora tecnologia do crime. Hoje não temem se mostrar, seqüestram sem evitar mostrar o rosto. A população desarmada não tem como reagir. Isso tudo enquanto os governantes mantinham as atenções voltadas a outros investimentos, apostando que a situação se resolveria naturalmente. Isso de fato ocorreu: a situação se resolveu, só que a favor dos criminosos que não se intimidam com ameaças ou planos de governo feitos de papel e letrinhas.

O país tem 3% da população mundial, mas registra 10% dos assassinatos do mundo. Aqui se mata 70 vezes mais jovens que na França e 100 vezes mais que no Japão. O cenário da violência está banalizado. Cidades como Rio, Recife e Vitória atingem índices alarmantes, e outras tantas seguem o mesmo caminho.

Na Câmara Federal, centenas de projetos e emendas constitucionais sobre segurança

pública tramitam sem êxito algum. Eu mesmo sou autor de vários projetos. Desde 1999, aguardo ver aprovado meu projeto pela redução da maioria penal. Já apresentei projeto tratando da criação do Ministério da Segurança Pública, do trabalho obrigatório para os presos, da punição de presos que fugirem das penitenciárias, da prisão perpétua para crimes hediondos, entre tantos outros.

É preciso evitar que tantas proposições, minhas ou de outros colegas parlamentares, continuem paradas. A segurança pública não pode mais esperar por soluções milagrosas ou espontâneas. Não pode ser mais o patinho feio da política brasileira. O combate à violência tem que ser compatível com o tamanho do problema, antes que seja ainda mais tarde.

Luiz Antonio Fleury Filho

Ex-governador e Deputado federal do PTB/SP

A DIMENSÃO EXPERIENCIAL DA LINGUAGEM

Milton Chamarelli FILHO

(Prof. Adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal do Acre)

*A realidade da imagem está no ícone.
A verdade da imagem está no símbolo verbal*
Alfredo Bosi¹

Em um importante texto sobre o olhar, Marilena Chauí mostra-nos como a linguagem verbal está plena de palavras e expressões que recorrem ou que tomam por base o sentido da visão.² Transcrevo, aqui, os exemplos dados pela autora: “mas é claro!”, “fenomenal”, “espetacular”, “ter ou não a ver”, “sem sombra de dúvida”, “logo se vê”, “está se vendo” etc³. Na mesma obra em que Marilena Chauí publica o artigo mencionado⁴, Fayga Ostrower, em outro texto, não menos importante, propõe que “só podemos mesmo pensar e imaginar mediante imagens de espaço”, postulando que faz a artista e teórica das artes plásticas, curiosamente, exemplificar o que dissera com étimos que são compostos de indicação de espaço, tais como: “*compor, expor, transpor, dispor, su(b)por interpor, impor.*”⁵

Os exemplos não são da mesma espécie, alertamos aqueles já preocupados com a taxionomia. No primeiro caso, temos algumas expressões, ou palavras que, somente com recurso ao étimo, desnudam-se, mostrando o quanto guardam de um significado originário referente à experiência visual; no segundo caso, os elementos prefixais se deixam desvelar em seu étimo pela intimidade que os mantém relacionados à experiência visual, especificamente, a experiência que relaciona o uso da linguagem para suporte e transmissão de alguma informação relacionada ao espaço.

Afirmemos que, a par das diferenças, os exemplos, por outro lado, podem apontar para uma característica lingüística comum, qual seja, o de que a língua compõe-se da experiência do homem. Mas não há novidade, ao menos, no apontamento deste fato, quando a ciência da linguagem toma o aporte teórico outros campos do saber.

Desde as experiências de Boas, com resultados discutíveis, até às formações discursivas, ficamos com a simplicidade dos dêiticos que “representam menos”, mas são, diríamos, mais constitutivos de sentido, considerando-se o quanto à presença de um elemento verbal implica uma situação por ele indicada. A língua, por meio dos dêiticos e da categoria da dêixis em outros elementos verbais, compõe-se da experiência dos homens.

Ao compor-se da experiência do homem, a língua lança-se para fora de si mesma. A língua, ao *apontar* para uma realidade “externa a ela”, torna essa realidade constitutiva da própria língua, mas não por buscar na realidade algo que ela prefigurará, mas por ser ela, também,

¹ BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1977, p. 36.

² CHAUI, 2002, p. 38.

³ Segundo Marilena Chauí, “essas expressões tácteis, olfativas, gustativas e sinestésicas cumprem um papel preciso, qual seja, trazer o invisível — pensamentos — ao visível”. CHAUI, 2002, p.38. Ressalte-se que é a mesma “função” que Paul Klee designa para arte.

⁴ Ostrower, 2002, p.167.

⁵ *Ibidem*, 174.

componente dessa realidade e se configurando como tal. Torna-se a língua, neste sentido, um fazer semiótico, porque os *signos* de uma língua representam, na medida em que são formas de interagirmos com real, mas também de fazermos desse real algo que nos integre na própria representação da realidade para nós mesmos.

A primeira consequência da admissão da língua como fazer semiótico, e, talvez, a mais importante, é a de que ela não “reflete” totalmente um saber que lhe é externo, porque não existe uma categoria que se apõe à língua, onde a língua se desenvolve e espelha as suas condições de produção; ou, se essa externalidade existe, é lá que a língua existe, e não na especificidade antropocêntrica que nos qualifica como seres racionais. Não somos nós que fazemos a língua, mas a língua existe em se fazendo língua, através dos seus interlocutores.

A língua existe nessa tessitura, nessa carne do mundo (*la chair du monde*), como diria Merleau-Ponty. Ela não existe à parte da nossa realidade; ela se constrói e se constitui como realidade, naquilo que não é propriamente interno nem externo, mas que se tece, e que está *entre*: nem além nem aquém de nós. E ao se tecer, para continuarmos nessa metáfora, escreve a nossa própria trama, a nossa história. Uma língua é a testemunha da presença do homem e do seu viver, sua experiência.

Interagimos com o real através dessa dimensão simbólica que são os signos. Ou seja, o real, sem linguagem, é apenas real. Mas o real, com a linguagem, é entretido de dimensão simbólica, de fios de dimensão simbólica que nos dão uma condição ficcional, mas que nos ancoram na dimensão real. Ficcional opõe-se, aqui, a toda perspectiva racionalizante que vê na linguagem algo incorruptível, como se a própria realidade da linguagem não coincidissem com a nossa própria condição efêmera e experiencial, como se a linguagem não fosse uma espécie de *instrumento* que, ao estruturar a experiência, estrutura o seu próprio fazer.

A linguagem, neste sentido, é híbrida, porque só a dimensão ficcional permite fazer da linguagem um campo aberto, um laboratório de si mesma, um campo experiencial, onde se encontram misturadas subjetividades e intenções a princípios que regem o seu fazer.

Foi preciso que chegássemos ao século XX para encontrarmos Borges e Guimarães Rosa, para percebermos, por meio de sua literatura e da arte em geral, o quanto a linguagem é híbrida. Estes autores usam estratégias diferentes para nos mostrar como os sentidos e a dimensão experiencial podem perpassar a linguagem.

Borges, em seus contos, mostra-nos como uma literatura de ficção pode ser tão real, mas, ao mesmo tempo, também nos mostra como uma “literatura do real” pode ser tão ficcional, fazendo de nós a especulação invertida do próprio olhar retiniano sobre o texto, que, ao se desdobrar, coloca-nos como co-participativos ao texto (especulares a ele, talvez), porque somos, também, que o vemos e o *de-volvemos*, com o nosso olhar, invertidamente.

Quando lemos Guimarães Rosa, não é um “tipo” de língua portuguesa que lemos mas uma experiência de língua plena de sentidos que a tornam um híbrido de realidade e linguagem na qual devemos penetrar para tocar e sermos tocados. Talvez, por isso, a linguagem, não *seja apenas sentido, mas uma forma de fazer sentido*, para usarmos a feliz expressão de Paul Klee, referindo-se à arte, *onde os sentidos nela se encontram e se espraiam*, sem a culpa, também, de, com ela, compartilharem a eminência do *logos*.

É por meio dessa dimensão híbrida da linguagem que nos situamos como seres cuja experiência encontramos *na* própria linguagem. A linguagem é não apenas o lugar de um sentido, mas uma linguagem dos “vários sentidos”: sentidos que *nela* se encontram. Como nos diz Wisnik: “o escritor viaja por esse campo aberto fundando nele um novo lugar de enunciação, e compatibilizando a linguagem usual com a” *figural*”.⁶

A linguagem é o espaço semiótico por excelência onde se encontram os sentidos. Os sentidos, traduzidos como a dimensão experiencial da linguagem, dão a ela uma plasticidade,

⁶ WISNIK, 2002, p.296.

uma quase- iconicidade, uma materialidade imagética, porque capta deles um *meio* de apresentação *para* a linguagem, por ela deixar traduzir-se, não originariamente como sentido, mas como “forma de sentido”, como um testemunho dos sentidos na linguagem.

Como forma quase icônica, a linguagem, em seu aspecto experiencial, desatou os fios que a ligavam aos sentidos originários dos étimos, perdidos ao longo do tempo, tornando-os formas plásticas propriamente ditas, letras, *escrita* (quase incorruptível), dando à própria linguagem uma materialidade e uma forma de fazer sentido para o homem: o de escrever a sua própria história, a partir dos sentidos inscritos na linguagem: sentidos estes que não são indiferentes ao homem nem indiferentes à realidade que se toca, que se cheira, que se ouve e que se vê. Porque é à realidade do simbólico que pertencerá essa nova forma de fazer sentido, mas um sentido sempre mediado, que só mostra a sua face experiencial pelas veredas do lacunar na linguagem: do chiste e do poético.

O EXPERIENCIAL NA LINGUAGEM, O DOMÍNIO SÍGNICO

Por que a dimensão experiencial parece-nos velada na linguagem? Porque a linguagem já aparece para nós como mediação. Dimensão do convencional e do arbitrário, própria dos signos como a linguagem. Vejamos o que diz L. Santaella sobre essa questão, à luz da semiótica peirceana:

(...) aquilo que nos possibilita a comunicação imediata, isto é a linguagem verbal, convencional, ou símbolo, na acepção peirceana, é justo o que nos rouba a possibilidade de retenção das formas imediatas da consciência nessa instância — instante.⁷

Nos termos da semiótica peirceana, sabe-se que tudo o que é experiencial pertence ao domínio da categoria denominada *secundidade*, ou seja: “uma ocorrência, é algo que realmente acontece” (CP. 7538). E, para Santaella, ao interpretar Peirce:

Há um mundo real, reativo, um mundo sensual, independente do pensamento, e, no entanto, pensável, que se caracteriza pela secundidade. Esta é categoria que a aspereza e o revirar da vida tornam mais familiarmente proeminente. É a arena da existência quotidiana.⁸

E quando nos referimos a esse domínio experiencial da linguagem, admitimos que parte dos seus signos incorpore essa lógica semiótica que seria a de traduzir na própria linguagem o âmbito da secundidade, as experiências que se dão no nível da percepção, o próprio âmbito da secundidade⁹. Neste nível, os signos dêiticos são os que predominam. Sabemos que alguns lingüistas, por uma olhadela de soslaio à semiótica peirceana, admitem que o fenômeno da dêixis se manifesta nos demonstrativos, nos chamados pronomes pessoais e verbos no presente do indicativo, em primeira pessoa.

Quando isto é feito, estamos apenas olhando para um aspecto do signo, ou melhor, desses signos. Se estivermos considerando a função de representação dos signos, teremos que considerar não só aqueles fenômenos, mas todos os fenômenos lingüísticos como dêiticos, porque eles são, e essa parece ser a realidade mais plausível de uma linguagem que trabalha como uma rede semiótica, operatórios e representativos dentro de um certo sistema. Não há uma relação de exclusão entre as duas “funções”, mas diríamos, que ao serem representativos, enquanto qualidades de uma operação cognitiva, são também operatórios.

⁷ SANTAELLA, 1996, p.34.

⁸ SANTAELLA, 1994, p.42.

⁹ SANTAELLA, 1994, p.49.

Vejamos os casos dos pronomes pessoais. Os pronomes pessoais são os marcadores de casos, que ainda subsistem em algumas línguas, como o português. Em latim, a marca de caso era dada pela flexão. Os casos indicavam a função que as palavras exerciam nas frases (nominativo, acusativo, ablativo etc.) Ao assumir determinada flexão, a palavra não apenas “apontava” para a(s) palavra(s) que com ela se conjugava(m) na frase, tendo, com isso, valor operatório, mas representaria uma outra função/caso a função que esta deveria ter.

Feito isso, cabe-nos esclarecer, portanto, o que estamos chamando de dimensão experiencial. O que estamos chamando de experiencial diz respeito ao domínio da inserção de palavras que presentificam na linguagem a experiência da percepção. Por que na percepção? Porque são os juízos perceptivos aqueles responsáveis pela tradução do que sentimos como sentimos. Se a instância da sensação parece estar toda contida naquele âmbito da categoria fenomenológica a que Peirce chamou *primeiridade*, a instância da oriência, originalidade, a experiência que daí decorre é guiada por uma lógica, cujo domínio é o da *terceiridade*. Como diz Peirce: “O que nos salva é haver *terceiridade* na experiência, um elemento de racionalidade que a leva a treinar mais e mais a razão para atingi-lo.”¹⁰

O elemento experiencial que decorre da sensação é então velado sob uma lógica ternária, que torna o signo convencional e arbitrário. Talvez porque a própria arbitrariedade o torne “moeda corrente” para uso. Isso é muito natural quando observamos, por exemplo, as metáforas?

As metáforas são comparações, embora muito mais sutis. A operação de comparação é aquela em que cotejamos duas espécies de coisas diversas, que se aproximam por algumas semelhanças que entre elas *vislumbramos* [e aqui usamos outra metáfora]. Utilizamos uma espécie de diagrama mental para criá-las.

Estamos, com isso, desencadeando uma operação cognitiva icônica, que ao “naturalizar” certas palavras e expressões, no uso da linguagem, trazem para esta o que está ou esteve sob o domínio da experiência sensorial, colocando-se em função da lógica que rege a linguagem. Essa afirmação parece ser ratificada pelo que diz S. Pinker, quando coloca que

a área de Wernicke [junto a duas outras áreas do cérebro] encontram-se no cruzamento de três lobos no cérebro, e por isso, serviram idealmente para integrar fluxos de informação sobre formas visuais, sons, sensações corporais (provenientes da faixa “somato-sensorial”), e relações espaciais (provenientes do lobo parietal). Seria um lugar lógico para armazenar ligações entre sons das palavras e a aparência e geometria daquilo a que elas se referem.¹¹

Os resquícios e os resíduos destas primeiras impressões são quase completamente apagados na linguagem, em função de seu aspecto convencional, que faz com que o signo “apague” sua raiz e mostre sem mostrar a sua função mediadora. É o que nos diz L. Santaella:

Qualquer signo, mesmo o mais convencional, é apreendido em primeira instância como Ícone, isto é, como impressão qualitativa de sua qualidade concreta. Contudo, quanto mais convencional e habitual é o signo, mais imperceptível se torna essa instância materialmente qualitativa.¹²

Pode-se afirmar que os juízos perceptivos, que são guiados pela lógica da secundidade, trazem para a linguagem o domínio do experiencial do qual se revestem os sentidos. A presença de expressões relacionadas principalmente ao sentido da visão estrutura, na linguagem verbal, um registro que a operação de percepção faz ao retomar os níveis primeiros, a *primeiridade*, respondendo à “nossa consciência imediata”. Mas que, ao fazê-lo, já se propõe como

¹⁰ PEIRCE, C. S., *Os pensadores*, p. 50.

¹¹ PINKER, 2002, p. 398.

¹² SANTAELLA, 1996, p.152.

um terceiro, por ser a linguagem do domínio simbólico, categoria triádica, *terceiridade*, nível da generalidade. Como notou Junqueira (1997: 157), a percepção é um processo impuro, por não “envolver pureza de categorias” determinando-a. Essa “impureza” da operação de percepção que se instaura na linguagem é por ela trazida, e seus vestígios são formas de percepção que se traduzem na linguagem, com a qualidade de elementos imagéticos, icônicos, talvez devêssemos dizer “residuais” ou até mesmo “ancestrais” das experiências sensoriais.

Ao mesmo tempo em que esses elementos lançam um olhar “para fora” da linguagem, por serem indiciais, trazem para si o resquício da impressão dos sentidos, o elemento primeiro, com a meta da própria mediação sógnica que torna os elementos da linguagem convencionais, e, portanto, intercambiáveis para os seus interlocutores; é aquela dimensão que Peirce denominou *legissigno*.

Os juízos perceptivos, para Peirce, pertencem à categoria da *primeiridade*, ou seja, eles se dão naquele “nível” sobre o qual não temos nenhuma consciência. São eles que, comparando à conceituação freudiana, são capturados como *processos primários*, pela dimensão perceptiva, ou *processo secundário*, pela, e são plasmados nesta dimensão como manifestação do não-verbal no verbal, do imagético, do flutuante. Como coloca Wisnik que se coloca não como um “outro discurso, mas um *outro* do discurso.” Esse “outro” do discurso dá-nos a dimensão de algo que é alheio à consciência, mas que é sentido para uma outra forma de fazer sentido, o inconsciente.

A linguagem torna-se, assim, o campo de experimentação alucinatória *profética e poética*, para usarmos as palavras de Wisnik. Por ser a linguagem não apenas *logos* e racionalidade, mas campo para experiências, fluida; “espaço” dos sentidos que são des-cobertos pelo poético.

Talvez a língua (e a arte) sejam apenas os meios mais eficazes de fazerem o homem sentir-se *perene*. E é somente por isso que nos permitimos construir utopias, porque sabemos que, nessa fusão, o real é contingente e a linguagem é a possibilidade racional daquilo que só nós podemos fazer, e ainda assim errar, e refazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1977.

CHAUÍ, M. “Janela da alma, espelho do mundo”. In: NOVAES, A. (Org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 31-64.

JUNQUEIRA, Maria Aparecida. *Percepção e elaboração cognitiva*. 1997. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OSTRAWER, F. “A construção do olhar”. In: NOVAES, A. (Org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 167-182.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. In: Col. *Os pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1989.

PINKER, S. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense. 1994.

_____. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

WISNIK, J. M. “Iluminações profanas (poetas, profetas, drogados)”. In: NOVAES, A. (Org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 283-300.

A MANIFESTAÇÃO DO FENÔMENO DA INACUSATIVIDADE EM CONSTRUÇÕES MONOARGUMENTAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Núbia Saraiva Ferreira RECH
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

Com base nos pressupostos da teoria P&P, investigamos, neste trabalho, o comportamento das estruturas monoargumentais no português brasileiro (PB) à luz da hipótese inacusativa (PERLMUTTER, 1976; BURZIO, 1986). Essa hipótese prediz que o estrato inicial de certas orações classificadas como intransitivas é inacusativo, apresentando apenas um argumento interno, e nenhum externo, enquanto outras teriam o estrato inicial inergativo, o que representa apresentarem um argumento externo, mas nenhum interno. O termo inacusativo, portanto, caracteriza orações que, no nível inicial, só tem argumento interno, não apresentando sujeito.

Constituem objeto de nossa análise não apenas os verbos classificados tradicionalmente como intransitivos, mas também predicados transitivos empregados em construções monoargumentais. Considerando que a base de nossa investigação é a hipótese inacusativa proposta por Burzio (1986), incorporamos aos dados verbos classificados nas gramáticas tradicionais como impessoais, já que aparentemente representam uma evidência contrária à generalização proposta pelo autor, a qual prediz que *um verbo atribui função temática externa se e somente se atribui Caso acusativo*.

Primeiramente, faremos uma caracterização do fenômeno da inacusatividade, demonstrando as possibilidades de complementos selecionados por esses verbos e as diferentes configurações sintáticas que as construções inacusativas podem assumir na SS. Na sequência, apresentaremos brevemente os fatores determinantes da inacusatividade no PB. Por fim, passaremos a análise dos resultados obtidos com a aplicação de testes sintático-semânticos às construções representativas de cada um dos subgrupos que definimos como integrantes da classe inacusativa no PB. Essa abordagem revelou importantes subsídios do PB para a recente reflexão sobre o agrupamento de construções que apresentam somente objeto inicial com as que apresentam apenas sujeito inicial sob um mesmo rótulo, o de construções intransitivas.

CARACTERIZAÇÃO DO FENÔMENO DA INACUSATIVIDADE

A hipótese inacusativa, formulada por Perlmutter (1978) e adaptada por Burzio (1986) ao modelo P&P, propõe que a classe de verbos intransitivos consiste de duas subclasses: a dos verbos inacusativos e a dos verbos inergativos, cada uma delas associada a uma configuração sintática distinta. Um verbo inacusativo se caracteriza por selecionar apenas argumento interno, não projetando a posição de argumento externo na DS. Os verbos inergativos, entretanto,

selecionam argumento externo na DS, mas não argumento interno. A configuração sintática associada aos membros dessas classes poderia ser representada conforme (1):

- (1) a. inacusativos: _____ [VP V DP/CP]
 b. inergativos: DP [VP V]

Um verbo inacusativo, como se pode depreender do nome dado a essa classe, é incapaz de atribuir acusativo ao seu objeto, não o marcando, portanto, com Caso estrutural. A correlação entre a capacidade de atribuir acusativo a um argumento interno e a de selecionar um sujeito foi explicitada por Burzio (1986), tornando-se conhecida como a Generalização de Burzio. Considerando a estrutura sintática dessa classe, podemos, num primeiro momento, compreender os inacusativos como um grupo de verbos que apresentam apenas argumento interno, embora sejam incapazes de marcá-lo com Caso estrutural. Quanto ao argumento externo, este não é selecionado, pela incapacidade dessa classe de atribuir papel- θ à posição de sujeito. Essa configuração sintática se assemelha à das passivas, as quais também apresentam um argumento interno, mas não externo, sendo possível, portanto, considerá-las construções inacusativas.

A hipótese inacusativa postula duas subclasses monoargumentais que podem ser diferenciadas por propriedades sintático-semânticas verificadas nas diferentes línguas. Embora as classes inacusativa e inergativa apresentem uma configuração sintática distinta, os critérios que levaram Perlmutter a propor uma subdivisão no grupo dos intransitivos foram de base semântica. A nossa abordagem, entretanto, priorizará uma análise sintática das construções inacusativas, porque os verbos, não importando seus traços semânticos, compartilham as seguintes propriedades: a) seleção de um argumento interno; b) não-projeção da posição do argumento externo; c) incapacidade de atribuição de Caso estrutural ao seu objeto. Quanto às propriedades semânticas, embora se revelem importantes na caracterização do fenômeno da inacusatividade, não são suficientes, uma vez que impedem generalizações, pois um verbo pode revelar um comportamento inacusativo para um fator semântico, e inergativo para outro. Esse fato evidencia a impossibilidade de unificar a classe com base em uma abordagem exclusivamente semântica.

COMPLEMENTOS SELECIONADOS PELOS INACUSATIVOS

A configuração sintática que representa a classe inacusativa não projeta a posição do argumento externo, revelando, assim, a impossibilidade desses verbos de atribuírem papel- θ à posição de argumento externo. A única posição projetada é a do argumento interno. Logo, um DP que se realize, superficialmente, na posição de sujeito de um verbo inacusativo não corresponde ao argumento externo do verbo na forma subjacente. Para ilustrar esse comportamento sintático, consideremos *aparecer* em (2):

- (2) a. [ec apareceu uma embarcação]
 b. [_{IP}Uma embarcação_i apareceu_v [_{VP} t_v t_i]]

O DP selecionado pelo verbo inacusativo *aparecer* apresenta algumas propriedades características de argumento interno. Dentre elas, poderíamos citar o traço semântico [- agente], o qual está associado a argumentos internos, assim como a restrição ao Efeito de Definitude, que correlaciona argumentos internos de inacusativos com indefinitude. O DP *uma embarcação* é gerado na posição de argumento interno do verbo *aparecer*, onde recebe papel- θ de tema. Na SS, ocorre o seu alçamento para a posição Spec/IP para suprir sua carência de Caso, formando a cadeia [uma embarcação_i , t_i].

Conforme apresentado em Mioto et alii (2004), os inacusativos podem também selecionar como seu complemento, além de um DP, uma oração infinitiva, um CP, uma oração com o verbo no gerúndio ou no particípio e, ainda, uma *small clause*, como revelam respectivamente as sentenças a seguir:

- (3)
- a. Costuma [meu filho estudar muito]
 - b. Parece [que João chorou]
 - c. Está [Marta cantando]
 - d. Tem [Marta cantando nas festas]
 - e. É [minha filha carinhosa]

Em (3a), o inacusativo *costumar* está selecionando um complemento com verbo no infinitivo. Construções semelhantes podem ser obtidas com o emprego de verbos como *poder*, *dever*, *parecer*. Nesse tipo de construção, o argumento externo do verbo no infinitivo, quando selecionado, é alçado para Spec/IP, tornando-se sujeito do verbo da oração matriz na superfície, como mostra o exemplo (4):

- (4)
- a. [ec costuma meu filho estudar muito]
 - b. [IP Meu filho_i costuma_v [VP t_v [InfP t'_i estudar_k [VP t_i t_k [VP [AdvP muito]]]]]]]

O DP *meu filho* recebe papel- θ de experienciador do verbo *estudar*, mas não é marcado com Caso, por o infinitivo não carregar os traços [Agr], presentes apenas no núcleo funcional I finito ou em infinitivos pessoais. O DP, então, é alçado para Spec/IP, onde os traços flexionais do verbo *costumar* lhe atribuem Caso nominativo.

Na sentença (3b), um CP é selecionado como complemento do inacusativo *parecer*. Percebemos, a partir da análise desse exemplo, as propriedades de objeto presentes na oração que segue o verbo e, conseqüentemente, a ausência de um sujeito com *parecer*, assim como ocorre com outros verbos de comportamento semelhante, tais como *constar*, *obstar*, *convir*. Apresentamos em (5) a representação correspondente aos verbos que selecionam CP:

- (5)
- a. [ec parece que João chorou]
 - b. [IP pro_{expl} parece_v [VP t_v [CP que [IP João_i chorou_k [VP t_i t_k]]]]]]]

Nessa construção, o DP *João* não precisa mover-se para Spec/IP da oração matriz para ser marcado com Caso, pois recebe nominativo do verbo da própria oração. Assim, para satisfazer o EPP (Princípio de Projeção Estendido), a posição do sujeito do verbo *parecer* é preenchida por um pro_{expl}.

Construções com o verbo *estar*, exemplificadas em (3c), selecionam como complemento uma oração com o verbo no gerúndio. Comportam-se como o verbo *estar* os também inacusativos *ficar*, *andar*, *permanecer*. Esses verbos remetem ao aspecto durativo do evento narrado, sendo facilmente diferenciados dos inergativos, como *caminhar*, que igualmente aparecem com verbos no gerúndio: *Marta caminha cantando*. Apresentamos em (6) e (7) a representação equivalente a cada uma dessas construções, manifestando suas diferenças estruturais:

- (6)
- a. [ec está Marta cantando]
 - b. [IP Marta_i está_v [VP t_v [GerP t'_i cantando_k [VP t_i t_k]]]]]

Conforme verificamos em (6), o verbo no gerúndio *cantando* é selecionado pelo inacusativo *estar*, juntamente com o DP *Marta*. A posição estrutural desses elementos revela que o inacusativo seleciona também uma oração como seu complemento, e não apenas um DP. A forma verbal *cantando* ocupa uma posição interna a V', atribuindo papel- θ de agente ao

DP *Marta*, que constitui seu argumento externo. O gerúndio, entretanto, não pode marcar o DP com Caso, por apresentar o traço [+N]. Para suprir a carência de Caso, o DP realiza um movimento para a posição Spec/IP da oração matriz, onde recebe nominativo.

Em (7), mostramos uma construção de base inergativa acompanhada de gerúndio:

- (7) a. [Marta caminha cantando]
 b. [_{IP} Marta_i caminha_v [_{VP} t_i t_v [_{VP} [_{GerP} cantando]]]]

O DP *Marta* é claramente identificado como sujeito de *caminhar*, devido às propriedades desse verbo, que seleciona um agente para essa posição. A forma verbal no gerúndio *cantando* constitui um GerP, ocupando uma posição adjunta a VP, onde figuram os elementos não subcategorizados pelo verbo.

Os verbos *ter* e *haver*, quando selecionam uma oração com particípio, formam uma outra subclasse de inacusativos. Em análise a sentenças como a apresentada em (3d), percebemos que esses verbos informam sobre o aspecto durativo do evento. Mostramos em (8) a representação dessas construções:

- (8) a. [ec tem Marta cantado nas festas]
 b. [_{IP} Marta_i tem_v [_{VP} t_v [_{PartP} t'_i cantado_k [_{VP} t_i t_k [_{VP} [_{PP} nas festas]]]]]]]

Essa construção é semelhante à exemplificada em (6), em que o inacusativo também seleciona uma oração com forma nominal, incapaz de atribuir Caso.

Quando o complemento de um inacusativo é uma *small clause*, seu predicado pode ter como núcleo um sintagma nominal (DP), um sintagma adjetival (AP), ou ainda um sintagma preposicional (PP). As sentenças em (9) ilustram essas diferentes possibilidades de complemento:

- (9) a. A Marta é *uma criança*.
 b. A Marta é *carinhosa*.
 c. A Marta é *de fibra*.

Em (10), mostramos a estrutura correspondente à sentença (3e), em que o predicado é expresso por um AP:

- (10) a. [ec é minha filha carinhosa]
 b. [_{IP} Minha filha_i é_v [_{VP} t_v [_{SC} t_i carinhosa]]]]

O DP *minha filha*, que aparece na posição de sujeito do inacusativo na SS, é, na verdade, sujeito da *small clause*. Como o núcleo da *small clause* é preenchido por um elemento [+N], por isso incapaz de atribuir Caso, há o alçamento do DP para Spec/IP, posição em que recebe nominativo, tornando visível, assim, seu papel- θ , atribuído pelo predicado da *small clause*, a forma nominal *carinhosa*.

SUBGRUPOS QUE COMPÕEM A CLASSE INACUSATIVA

Baseados na proposta de Schaf (2003) aliada à de Levin e Hovav (1995), agrupamos sob o rótulo de inacusativos os verbos originalmente monoargumentais, os auxiliares, os de ligação, os verbos que admitem alternância causativa, os transitivos em construções passivas e os existenciais. Atualmente, a gramática tradicional (GT) distingue os auxiliares dos principais, que são subdivididos em transitivos, intransitivos e de ligação. A hipótese inacusativa causaria uma mudança nessa estrutura, promovendo uma subdivisão dos intransitivos em inacusativos e inergativos; a classe dos transitivos, entretanto, permaneceria inalterada.

Empregando a c-seleção como critério, aliada às noções de papel- θ e de atribuição de Caso, organizamos a classe dos inacusativos em grupos que selecionam como seu complemento:

- (11) (i) DP semanticamente paciente;
- (ii) formas nominais (InfP, GerP, PartP);
- (iii) small clause;
- (iv) DP que sofre mudança de estado;
- (v) PartP (construções passivas);
- (vi) DP que tende a permanecer à direita do verbo na SS;
- (vii) CP.

Se considerássemos apenas a c-seleção, os verbos pertencentes aos grupos (i), (iv) e (vi) seriam incorporados a um mesmo grupo, dificultando a apreensão dos fatores semânticos determinantes da inacusatividade de uma construção.

FATORES DETERMINANTES DA INACUSATIVIDADE

De acordo com Eliseu (1984), a formação do particípio absoluto e seu emprego em função predicativa são propriedades importantes na distinção entre inacusativos e inergativos, pois apenas as construções inacusativas e transitivas permitem a flexão no particípio, por selecionarem argumento interno.

A impossibilidade de formar nomes a partir de verbos com o acréscimo do sufixo [-or] também constitui uma evidência da classe dos inacusativos, pois esses verbos comportam-se diferentemente dos inergativos e, até mesmo, dos transitivos em relação à adjunção desse sufixo. As razões para essa diferença estão na seleção de um argumento externo, propriedade dos inergativos e dos transitivos, mas não dos inacusativos.

Alguns verbos transitivos permitem alternância em sua estrutura argumental, possibilitando a expressão do argumento interno apenas. Esse processo ficou conhecido na literatura como alternância AVB→BV, em que A e B representam os argumentos, externo e interno respectivamente, e V, o verbo. A possibilidade de o verbo selecionar dois argumentos em uma estrutura e apenas um em outra remete à sua propriedade de atribuição temática a um argumento externo, pois um verbo com propriedades transitivas atribui papel- θ tanto ao argumento externo quanto ao interno; ao passo que um inacusativo é identificado pela incapacidade de atribuir papel- θ a um argumento externo. Logo, a variante inacusativa mantém a relação temática entre o verbo e seu argumento interno, que conserva nas estruturas monoargumentais as propriedades de objeto e, portanto, o papel- θ de tema.

A Restrição do Objeto Direto (DOR) postula que, se selecionar argumento interno, um verbo poderá figurar com um sintagma resultante. Essa restrição foi proposta por Levin e Hovav (1995) a partir da observação das construções resultantes de estruturas monoargumentais, que são vistas como um importante indício para uma classificação sintática da inacusatividade. A análise dessa restrição em sentenças do inglês demonstrou que construções inergativas não aceitam sintagmas resultantes, que são permitidos com passivas e inacusativas.

Levin e Hovav (1995) apontam a possibilidade de adjunção de objetos cognatos como uma outra propriedade que pode auxiliar na distinção entre construções inergativas e inacusativas. A hipótese em relação a esse fator é a de que objetos cognatos não figuram em construções inacusativas, apenas em inergativas.

A concordância verbal está estreitamente ligada à atribuição de Caso nominativo e à posição do DP em relação ao verbo, fatores importantes na investigação do fenômeno da inacusatividade. Segundo Cardinaletti (1997), a concordância ocorre sempre em construções inergativas, devido ao movimento obrigatório do argumento externo para Spec/IP, posição em que o nominativo é atribuído. A concordância do DP com o verbo em construções inacusativas dependerá da atribuição de nominativo, que exige movimento do DP para Spec/IP ou para a posição de adjunção a IP. Nos dois casos a concordância será estabelecida, pois a condição imposta é satisfeita. A concordância pode também não ser acionada em construções inacusativas, e isso ocorrerá quando o argumento de um verbo inacusativo permanecer *in situ*, portando apenas Caso partitivo.

Com base no comportamento das passivas no holandês, Perlmutter (1976) formula a *Lei Exclusiva de Avanço para 1*¹, que impede a formação de passivas impessoais a partir de orações com estrato inicial inacusativo. Se a predição de Perlmutter em relação às passivas impessoais estiver correta, as construções monoargumentais que permitem essas passivas apresentariam uma estrutura inergativa no estrato inicial, constituindo uma evidência a mais para a subdivisão da classe intransitiva.

Por fim, testamos o Efeito de Definitude (DE), uma propriedade que relaciona a ordem à definitude. Segundo Belletti (1988), a exigência de indefinitude recai sobre DPs argumentos de inacusativos quando estes ocupam a posição pós-verbal; quando ocorre alçamento para a posição Spec/IP, resultando na ordem SV, o sujeito pode ser indefinido ou definido. Logo, o DE é um fenômeno que manifesta uma incompatibilidade entre Caso partitivo, atribuído na DS aos DPs que permanecem *in situ*, e definitude. Seguindo a proposta de Enç (1991), examinaremos o Efeito de Especificidade paralelamente ao de Definitude, considerando que este último não tem aplicação categórica no PB.

RESULTADOS

O fenômeno da inacusatividade pode ser examinado sob uma perspectiva semântica (PERLMUTTER, 1976), sintática (BURZIO, 1986) ou ainda sintático-semântica (LEVIN & HOVAV, 1995). Optamos por priorizar em nossa investigação fatores sintáticos por permitirem uma análise uniforme, visto que todos os verbos pertencentes a uma determinada classe apresentam a mesma configuração sintática no estrato inicial.

Vimos que o complemento de um inacusativo pode ser um DP, um verbo no infinitivo, gerúndio ou particípio, uma *small clause* ou ainda um CP. As possibilidades de complemento

¹ A Lei Exclusiva de Avanço para 1 [Perlmutter e Postal (a ser publicado em 1976b)] pode ser expressa como segue:

(28) A Lei Exclusiva de Avanço para 1

Nenhuma oração pode envolver mais do que um avanço para 1. Usando a noção de ‘arco de avanço’, definida em Perlmutter e Postal (a ser publicado em 1976b), a lei pode ser expressa mais precisamente:

(29) A Lei Exclusiva de Avanço para 1

Em uma rede de relações na qual A e B são arcos-1 vizinhos (isto é, arcos-1 com a mesma faixa), se A é um arco de avanço, B não pode ser.

Texto original:

The 1-Advancement Exclusiveness Law [Perlmutter and Postal (to appear b)] can be stated informally as follows:

(28) The 1-Advancement Exclusiveness Law

No clause can involve more than one advancement to 1. Using the notion of ‘advancee arc’ defined in Perlmutter and Postal (to appear b), the law can be stated more precisely:

(29) The 1-Advancement Exclusiveness Law

In a relational network in which A and B are neighboring 1-arcs (i.e. 1-arcs with the same tail), if A is an advance arc, B is not an advancee arc.

revelam que os integrantes de uma determinada classe podem diferir em relação à c-seleção, o que nos permitiu identificar subgrupos no interior da classe inacusativa. Supúnhamos que o fato de o argumento interno ser um DP, uma forma nominal, uma *small clause* ou um CP interferiria na configuração que as construções inacusativas assumem na SS, mascarando, assim, sua semelhança estrutural na DS.

Aplicamos às construções inacusativas testes sintático-semânticos relacionados aos seguintes fatores: formação do particípio absoluto e seu emprego em função predicativa; nominalizações com o acréscimo do sufixo [-or]; ocorrência em pares AVB/BV; possibilidade de figurar com sintagmas resultantes e com objetos cognatos; ordem VS; concordância, efeitos de definitude e de especificidade² e formação de passivas impessoais. Apresentamos, na tabela 1, a sistematização dos resultados obtidos com os fatores determinantes da inacusatividade para cada um dos subgrupos apresentados em (11).

TABELA 1
Resultados da aplicação dos testes para os subgrupos que compõem a classe inacusativa³.

Fatores Subgrupos	Form. do Particípio Absoluto	Part. em função predicativa	Acrésc. do suf. [-or]	Alternância AVB/BV	Restr. do Obj. Direto	Adjunção de Obj. Cognatos	Ordem VS	Conc.	Form. da pass. impessoal
grupo (i)	+/-	+/-	+		+/-	+/-	+	+	+
grupos (ii) e (iii)	-	-	+			+			+
grupo (iv)	+	+	+	+	+	+	+	+	-
grupo (v)	-	-	+			+	+	+	-
grupo (vi)	-	-	+			+	+	+	+
grupo (vii)	-	-	+			+			+

Ao submeter essas construções aos fatores determinantes da inacusatividade, constatamos que os verbos pertencentes aos grupos (i), (ii), (iii), (iv), (vi) e (vii) são genuinamente inacusativos, remetendo a uma estrutura de base em que o verbo não atribui papel- θ à posição de sujeito nem marca com acusativo seu complemento. O grupo (v), entretanto, constituiria uma construção inacusativa derivada de uma base transitiva.

Os verbos do grupo (iv), de acordo com a abordagem que adotamos (LEVIN & HOVAV, 1995), apresentam um predicado complexo, de base transitiva e inacusativa. A leitura inacusativa associada a essas construções está prevista na estrutura subjacente, não constituindo, portanto, um processo de destransitivização, em que a estrutura inacusativa derivaria de uma base transitiva. Apenas o grupo (v), o das construções passivas, foi interpretado como uma construção inacusativa derivada. Essa constatação tem por base os processos envolvidos na flexão passiva: inserção do verbo *ser*, nominalização do verbo principal pelo acréscimo do sufixo formador de particípio e expressão do argumento agentivo sob forma de um PP. As passivas apresentam, portanto, uma estrutura inacusativa, mas sua inacusatividade não é prevista na DS, pois resulta de transformações que envolvem a detematização da posição do argumento externo.

Em relação às propriedades investigadas, constatamos que as mais determinantes do fenômeno da inacusatividade são a impossibilidade de nominalizações em [-or] e a impossibilidade de formação das passivas impessoais. A rejeição ao sufixo [-or], indicador de traços a-

² Embora tenhamos investigado os fatores *Efeito de Definitude* e *Efeito de Especificidade*, os resultados obtidos não foram transcritos para a tabela por apresentarem variação, já que são determinados pelo contexto.

³ As células tracejadas sinalizam a impossibilidade de testarmos os fatores correspondentes com os subgrupos de verbos indicados.

gentivos, é a única propriedade manifestada em todos os verbos testados, demonstrando, assim, sua relevância na determinação do fenômeno da inacusatividade. O fator referente à formação das passivas impessoais mostrou ser igualmente importante, pois não se manifesta apenas nos verbos do grupo (iv). O terceiro fator a exercer forte influência sobre o fenômeno que estamos investigando refere-se à impossibilidade de adjunção de objetos cognatos em construções inacusativas. A manifestação desse fator foi constatada nos verbos pertencentes aos sete grupos, à exceção de três verbos do grupo (i): *cair*, *morrer* e *viver*, que provavelmente não abalam as conclusões em torno dessa propriedade, uma vez que são apenas três contra-exemplos em 85 verbos analisados.

Os fatores ordem e concordância também se revelaram importantes na determinação do fenômeno da inacusatividade, pois se manifestam em todos os grupos que possibilitam sua investigação. Os inacusativos que selecionam formas nominais, *small clause* e CP não permitem a análise desses fatores devido à rigidez na ordem SV para os dois primeiros e VS para o último. A impossibilidade de testá-los manifesta, entretanto, propriedades reveladoras da inacusatividade nessas construções. A imposição da ordem SV resulta da obrigatoriedade do movimento do DP argumento interno para Spec/IP em busca de Caso, evidenciando a incapacidade do verbo de atribuir acusativo ao seu complemento. Em consequência da marcação com nominativo, ocorre, obrigatoriamente, o estabelecimento da concordância com o verbo, conforme predição da NAH – Hipótese de Concordância com o Nominativo – (CARDINALETI, 1997). A imposição da ordem VS provém das restrições ao movimento do CP para Spec/IP, visto que essa categoria não necessita de Caso para se tornar visível em LF. A ausência de concordância nessas construções segue da não-atribuição de nominativo. Essas propriedades revelam que os verbos do grupo (vii), que selecionam CP, não têm sujeito, fortalecendo, assim, sua interpretação como construções inacusativas.

A DOR constitui um fator interessante na investigação do fenômeno da inacusatividade por abordá-lo sob um prisma sintático-semântico. Encontramos, entretanto, dificuldades para testá-lo no PB, visto que não atua com verbos de movimento inerente nem com verbos estativos, excluindo da análise, portanto, 24 do total de 85 verbos investigados.

A nossa pesquisa aponta como as propriedades menos determinantes do fenômeno da inacusatividade as formuladas com base em Eliseu (1984): possibilidade de flexão no particípio absoluto, emprego do particípio em função predicativa e alternância AVB→BV. As propriedades referentes à formação do particípio apresentam um comportamento assistemático no grupo (i), atuando em 20 dos 32 verbos que o compõe. No grupo (iv), o das construções alternantes, os fatores referentes ao particípio manifestam-se em todos os verbos. Os demais grupos, entretanto, são marcados negativamente para esses fatores. A alternância AVB→BV manifesta-se apenas nos verbos pertencentes ao grupo (iv), por remeterem a uma base transitiva e inacusativa, permitindo, portanto, a detematização da posição do argumento externo. Por atuar somente no grupo (iv), a alternância constitui uma propriedade fraca na determinação do fenômeno da inacusatividade.

Os resultados sistematizados na tabela 1 apontam os verbos alternantes como inacusativos prototípicos, pois manifestam oito das nove propriedades investigadas. Esses verbos são marcados negativamente apenas para a impossibilidade de formação das passivas impessoais. Atribuímos o resultado negativo para esse fator à existência de um predicado transitivo na sua estrutura de base, sobre o qual recairia a passivação. Em segundo lugar ficou o grupo dos existenciais, que exhibe 5 das 7 propriedades que permite analisar. Esse grupo é marcado negativamente apenas para os fatores formação do particípio absoluto e seu emprego em posição predicativa, que não se manifestam em 5 dos 7 grupos que analisamos. Os demais grupos são inseridos na classe dos inacusativos por sofrerem atuação de mais da metade das propriedades investigadas.

REFERÊNCIAS

- BELLETTI, A. The case of unaccusatives. *Linguistic Inquiry*, New York, v. 19, n. 1, p. 1-34, 1988.
- BERLINCK, R de. A construção V SN no português do Brasil: uma visão diacrônica do fenômeno da ordem. In: TARALLO, F. (org.) **Fotografias sociolingüísticas**. Campinas: Pontes, 1989. p. 95-112.
- _____. As posposições do sujeito em português. In: ENCONTRO DO CELSUL, 1., 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1995. v. 2, p. 507-519.
- BURZIO, L. **Italian syntax**. Dordrecht: Reidel, 1986.
- CÂMARA. Jr., J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, p. 30-31, 1976.
- CARDINALETTI, A. Agreement and control in expletive constructions. *Linguistic Inquiry*, New York, v. 28, n. 3, p. 521-533, 1997.
- COELHO, I. L. A ordem V NP em construções monoargumentais: uma restrição sintático-semântica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 47-74, 2000a.
- _____. A posposição do SN ao verbo em construções monoargumentais: um fenômeno de inacusatividade? In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2.; INSTITUTO LINGÜÍSTICO, 14., 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2000b. Disponível em <<http://www.cce.ufsc.br/~varsul/artigospub.htm>> acesso em Jul. 2004.
- _____. **A ordem V DP em construções monoargumentais**: uma restrição sintático-semântica. 2000c. 245f. Tese. (Doutorado em Letras), Florianópolis: UFSC, 2000.
- _____; et al. Ordem VS e sujeito nulo em PB e PE. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA, 16., 2001, Coimbra. **Anais...** Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2001. Colóquio Português Europeu-Português Brasileiro: unidade na diversidade na passagem do milênio.
- CUNHA, C. **Política e cultura do idioma**: língua, nação e alienação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 15-18, 1981.
- DUARTE, Y. A hipótese inacusativa e as evidências do português. **D. E. L. T. A.**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 31-58, 1993.
- ELISEU, A. M. G. **Verbos ergativos no português**: descrição e análise. 1984. 130f. Dissertação. (Mestrado em Letras), Lisboa, 1984.
- ENÇ, M. The semantics of specificity. *Linguistic Inquiry*, New York, v. 22, n. 1, p. 1-25, 1991.

FIGUEIREDO SILVA, M. C. **A posição sujeito no português brasileiro**: frases finitas e infinitas. Campinas: UNICAMP, 1996.

FILLMORE, C. The Case for Case. In: BACH, E.; HARMS, J. (Ed.). **Universals in Linguistic Theory**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. p. 1-88.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; VIOTTI, E. Sobre a gramática das orações impessoais com ter/haver. **D. E. L. T. A.**, São Paulo, v. 14, p. 105-131, 1998. Número especial.

FRANCHI, R. **As construções ergativas**. 1989. 190f. Dissertação. (Mestrado em Letras), Campinas: IEL/UNICAMP, 1989.

HAEGEMAN, L. **Introduction to Government and Binding Theory**. Oxford: Blackwell, 1994.

KATO, M. Inversão da ordem SV em interrogativas em português: uma questão sintática ou estilística? **D. E. L. T. A.**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 243-252, 1987.

KATO, M.; TARALLO, F. Restrictive VS syntax in Brazilian Portuguese: its correlation with invisible clitics and visible subjects. In: GEORGETOWN ROUNDTABLE IN LANGUAGE AND LINGUISTICS, 34., 1987, [s.l.]. Comunicação... [S.l.: s.n.], 1987. p.1-36. Mimeografado.

KATO, M.; TARALLO, F. The loss of VS syntax in Brazilian Portuguese. In: KOCH, I.; SCHLIEBE-LANGE, B. (Org.). **Linguistik in Brasilien**. Tübingen: Niemeyer, 1993. p. 1-33.

LEVIN, B.; HOVAV, M. R. **Unaccusativity**: at the syntax-lexical semantics interface, Cambridge (MA): MIT, 1995.

LIRA, S. de. Subject postposition in Portuguese. **D. E. L. T. A.**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-36, 1986.

LUERSEN, R. W. **A concordância verbal na ordem VS do português falado**. 2004. 86f. Dissertação. (Mestrado em Letras), Porto Alegre: PUCRS, Março/2004.

MENUZZI, S. M. **A ordem verbo-sujeito no português do Brasil**: por uma avaliação empírica das diferentes análises. [S.l.: s.n.], 2001. Mimeografado.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. **Manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2004.

MIOTO, C. Lingüística e ensino da gramática. In: SEMINÁRIO DE LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1995, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MORO, A. **The raising of predicates**: predicative noun phrases and the theory of clause structure. Cambridge (MA): MIT, 1997.

NASCIMENTO, M. do; KATO, M. O estatuto dos nominais pós-verbais dos verbos inacusativos. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 4, n.1, p. 31-74, 1995.

NASCIMENTO, M. do; KATO, M. Unaccusatives as raising verbs. In: ALFAL MEETING, Campinas. **Anais ...** Campinas: UNICAMP, 1990.

NASCIMENTO, S.H.L do. **Inacusatividade no Português do Brasil**, 2002. 143f. Tese.(Doutorado em Letras), Florianópolis, UFSC, 2002.

NUNES, J. M. *Se* apassivador e *se* indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 20, p. 33-58, 1991.

PERLMUTTER, D. Personal vs impersonal constructions. **Natural language and linguistic theory**, Dordrecht, v. 1, p. 141-200, 1983.

_____. Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. In: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 4.; 1978, Berkeley. **Anais...** Berkeley: UCSD, p. 157-189, 1978.

_____. Evidence for subject downgrading in Portuguese. In: SCHMINDT-RADEFELT, J. **Readings in Portuguese Linguistics**. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1976.

PONTES, E. S. L. **Sujeito: da sintaxe ao discurso**. São Paulo: Ática; São Paulo: Fundação Nacional Pró-memória, 1986.

RAPOSO, E. P. **Teoria da gramática**. A faculdade da linguagem. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1992.

RECH, N. S. F. **Estruturas monoargumentais do português brasileiro à luz da hipótese inacusativa**. 2005. 170 f. Dissertação. (Mestrado em Letras), Porto Alegre: UFRGS, Março/2005.

SCHAF, M. **Do acusativo com infinitivo latino ao nominativo com infinitivo português**. 2003. 205f. Tese. (Doutorado em Letras), Florianópolis: UFSC, p. 167-174, 2003.

VIOTTI, E. O caso do sintagma nominal das sentenças existenciais. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 41-71, 2000.

APÊNDICE

Apresentamos, neste apêndice, a relação de verbos analisados em cada um dos subgrupos que compõem a classe inacusativa no PB.

Grupo (i): acontecer, adoecer, agonizar, aparecer, arder, brotar, caducar, cair, cessar, chegar, crescer, decair, desfalecer, desmaiar, emagrecer, empobrecer, evoluir, falecer, falir, florescer, germinar, morrer, murchar, nascer, naufragar, ocorrer, partir, sobreviver, suceder, vir e viver.

Grupo (ii): costumar, estar, dever, permanecer e poder.

Grupo (iii): continuar, estar, ficar, permanecer, ser e tornar (-se).

Grupo (iv): (a)baixar, abrir, acabar, acalmar, acelerar, acender, afundar, agitar, amolecer, apagar, aquecer, aumentar, bronzear, colar, cozinhar, derreter, encalhar, enlouquecer,

estourar, esvaziar, fechar, ferver, fundir, furar, iniciar, manchar, mudar, partir, quebrar, queimar, rachar, rasgar e secar.

Grupo (v): ser.

Grupo (vi): existir, haver e ter.

Grupo (vii): constar, convir, obstar, parecer e urgir.

A OMISSÃO DE SUJEITO LEXICAL COMO INDICADOR DO DÉFICIT ESPECÍFICO DA LINGUAGEM NO PORTUGUÊS DO BRASIL *

Olívia Cristina F. HAEUSLER
Letícia M. Sicuro CORRÊA
Marina R. A. AUGUSTO
PUC-Rio/LAPAL *

ABSTRACT: *This paper investigates the relationship between the omission of arguments, especially subject omission, and the characterization of SLI (Specific Language Impairment) in Brazilian Portuguese. The omission of arguments is typically related to the initial stages of language acquisition and has been taken as a clinical marker of SLI in different languages. The results of experiments conducted with normally language developing children and children suspected of presenting SLI suggest that the omission of subjects in obligatory contexts, characterized in BP, can also be taken as a reliable marker for the diagnosis of SLI in this language.*

KEY WORDS: *Language Acquisition; Specific Language Impairment (SLI); Argument Structure.*

RESUMO: Este artigo investiga a relação entre a omissão de argumentos, especificamente a omissão de sujeitos, e a caracterização do DEL (Déficit Específico da Linguagem) no Português Brasileiro. A omissão de argumentos é típica do início da aquisição da linguagem e tem sido apontada como marca clínica do DEL em diferentes línguas. Apresentam-se os resultados de experimentos conduzidos com crianças com desenvolvimento lingüístico normal (DLN) e com suspeita de DEL, que sugerem que a omissão de sujeito em contextos obrigatórios, caracterizados para o PB, também pode ser um indicador confiável para o diagnóstico de DEL nessa língua.

PALAVRAS CHAVE: Aquisição da linguagem, Déficit Específico da Linguagem, Estrutura Argumental.

INTRODUÇÃO

Este artigo investiga a relação entre a omissão de argumentos, especificamente a omissão de sujeitos, e a caracterização do DEL (Déficit Específico da Linguagem) no Português Brasileiro (PB). O DEL² distingue-se por dificuldades na condução de operações lingüísticas

*Este artigo é decorrente das atividades do Grupo de Pesquisa Processamento e Aquisição da Linguagem (CNPq) e está vinculado ao projeto FAPERJ E-26/152.270/02, sob a responsabilidade da Prof. Letícia M. Sicuro Corrêa. Os resultados apresentados foram obtidos na dissertação de Mestrado de Olívia Haeusler, sob sua orientação. A participação da terceira autora integra as atividades previstas no Projeto recém-doutor CNPq – 303611/03-0.

*LAPAL (Laboratório de Psicolingüística e Aquisição da Linguagem, PUC-Rio)

² A sigla DEL (Déficit Especificamente Lingüístico ou Déficit Específico da Linguagem) corresponde a SLI, utilizada em inglês para *Specific Language Impairment*. DEL vem sendo utilizado pelo grupo do LAPAL. No entanto, outras terminologias são encontradas na literatura. Antes da década de 80, por exemplo, o termo *disfasia do desenvolvimento* era empregado para separar os problemas específicos de linguagem de problemas com conotação neurológica que são nomeados de afasia. De acordo com o código internacional de Doenças (CID) F 80, entende-se por *Transtornos específicos da fala e da linguagem*, transtornos nos quais as modalidades normais de aquisição da linguagem estão comprometidas desde os primeiros estágios do desenvolvimento. Não são diretamente atribuíveis às anomalias neurológicas, anomalias anatômicas do aparelho fonador, comprometimentos sensoriais, retardo mental ou fatores ambientais. Esses transtornos são acompanhados com frequência

a partir de elementos do léxico, na expressão morfológica de relações sintáticas ou mesmo no domínio da fonologia. Sua manifestação parece ser bastante expressiva, tendo em vista que dados de crianças americanas em idade escolar apontam para uma incidência de cerca de 7% (Toblim, 1993, *apud* Leonard, 1998). No que diz respeito às relações entre semântica lexical e sintaxe, a omissão de argumentos tem sido observada em crianças DEL falantes de diversas línguas, como o francês, o italiano e o inglês (Hamann, 2003; Bottari *et al*, 1998; Leonard, 1998; van der Lely, 1998).

A omissão de sujeitos, especificamente, é típica do início da aquisição da linguagem. Tal omissão tem sido constatada e analisada quer em abordagens que apontam para um comprometimento gramatical (Avrutin, 1999; Hyams, 1996; Hoekstra & Hyams, 1996; Lopes, 2003; Rizzi, 1994; Wexler, 1998) quer em abordagens que sinalizam questões relativas ao desempenho, sejam de ordem pragmática ou de processamento (Allen, 2000; Bloom, 1990; Valian, 1991) e tem sido apontada como marca clínica do DEL (Grela & Leonard, 1997; Grela, 2003). A investigação acerca da omissão de sujeitos em línguas que permitem sujeitos nulos – as denominadas línguas *pro-drop* – no entanto, tem sido pouco explorada. Não é claro, portanto, até que ponto a omissão de sujeitos poderia ser tomada como fator relevante para o diagnóstico de DEL nessas línguas.

Nesse sentido, o PB mostra-se adequado para a exploração dessa questão, uma vez que, embora esteja em processo de mudança paramétrica (Duarte, 1995), a possibilidade de sujeito nulo ainda é legítima em inúmeros contextos sintáticos. Adicionalmente, o PB permite também a manutenção do sujeito de sentenças com verbos inacusativos em posição pós-verbal.

A correta caracterização da extensão da possibilidade de omissão de sujeitos e compreensão da relevância dessa marca no DEL se faz, portanto, necessária no sentido de poder vir a facilitar o correto diagnóstico desse déficit. O diagnóstico do DEL tem sido realizado por exclusão, pois abrange deficiências da língua que não estejam associadas a distúrbios auditivos, neurológicos, emocionais ou cognitivos. A disponibilização de um instrumento padronizado de avaliação de habilidades lingüísticas para o diagnóstico de crianças com suspeita de DEL se faz, portanto, necessária. No entanto, o uso de instrumentos tem se mostrado problemático. Primeiramente, porque os instrumentos utilizados, muitas vezes, exploram insatisfatoriamente aspectos relevantes para a detecção de dificuldades lingüísticas. Em segundo lugar, porque habilidades dependentes do “conhecimento de mundo” ou do nível de escolaridade da criança são confundidos com habilidades lingüísticas. No caso particular da avaliação de crianças falantes do PB, muitas vezes, usam-se traduções de testes concebidos originalmente em inglês e não há preocupação explícita com as particularidades do PB (Corrêa, de Freitas e Costa Lima, 2003).

Um instrumento especificamente direcionado para a avaliação das manifestações características do DEL, com particular referência ao PB, – o MABILIN (Módulos de Avaliação de Habilidades Lingüísticas), vem sendo elaborado sob uma perspectiva teórica que procura conciliar teoria lingüística gerativista e psicolingüística do desenvolvimento e começa a ser aplicado em crianças com desenvolvimento lingüístico normal (DLN) e com suspeita de DEL (Corrêa, 2002).³

O presente estudo é concebido a partir da pesquisa desenvolvida em Haeusler (2005) e ampliada em Corrêa, Augusto & Haeusler (2005) e pretende contribuir para a discussão acerca das manifestações caracterizadoras do DEL. Na próxima seção, apresentam-se questões relativas à caracterização da estrutura argumental e à omissão de argumentos em crianças DLN e crianças DEL. A seguir, são descritas características particulares do PB quanto à estru-

de problemas associados, tais como dificuldades da leitura e da soletração, perturbação das relações interpessoais, transtornos emocionais e transtornos corporais. (A definição de F80 foi extraída da página do SUS).

³ No programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio foram desenvolvidas duas dissertações de Mestrado que focalizam o DEL (Haeusler, 2005; Silveira, 2002).

tura argumental. Na seção seguinte, apresentam-se os experimentos concebidos que pretendem verificar a omissão de sujeito em contextos obrigatórios de preenchimento, contrastando-se o comportamento de crianças DLN de 3 e 5 anos com crianças com suspeita de DEL. Os resultados são apresentados e discutidos. Por fim, uma breve conclusão retoma os principais pontos, encerrando o artigo.

A ESTRUTURA ARGUMENTAL

Entende-se por *estrutura argumental* a relação de correspondência que se estabelece entre os argumentos selecionados por um predicador e a posição que ocupam na estrutura sintática (Grimshaw, 1992).

De acordo com a teoria lingüística⁴, no processo de estruturação das orações, o núcleo lexical (nome, verbo, adjetivo e preposição), ou predicador, seleciona outros itens, os argumentos, para formar a oração. Os argumentos podem assumir papéis temáticos (θ - de natureza semântica) que variam de acordo com a relação que estabelecem com o predicador. As informações referentes aos diferentes papéis temáticos satisfazem ao que a teoria lingüística caracteriza formalmente como *s-seleção* (seleção semântica). Um predicador atribui um papel temático a cada um dos seus argumentos. Assim, dependendo da semântica lexical do verbo, os argumentos podem assumir papéis como agente, tema, locativo, fonte (Jackendoff, 1972). Além da *s-seleção*, cada verbo determina a categoria gramatical dos constituintes com os quais pode ou não co-ocorrer no interior do VP. Esse processo de seleção denomina-se *c-seleção* (seleção categorial) ou subcategorização. De acordo com o Programa Minimalista (Chomsky, 1995), o primeiro *Merge* é direcionado por critérios de *s-seleção* e (Adger, 2003) *c-seleção*.

Estudos sinalizam que as primeiras emissões das crianças caracterizam-se pela omissão de sujeito e de objeto, tanto em línguas *pro-drop*, como em línguas não *pro-drop* (Guerreiro *et al*, 2001; Bloom, 1990; Hyams, 1989), embora um desbalanceamento seja observado entre omissão de argumentos externo e interno. Segundo Bloom (1990), os resultados de experimento desenvolvido com crianças de 2 anos indicam 55% de omissão de sujeito e apenas 9% de omissão de objeto.

Grela (2003) aplicou um experimento no qual avalia a produção de sujeito em sentenças nas quais a complexidade em termos de estrutura argumental e de comprimento é controlada⁵. Participaram dos experimentos 10 crianças com DEL com idades entre 4;0 e 6;9 anos e 20 crianças com desenvolvimento normal, sendo 10 com o mesmo MLU⁶ e 10 com a mesma idade das crianças DEL. O experimento baseia-se na apresentação de histórias, contadas a partir do manejo de miniaturas. Essas histórias são iniciadas pelo experimentador e em seguida a criança é induzida a participar, dirigindo-se a um fantoche que não pode ver as miniaturas, mas apenas ouvir a história que está sendo contada.

Os resultados desse experimento indicam o aumento da omissão de sujeito associado ao aumento da complexidade argumental das sentenças tanto nas crianças do grupo controle

⁴ A teoria lingüística a que o presente estudo remete é a teoria gerativista, em sua vertente chomskyana. Dórvante, por teoria lingüística entenda-se essa vertente do gerativismo.

⁵ Grela (2003) associa a complexidade argumental ao número de argumentos obrigatórios de um verbo e o comprimento da sentença relativamente ao número de argumentos não obrigatórios. As sentenças, a seguir, exemplificam essas questões. As sentenças: *The dog is chasing the cat* e *The dog is chasing the cat in the barn* apresentam a mesma complexidade argumental, embora difiram quanto ao comprimento. As sentenças a seguir apresentam uma crescente complexidade argumental: *The girl is sleeping*, *The dog is chasing the cat*, *The girl is putting the ball on the table*.

⁶ MLU (Mean Length of Utterance) representa a média do número de morfemas ou de palavras de um enunciado e é utilizada com freqüência nas pesquisas de DEL (Leonard, 1998).

(MLU) quanto nas crianças com DEL. Sentenças com verbos intransitivos, transitivos e bitransitivos, nessa ordem, apresentam uma crescente omissão de sujeito nas crianças com DEL, assim como nas crianças do grupo controle, sem que haja diferença expressiva entre os dois grupos.

O uso de sujeito pleno também foi explorado por Grela e Leonard (1997). Estes analisaram a fala espontânea de 10 crianças com DEL, com idades entre 3;8 e 5;7 anos e de 10 crianças mais novas com o mesmo MLU, focalizando o uso de sujeito pleno em função do tipo de verbo (intransitivo inergativo, intransitivo inacusativo, transitivo e bitransitivo). Os resultados obtidos mostram uma maior diferença entre os dois grupos de crianças nos verbos intransitivos inacusativos e bitransitivos, sendo que as crianças com DEL apresentam um maior percentual de omissão de sujeito nesses dois tipos de verbos. Os resultados não ressaltam, no entanto, efeito significativo da complexidade da estrutura argumental na omissão de sujeito.

Os experimentos descritos anteriormente foram desenvolvidos em inglês, língua não *pro-drop*. Em línguas com essa característica, o argumento de verbos intransitivos inacusativos, que é interno, deve mover-se para a posição de sujeito. Em PB, que mantém características de língua *pro-drop*, esse movimento não é obrigatório, isto é, o argumento interno pode permanecer *in situ*. Essa possibilidade pode facilitar, então, o preenchimento da posição de sujeito de verbos intransitivos inacusativos nessa língua.

A EXPRESSÃO DO SUJEITO NULO E LEXICAL NO PB

O PB passa por um conjunto de mudanças sintáticas, dentre as quais, o aumento da frequência de uso de sujeito pleno em relação ao de sujeito nulo. Ao estudar as mudanças paramétricas em processo no PB, Duarte (1995) observou 29% de ocorrência de sujeito nulo e 71% de sujeito pronominal pleno, em adultos.

De acordo com a teoria lingüística, a posição de sujeito sintático é obrigatória, o que tem despertado o interesse de estudiosos, no sentido de se observar como as crianças lidam com a obrigatoriedade da posição de sujeito nas línguas *pro-drop* e nas línguas não *pro-drop*.

Simões (1999) desenvolveu estudo longitudinal a partir de gravações em áudio da fala espontânea de uma criança adquirindo PB com idade entre 2;4 e 3 anos e comparou os dados referentes ao uso de sujeito nulo, com os dados de crianças adquirindo diferentes línguas, quais sejam: o italiano (Valian, 1991), o português europeu (PE) (Faria, 1993), o francês (Pierce, 1992), o inglês (Hyams & Wexler, 1993) e o alemão (Clahsen, 1989). Os resultados dessa comparação sinalizaram um maior percentual de uso de sujeito nulo nas línguas *pro-drop*, como o italiano e o PE e um menor percentual nas línguas não *pro-drop*, como o inglês, o francês e o alemão. O PB apresenta percentual de uso de sujeito nulo semelhante ao das línguas não *pro-drop*.

Lopes (2003) também desenvolveu estudo longitudinal que focaliza o uso de sujeito nulo por criança, falante do PB, com idade entre 1;09 e 3;03 anos. Nesse estudo, Lopes comparou os resultados apresentados por Simões (1999) com os de seu estudo e constatou que crianças mostram um decréscimo acentuado de uso de sujeito nulo, apresentando na última amostra o percentual de apenas 32% de sujeito nulo. A partir desses resultados, Lopes (2003) sugere que as crianças aos três anos, idade da última amostra, já utilizam o sujeito nulo em percentuais bastante próximos aos do adulto - 29%, segundo Duarte (1995).

Diante desses estudos, constata-se que tanto o adulto quanto a criança apresentam, no PB, percentuais de uso de sujeito pleno superiores aos de sujeito nulo. Apesar disso, há a possibilidade de uso de sujeito nulo em diversos contextos. A fim de se avaliar a questão da omissão de sujeito em PB, portanto, desenvolveu-se um experimento em que se faz uso de um contexto em que o uso de sujeito pleno é obrigatório: sentenças completivas em que o sujeito

da encaixada é não-correferente ao sujeito da principal, ou seja, o uso de sujeito nulo obrigaria à leitura co-referencial, sendo, desse modo, a interpretação de não-correferencialidade uma restrição à omissão desse argumento. É nesse contexto que se avalia se a omissão de sujeito pode caracterizar um déficit lingüístico. O experimento concebido é apresentado a seguir.

EXPERIMENTO

O presente experimento, de produção induzida, visa a verificar: (a) se há diferença entre crianças DLN e crianças com suspeita de DEL⁷ quanto ao preenchimento da posição de sujeito em condições em que a língua não permite a omissão desse argumento; (b) se o tipo de verbo afeta o preenchimento da posição de sujeito (verbo intransitivo inergativo, intransitivo inacusativo e transitivo) em crianças DLN e crianças com suspeita de DEL; (c) se o número de omissões de sujeito decresce com a idade.

Utilizam-se sentenças completivas com sujeito não co-referente ao da principal. Em todas as sentenças-alvo, o elemento crítico ou argumento cuja omissão é considerada, é o sujeito da oração completiva. As variáveis dependentes são o número de omissões de sujeito e o posicionamento do argumento dos verbos inacusativos. As variáveis independentes são: *tipo de verbo* (intransitivos inergativos, intransitivos inacusativos, transitivos) e *idade* como fator grupal (3, 5 anos). Têm-se, portanto, seis condições experimentais em função do tipo de verbo e idade. A seguir, apresenta-se um exemplo de cada condição definida pelo tipo de verbo:

Condição 1: Verbos intransitivos inergativos (3 sentenças)

- O macaco disse: a gata correu.
 - A girafa disse: o passarinho voou.
 - Agora vamos contar para o Dedé o que que a girafa disse.
 - ela disse que/
- Sentença-alvo: *o passarinho voou.*

Condição 2: Verbos intransitivos inacusativos (3 sentenças)

- O palhaço disse: o copo quebrou.
 - A bailarina disse: o vestido sujou.
 - Vamos contar para o Dedé o que que a bailarina disse.
 - ela disse que/
- Sentença-alvo: *o vestido sujou.*

Condição 3: Verbos transitivos (3 sentenças)

- O João disse: a coelha derrubou a cerca
 - A Maria disse: o macaco mordeu a maçã.
 - Vamos contar para o Dedé o que que a Maria disse.
 - ela disse que/
- Sentença-alvo: *o macaco mordeu a maçã.*

Consideraram-se as seguintes hipóteses: (a) O número de argumentos do verbo afeta o preenchimento da posição de sujeito. Espera-se que sentenças com verbos transitivos apresentem maior número de omissões de sujeito do que sentenças com verbos intransitivos; (b) A complexidade computacional (entendida em função da reiteração ou do tipo de operações sintáticas necessárias em uma derivação/computação on-line, como extensão do conceito in-

⁷ Fazemos referência a crianças com suspeita de DEL. Isto porque o diagnóstico dessas crianças não foi totalmente fechado por não ter sido feita avaliação cognitiva por meio de testes padronizados. O desempenho dessas crianças nas sessões de fonoaudiologia não sinaliza, contudo, déficit cognitivo.

roduzido em Jakubowicz, 2003, no prelo) afeta o preenchimento da posição de sujeito. Prevê-se que sentenças com verbos intransitivos inacusativos sejam mais difíceis do que sentenças com verbos intransitivos inergativos, com base em uma análise que explicita movimento do tema gerado em posição de objeto lógico para a posição de sujeito; (c) Dificuldade na computação de sentenças transitivas afeta do preenchimento de argumentos dos verbos em casos de DEL. Espera-se que as crianças com suspeita de DEL apresentem maior percentual de omissão de sujeito do que as crianças DLN.

Método

Participantes

Esse experimento foi desenvolvido com crianças DLN, com idades entre 3 e 5⁸ anos, e crianças com suspeita de DEL provenientes de um nível social semelhante (renda baixa e nível de escolaridade dos pais entre fundamental e médio). As crianças DLN compõem o grupo controle, sendo a idade cronológica⁹ o critério escolhido para a comparação com as crianças com suspeita de DEL. Três crianças com suspeita de DEL participaram desse experimento. São elas: WL de 5,3 anos, FR de 5,6 anos, e MR de 6,4 anos.

Material

O material lingüístico consistiu da lista de estímulos com 3 sentenças de cada condição, tendo sido criada, para cada sentença, uma prancha com ilustrações relativas às sentenças utilizadas. O aparato experimental consistiu das pranchas ilustradas, de um fantoche, denominado Dedé, de um gravador Sony e de fitas de áudio, utilizadas para registro da produção oral.

Procedimento

As crianças DLN foram submetidas aos experimentos nas próprias escolas que freqüentavam. A aplicação foi individual, sendo realizada em uma sala isolada. As crianças com suspeita de DEL foram submetidas aos experimentos no transcorrer de sessões de fonoaudiologia. Para iniciar a aplicação do experimento, as crianças eram convidadas a participar de uma brincadeira e a experimentadora dirigia-se a elas da seguinte forma:

- Nós vamos brincar com esse fantoche que é muito curioso e gosta de saber de tudo. Nós vamos ver umas gravuras muito legais. Não vamos deixá-lo ver, mas vamos contar a ele tudo que está acontecendo. Combinado?
--

Inicia-se a aplicação do experimento por um pré-teste que é composto de três pranchas. Caso a criança compreenda o pré-teste, inicia-se a aplicação do experimento. Caso ela apresente dificuldade, dá-se o jogo por encerrado e menciona-se que em outro dia a brincadeira poderá ser feita novamente.

Resultados e Discussão

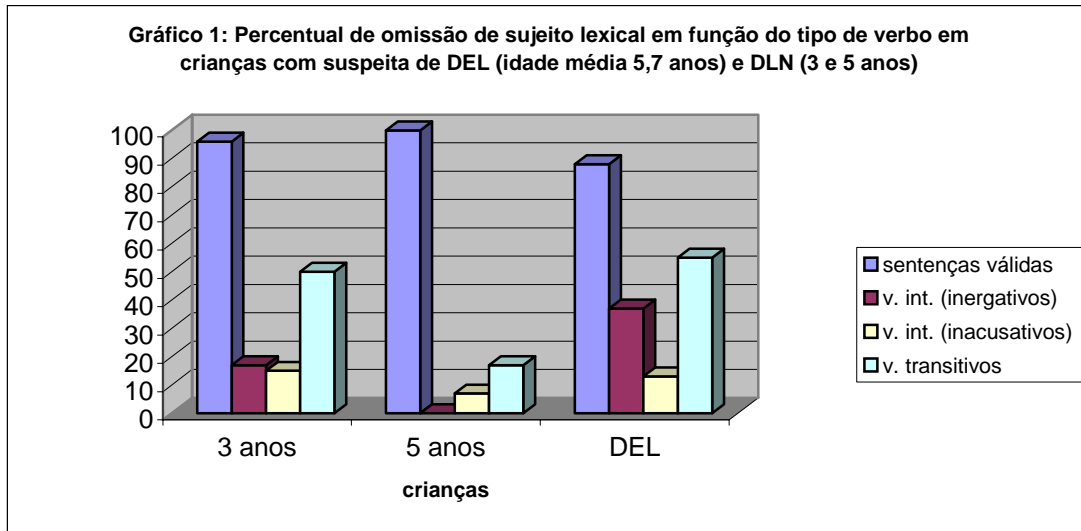
Os dados foram submetidos a uma análise de variância (ANOVA), com *design* 3 (tipo de verbo) X 2 (idade), sendo idade fator grupal. Os resultados demonstram um efeito principal significativo de *grupo etário* $F(1,18) = 7,52$ $p < .01$ e um efeito principal também significativo

⁸ Os experimentos foram aplicados apenas em crianças de 3 e 5 anos, porque as crianças de 5 anos conseguiram acerto de 100% nos experimentos.

⁹ Os estudos sobre DEL adotam muitas vezes o critério de grupo de controle MLU (*Mean Length of Utterance*). Em português, no entanto, esse critério não é eficiente, pois um morfema pode conter traços de número e pessoa (Silveira, 2002).

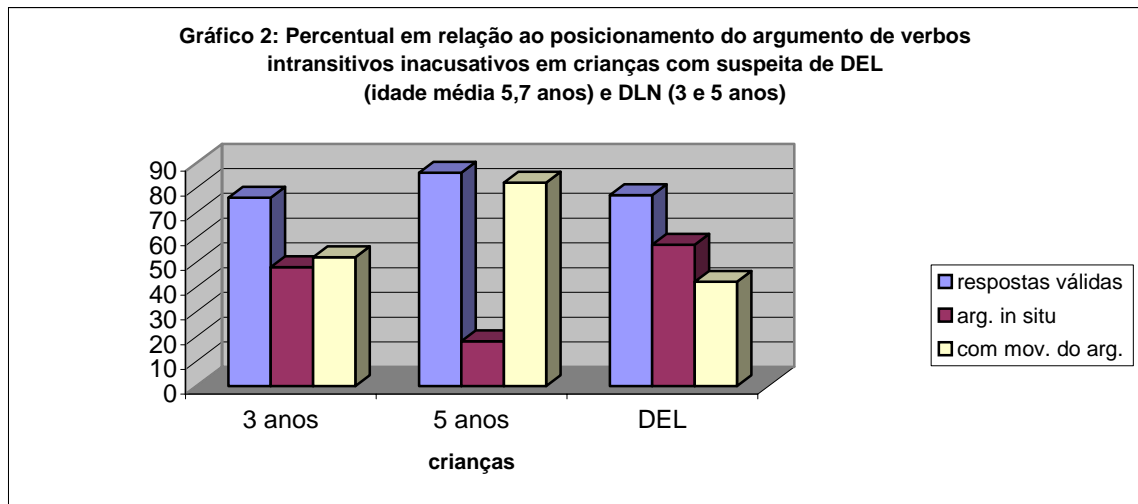
de *tipo de verbo* $F(2,36) = 7,59$ $p < .001$. O efeito da interação entre *grupo etário* e *tipo de verbo* se mostrou próximo ao nível de significância $F(2, 36) = 2.61$ $p < .09$.

Apresenta-se, a seguir, o Gráfico 1 em que se contrastam os resultados obtidos para as crianças com suspeita de DEL com aqueles das crianças DLN em relação ao preenchimento da posição de sujeito lexical:



O Gráfico 1 mostra que, nos verbos intransitivos inergativos, as crianças com suspeita de DEL apresentam percentuais de omissão de sujeito expressivamente superiores aos das crianças DLN de 3 e 5 anos. Nos verbos intransitivos inacusativos, o desempenho de crianças DEL é semelhante ao de crianças DLN de 3 anos. Nos verbos transitivos, as crianças com suspeita de DEL obtêm percentual de omissão de sujeito próximo ao das crianças DLN de 3 anos, mas bem superior ao das crianças DLN de 5 anos. Esses resultados são relevantes e sustentam a primeira hipótese, isto é, o número de argumentos do verbo parece afetar o preenchimento do sujeito lexical, uma vez que sentenças com verbos transitivos apresentam maior número de omissões de sujeito do que sentenças com verbos intransitivos. Tal como previsto na hipótese (c), as crianças DEL são particularmente afetadas, tendo desempenho semelhante ao de crianças mais novas.

O Gráfico 2 apresenta os resultados obtidos em relação ao posicionamento do argumento de verbos intransitivos inacusativos (*in situ* ou com movimento), comparando-se o comportamento das crianças com suspeita de DEL e das crianças DLN:



O Gráfico 2 demonstra que há uma diferença significativa entre o número de argumentos mantidos *in situ* no grupo de 3 e de 5 anos. Aos 3 anos, o número de respostas com argumento *in situ* é semelhante ao número de respostas com argumento movido. Aos 5 anos, há um pequeno número de respostas *in situ*, sendo, portanto, o posicionamento do sujeito em posição pré-verbal a opção preferida. No grupo de crianças DEL, a preferência se faz por argumento *in situ*, embora tenham sido observadas diferenças individuais nesse grupo (uma das crianças apresentou respostas com movimento). Assim sendo, pode-se dizer que, no conjunto das crianças DEL, a preferência se faz por manter o argumento (sujeito) de verbos inacusativos *in situ*, como previsto com base na hipótese (b).

CONCLUSÃO

Os resultados aqui reportados sugerem que a omissão de sujeito pode ser tomada como uma marca clínica do DEL no PB, a despeito de esta língua apresentar ainda características de língua *pro-drop*. No que se refere aos inacusativos, diferentemente de línguas não *pro-drop*, como o inglês, a possibilidade de manutenção do sujeito *in situ* no PB acarreta uma menor incidência de omissões de sujeito em crianças de 3 anos e em crianças DEL (ainda que possa haver exceções). Dessa forma, o quadro de omissão de sujeito nos verbos inacusativos é distinto nessas línguas. O comportamento de crianças no que diz respeito a inacusativos e transitivos é compatível com o que seria previsto por uma hipótese que atribui as dificuldades manifestas no DEL a demandas computacionais.

O DEL é um déficit linguístico que traz consequências para a aprendizagem, o desenvolvimento social e afetivo. Uma avaliação criteriosa do DEL no PB pode contribuir para o entendimento de problemas manifestos na idade escolar, que podem ser confundidos com problemas de aprendizagem em geral (Corrêa, de Freitas e Costa Lima, 2003). A identificação de um contexto no qual a realização do sujeito lexical se faz necessária no PB permite tomar a omissão de sujeito como um indicador confiável para o diagnóstico de DEL nessa língua. Esses resultados estão sendo considerados, portanto, para a ampliação do instrumento de avaliação de habilidades linguísticas acima mencionado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADGER, D. *Core Syntax: a minimalist approach*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ALLEN, S. A discourse-pragmatic explanation for argument representation in child Inuktitut. *Linguistics* 38-3, 483-521, 2000.
- AVRUTIN, S. *Development of the syntax-discourse interface*. Kluwer, Dordrecht, 1999.
- BLOOM, P. Subjectless sentences in child language. *Linguistic Inquiry* 21: 491-504, 1990.
- BOTTARI, P., Cipriani, P., Chilosi, A. M.; Pfanner, L. The Determiner System in a Group of Italian Children with SLI. *Language Acquisition*, 7, 285-315, 1998.
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge: Mass, MIT Press, 1995. (Versão Portuguesa O Programa Minimalista: tradução de Eduardo Raposo, Lisboa: Editorial Caminho, 1999.
- CLAHSEN, H. Creole Genesis, the lexical Learning Hypothesis and the Problem of Development in Language Acquisition. In: Pütz & Driven (Orgs.). *Wheels within Wheels: Papers of the Duisburg Symposium on Pidgin and Creole Languages*. Frankfurt: Peter Lang, 1989.
- CORRÊA, L. S. Explorando a relação entre língua e cognição na interface: o conceito de *interpretabilidade* e suas implicações para teorias do processamento e da aquisição da linguagem. *Veredas*, v. 6, n. 1: 113-129. Juiz de fora: Editora UFJF, 2002.
- CORRÊA, L. S., de Freitas e Costa Lima. Crianças com queixas de linguagem e procedimentos usuais de avaliação de habilidades lingüísticas. *Calidoscópico*. Unisinos, 2003.
- CORRÊA, L. S., AUGUSTO, M. R.; HAEUSLER, O.C.F. Argument omission in normal and impaired acquisition of Brazilian Portuguese. Poster apresentado no X International Congress for the Study of Child Language - IASCL 2005, Berlim, 2005.
- DUARTE, M. E. A perda do princípio Evite Pronome no Português Brasileiro. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- FARIA, I. H. A aquisição da noção “Agente” e a Produção de Sujeitos Sintáticos por crianças Portuguesas até aos Dois Anos e Meio. *Revista Internacional de Língua Portuguesa* 10: 16-50, 1993.
- GUERREIRO, A. M. S., et al A Discourse-Pragmatic Explanation for Argument Realization and Omission in English and Japanese Children’s Speech. In Boston University Conference on Language Development, volume 1, Edited by Anna H. J. Do, Laura Domínguez, and Aimee Jojansen, 2001.
- GRELA, B. G. The omission of subject arguments in children with Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 17, n. 2, 153-169, 2003.
- GRELA, B. G.; LEONARD, L. The use of subject arguments by children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics* 11, 443-453, 1997.
- GRIMSHAW, J. *Argument Structure*. London: MIT Press, 1992.
- HAEUSLER, O. C. F. A estrutura Argumental de Verbos na Produção Eliciada de Crianças com Queixas de Linguagem e Manifestações do Déficit Especificamente Lingüístico (DEL) no Português do Brasil: Tese de Mestrado. Puc-Rio, 2005.

HAMANN, C. Phenomena in French normal and impaired language acquisition and their implications for hypotheses on language development. *Probus* 15, 91-122, 2003.

HYAMS, N. The null subject parameter in language acquisition. In: O. Jaeggli and K. Safir (eds) *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Reidel, 1989.

HYAMS, N. The underspecification of functional categories in early grammar. In: H. Clahsen (ed.). *Generative Perspectives in Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. 1996.

HYAMS, N.; WEXLER, K. On the grammatical basis of null subjects in child language, *Linguistic Inquiry* 24, 421-459, 1993.

HOEKSTRA, T.; N. Hyams. The syntax and interpretation of dropped categories in child language: a unified account. Proceedings of WCCFL XIV, CSIL, Stanford University, 1996.

JACKENDOFF, R. S. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1972.

JAKUBOWICZ, C. Computational Complexity and the Acquisition of Functional Categories by French-speaking children with SLI. *Linguistics*, 41: 2, 2003.

JAKUBOWICZ, C. Hipóteses psicolinguísticas sobre a natureza do déficit especificamente lingüístico (DEL) In: L. S. Correa (ed.), *Estudos sobre Aquisição da Linguagem e Desvios no Desenvolvimento Lingüístico*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, no prelo.

LEONARD, L. *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

LOPES, R. E. V. The Production of object and object in Brazilian Portuguese by a young child. *Probus* 15, 123-146, 2003.

PIERCE, A. *Language Acquisition and Syntactic Theory: A Comparative Study of French and English Child Grammars*. Dordrecht: Kluwer, 1992.

RIZZI, L. Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives. *Language Acquisition* 3: 371-393, 1994.

SILVEIRA, M.S. O Déficit Especificamente Lingüístico (DEL) e uma avaliação preliminar de sua manifestação em crianças falantes de português: Tese de Mestrado, Puc-Rio, 2002.

SIMÕES, L. J. Sujeito Nulo na Aquisição do Português do Brasil. *Caderno de Estudos Lingüísticos* 36, 105-130, Campinas, 1999.

VALIAN, V. Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children. *Cognition* 40: 21-81, 1991.

van der LELY, H. SLI in children: movement, economy and deficits in the computational-syntactic. *Language Acquisition* 7, 161-192, 1998.

WEXLER, K. Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua* 106: 23-79, 1998.

COMPOSIÇÕES NOMINAIS EM DICIONÁRIOS BILÍNGÜES ALEMÃO-PORTUGUÊS: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Orlene Lúcia de Saboia CARVALHO
(Universidade de Brasília)

ABSTRACT: *The information included in a bilingual dictionary should be selected according to the status of the native language of the user (either a source language or a target one) and to the different situations in which the dictionary shall be used (production, comprehension, translation into or from a foreign language). Concerning the compounds, besides these two principles, two other criteria have to be taken into consideration: the degree of semantic transparency and the predictability of a translation. The combination of these four principles should lead to a proper treatment of the compounds according to the user's needs. As an example of this application, we analyse german compounds in german-portuguese bilingual dictionaries.*

KEYWORDS: *lexicography; bilingual lexicography; german compounds.*

INTRODUÇÃO

A lexicografia bilíngüe possui uma longa tradição lexicográfica, com dicionários que remontam a vários séculos. Entretanto, ainda encontramos hoje uma situação que apresenta inúmeras questões a serem discutidas. Ao manusearmos certos dicionários bilíngües da atualidade, percebemos que, por um lado, faltam informações relevantes e, por outro, não há uma sistematização apropriada do que foi selecionado. Uma obra bilíngüe que apresente tais deficiências não está, a nosso ver, cumprindo com sua tarefa principal, que é a de sistematizar o contraste entre duas línguas, informando o usuário sobre a língua que lhe é desconhecida.

Para que o lexicógrafo possa elaborar um dicionário bilíngüe que atenda melhor as necessidades de seu público-alvo, é preciso que ele considere dois princípios básicos, a saber, a posição da língua materna do usuário, ou seja, se a língua materna do usuário é língua-fonte ou língua-alvo, e a função que o dicionário exerce, i.e., as diferentes situações de uso em que funciona como instrumento auxiliar: produção, compreensão, tradução ou versão.

A aplicação desses critérios, que direcionam a seleção e sistematização das informações, é sem dúvida alguma de grande relevância para o trabalho lexicográfico, e podemos dizer que hoje não mais se concebe a elaboração de um dicionário bilíngüe que desprezasse tais princípios. Esse direcionamento no tratamento das informações, porém, precisa ser aplicado em combinação com outros critérios mais específicos. Sabemos que categorias lexicais e gramaticais, por exemplo, possuem características semânticas e morfosintáticas distintas, exigindo, portanto, que se contemplem essas especificidades. Assim, verbos, nomes, preposições, prefixos, sufixos, etc requerem distinções tanto no que diz respeito à macro quanto à microestrutura.

Portanto, no processo de seleção de composições nominais que devem ser lematizadas num dicionário bilíngüe geral alemão-português, faz-se necessário acrescentar dois critérios relacionados especificamente a esse fenômeno lingüístico, a saber: o grau de transparência semântica e o grau de previsibilidade da tradução (Lötsch, 1991). Com a aplicação desses dois critérios, aliados aos dois princípios gerais, pretendemos evitar que o dicionário inclua com-

posições que consideramos desnecessárias, uma vez que o usuário tem elementos para compreender seu significado e uso, em detrimento de composições nominais imprescindíveis.

DIREÇÃO E FUNÇÃO DOS DICIONÁRIOS BILÍNGÜES

A **direção** de um dicionário bilíngüe é estabelecida pela posição da língua materna do usuário, ou seja, se ela está na posição de lema, é língua-fonte, e se ela constitui a microestrutura, funciona como língua-alvo. A posição ocupada pela língua materna é relevante, na medida em que o usuário, ao procurar uma informação no dicionário, já traz consigo a competência de sua língua materna.¹ Como, em princípio, ele já conhece o significado e o uso dos vocábulos de sua própria língua, não precisa de determinadas informações sobre ela, mas necessitará sempre de maiores informações sobre a língua estrangeira.

É preciso frisar, porém, que o pressuposto de um conhecimento prévio talvez não corresponda exatamente à realidade. O grau de competência da língua materna não é uniforme entre os falantes, o que leva à necessidade de uma maior delimitação do público para o qual o dicionário é direcionado. Estudos empíricos sobre a competência dos falantes em sua língua materna seriam uma grande contribuição, pois ajudariam na delimitação das informações que deveriam constar de um dicionário. De qualquer modo, caso a competência do usuário esteja aquém da pressuposta, este é um problema a ser resolvido através de consulta ao dicionário monolíngüe.

A aplicação do critério da direção leva-nos à possibilidade de se ter, para cada par de línguas (L1 e L2), não dois dicionários, mas sim quatro, passando a ser considerada a possibilidade de uma mesma língua ser língua-fonte ou língua-alvo. Se tomarmos o alemão e o português como exemplo, teremos:

Possibilidades de Direção

a) Dicionários para falantes de alemão

Alemão-Português: alemão como língua-fonte (L1 > L2)

Português-Alemão: alemão como língua-alvo (L2 > L1)

b) Dicionários para falantes de português

Português-Alemão: português como língua-fonte (L1 > L2)

Alemão-Português: português como língua-alvo (L2 > L1)

Esses quatro tipos de dicionários poderiam ser reduzidos a dois, caso tivessem uma maior abrangência, ou seja, desde que deixassem de ser unidirecionais e passassem a ser bidirecionais, podendo ser utilizados pelos falantes de ambas as línguas.

¹ Scerba (*Opyt obscej teorii leksikografii*, 1940, cit. em Mikkelsen, 1992) foi o primeiro lexicógrafo a apontar a necessidade de se considerar a competência da língua materna que possui o falante na organização de um dicionário bilíngüe. A partir desta importante observação, retomada por vários outros autores, foi elaborada uma tipologia dos dicionários bilíngües que passou a exercer papel fundamental na lexicografia.

Muitos dos dicionários existentes, apesar de parecerem bidirecionais, não o são, pois não basta trazer a página de frente e a introdução nas duas línguas ou simplesmente dar o gênero tanto do lema quanto das equivalências para que o dicionário deixe de ser unidirecional. Entendemos que um dicionário será bidirecional, servindo aos falantes das duas línguas, somente se preencher as distintas necessidades de cada um. Hausmann/Werner (1991: 2740) mostram que há pequenos dicionários de viagem que seguem esse modelo e citam o *Huebers Kleines Reise-ABC Spanisch*, que traz sob a entrada *Telefon – teléfono* tanto sentenças alemãs com as correpondências em espanhol (*kann ich hier telefonieren? – ¿puedo llamar por teléfono?*) quanto sentenças em espanhol com suas correspondências em alemão (*¿quién llama? – wer ist am Apparat?*).

O segundo critério principal que influencia na elaboração de um dicionário bilíngüe é o da **função**, ou seja, as situações em que o dicionário é consultado. Este critério se encontra subordinado ao da direção, uma vez que não se pode definir um dicionário de tradução ou de versão, por exemplo, sem que se faça referência à língua materna do usuário, i.e., sem que se saiba qual a posição das línguas no dicionário.

A especificação das atividades nas duas línguas envolvidas nos mostra as situações de consulta em que o dicionário bilíngüe deveria auxiliar (Kromann et al, 1984, 1991; Hausmann/Werner, 1991, entre outros).

Funções auxiliares do dicionário bilíngüe

- i. Produção de um texto em língua estrangeira (codificação);
- ii. Compreensão de um texto em língua estrangeira (decodificação);
- iii. Transposição de um texto da língua materna para uma língua estrangeira (versão);
- iv. Transposição de um texto de uma língua estrangeira para a língua materna (tradução).

A proposta de subdivisão em quatro tipos tem como razão a separação entre as atividades exercidas na aprendizagem de uma língua estrangeira e aquelas praticadas pelos profissionais da área de tradução. Sabemos que, apesar de tanto a tradução quanto a versão envolverem a recepção e a produção de textos, há diferenças no que concerne à tarefa de produção, pois passar um texto de uma língua para outra não é a mesma coisa que produzir um texto novo.

Associando as diferentes direções, funções e atividades, teremos **Dicionários de tradução** e **Dicionários de versão** que, aplicados ao par de línguas Alemão-Português, podem ser caracterizados da seguinte maneira:²

² Seguindo as propostas de Al (1991) e Métrich (1993), que falam de *dictionnaire de thème* (dic. de versão) e *dictionnaire de version* (dic. de tradução), faremos uso dos termos *dicionário de versão* e *dicionário de tradução*, que correspondem aos dicionários ativo e passivo, respectivamente. Apesar de estarmos conscientes das diferentes tarefas envolvidas, adotamos esta terminologia porque, ao falarmos de tradução ou de versão, logo sabemos qual a direção das línguas em questão.

ALEMÃO -> PORTUGUÊS

I. Dicionário de versão para falantes de alemão

Atividades:

- (1) Produção de textos em português
- (2) Versão para o português

Situação de consulta: Forma e significados desconhecidos em português³

Objetivo da consulta: Procurar significados e usos

Distribuição das informações:

Lema: – informações *Equivalências:* + informações

II. Dicionário de tradução para falantes de português

Atividades: (1) Compreensão de textos em alemão
(2) Tradução para o português

Situação de consulta: Forma conhecida e significados desconhecidos ou parcialmente conhecidos

Objetivos da consulta: Procurar significados e usos

Atividades: (3) Produção de textos em alemão
(4) Versão para o alemão

Situação de consulta: Forma conhecida e significados parcialmente conhecidos

Objetivos da consulta: Confirmar significados e usos

Distribuição das informações:

Lema: + informações *Equivalências:* – informações

É interessante observar que o dicionário de tradução também pode ser usado em atividades de produção (3 e 4), as quais, a nosso ver, estão relacionadas com a atividade denominada de contra-prova, que consiste em conferir as equivalências de uma palavra, após esta já ter sido localizada no dicionário de versão português-alemão. Muitas vezes, o usuário realiza

³ Apesar de sabermos que alguns usuários podem ter conhecimento parcial da palavra que procura, sobretudo quando se trata de tradutores, optamos por trabalhar com uma situação extrema por desconhecemos as lacunas que este usuário traz consigo.

a contra-prova com um dicionário monolíngüe, mas, a depender de seu grau de conhecimento na língua estrangeira vai preferir usar o bilíngüe de versão. Neste tipo de situação, o usuário estaria bem melhor servido se usasse um monolíngüe de aprendizagem, mas eles são raros.

A título de ilustração, vejamos alguns exemplos do tratamento distinto a ser dado nos dicionários de tradução e versão.

Dicionário de Versão para falantes de alemão

<i>alem.</i> Braut	<i>ingl.</i>	bride (na cerimônia de casamento) fiancée (compromissado)
<i>alem.</i> Jugend(alter)	<i>ingl.</i>	girlhood (de uma mulher) boyhood (de um homem)

Dicionário de Tradução para falantes de inglês

<i>alem.</i> Braut	<i>ingl.</i>	bride; fiancée
<i>alem.</i> Jugend(alter)	<i>ingl.</i>	girlhood; boyhood

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA AS COMPOSIÇÕES NOMINAIS

Sabemos que não é possível incluir todas as composições nominais de uma língua num dicionário, sobretudo da língua alemã, cujo processo de formação por composição é extremamente produtivo. Logo, diante dessa impossibilidade, precisamos considerar outros critérios, além da dicotomia tradução/versão. No processo de seleção das composições nominais, vemos a necessidade de integração entre a dicotomia e os critérios de **transparência semântica** e a **previsibilidade da equivalência**.

A composição nominal é um processo bastante produtivo de enriquecimento vocabular usado pelo falante,⁴ que consiste na combinação de morfemas lexicais já existentes na língua, numa tentativa de elaborar descrições mais detalhadas do mundo ou de criar conceitos que não são possíveis através de um lexema simples (Basílio, 1987).

A ordem dos elementos componentes no processo de composições do alemão segue o modelo *elemento modificador* + *elemento modificado*, ordem inversa à do português. O primeiro elemento pode ser substantivo, adjetivo, verbo, advérbio ou preposição (Welker, 1998: 341), como vemos a seguir:

Haus (casa) + Tür (porta)	-> <i>Haustür</i> 'porta da casa'
schwer (pesado) + Gewicht (peso)	-> <i>Schwergewicht</i> 'peso pesado'
denken (pensar) ⁵ + Art (modo)	-> <i>Denkart</i> 'modo de pensar'
links (à esquerda) + Drehung (virada)	-> <i>Linksdrehung</i> 'virada para a esquerda'
über (sobre) + Fracht (carga)	-> <i>Überfracht</i> 'sobrecarga', carga em excesso'

⁴ O falante ora emprega uma forma composta já existente, ora faz uso de uma forma ainda não registrada. Estaremos falando aqui de formas já registradas, pois não há como se prever as formas passíveis de serem realizadas.

⁵ Quando o verbo está na posição de elemento modificador, ele perde a terminação *-en/-n*.

Quanto às características semânticas, há basicamente dois tipos de compostos: os **transparentes** e os **opacos** (Basílio, 1987). As composições de natureza transparente correspondem à soma de seus elementos e são geralmente de caráter descritivo, como *Schlafsack* 'saco de dormir'. Quando os elementos constitutivos não têm qualquer relação direta com o significado resultante, temos os compostos **opacos**, que costumam ser resultado de associações como a metáfora e a metonímia, como *Geißfuß* 'pe-de-cabra'.

Portanto, partindo do pressuposto de que as composições nominais em alemão seguem um padrão relativamente regular, que consiste na justaposição de elementos na ordem *modificador-modificado*, e considerando suas características semânticas, propomos que as formas compostas opacas sejam lematizadas tanto nos dicionários de tradução quanto nos de versão, uma vez que não diferem semanticamente de um lexema simples, por não serem passíveis de interpretação a partir de seus elementos constitutivos.

Quanto aos compostos transparentes, sua inclusão nos dicionários de tradução dependerá da previsibilidade de sua(s) equivalência(s). Se as composições forem **previsíveis**, permitindo uma tradução dos termos individualmente, elas serão prescindíveis, pois os usuários, ao identificarem os lexemas da composição, podem perfeitamente traduzi-los para o seu próprio idioma. Já nos casos em que as composições possuem equivalências **imprevisíveis**, com divergência estrutural, deverão ser lematizadas no dicionário de tradução. No dicionário de versão, o ideal é que os dois tipos de compostos transparentes estejam presentes. É claro que aqueles que possuem equivalências imprevisíveis devem entrar em maior número, mas a inclusão de composições cujas equivalências são previsíveis também parece-nos procedimento razoável, porque o falante da língua-fonte, que é a sua língua materna, não tem como saber se o composto existe na língua-alvo, ou seja, "se ele é construído de modo semelhante" (Kromann et al., 1984: 219). Caso haja necessidade de uma seleção maior, o que ocorre nos dicionários de pequeno porte, a opção será, então, pela priorização das formas transparentes com equivalência imprevisíveis.

Assim, teremos a seguinte situação (o sinal positivo simboliza a inclusão do composto):

Transparência Semântica e Previsibilidade da(s) Equivalência(s)

	Compostos opacos	Compostos Transparentes	
		Equivalência Previsível	Equivalência Imprevisível
Dic. de Tradução	+	-	+
Dic. de Versão	+	(+)*	+

* A depender do tamanho do dicionário.

ANÁLISE DE DICIONÁRIOS BILÍNGÜES ALEMÃO-PORTUGUÊS

Com o objetivo de verificar a situação das composições nominais nos dicionários alemão-português, fizemos um levantamento das formas compostas com *Winter-*, nos seguintes dicionários:

- i. *Langenscheidt Taschenwörterbuch Portugiesisch-Deutsch* (LAP)
- ii. *Dicionário de alemão-português*, Porto Editora. (PAP)
- iii. *Dicionário português-alemão*, de H. Caro, Editora Globo (DAP)

Consideramos que o dicionário Langenscheidt alemão-português tem como público-alvo os falantes de alemão (alemão como L1), funcionando como um dicionário de versão, enquanto os dicionários alemão-português da editora Porto e da editora Globo são para falantes de português de Portugal e do Brasil (alemão como L2), respectivamente, e funcionam como dicionários de tradução.

Em nosso levantamento das composições nominais com o substantivo modificador *Winter-*, percebemos haver diferenças na quantidade e no tipo de compostos incluídos.

A oscilação da quantidade está relacionada ao tamanho do dicionário e, como era de se esperar, por ser o maior, o dicionário PAP traz 31 compostos, enquanto o LAP e o DAP, que são aproximadamente do mesmo tamanho, trazem 15 e 12 compostos, respectivamente.

Quanto ao tipo de composição, encontramos a seguinte situação:

a) Compostos opacos

- **Dicionário de Versão**

LAP: nenhum composto lematizado

- **Dicionários de Tradução**

PAP

Wintereiche – azinheiro; carvalho preto
Wintergrün – pervinca; congossa
Winterlinde – tília de folha miúda

DAP: nenhum composto lematizado

Essa situação nos mostra que não há qualquer critério de seleção para as composições, sendo, portanto, inadequada, uma vez que as composições opacas deveriam estar lematizadas nos três dicionários.

b) Compostos transparentes com equivalência previsível

Consideramos como equivalência previsível para o nome *Winter-* tanto a expressão prepositiva ‘de inverno’ como os adjetivos ‘invernal/hibernal’.⁶

Para os dicionários de versão, essas composições deveriam, em princípio, ser lematizadas, pois nem sempre o usuário tem conhecimento suficiente da língua estrangeira, de modo a ter segurança na construção de uma forma composta. Uma exceção feita nesse caso, conforme

⁶ É importante esclarecer que o fato de aceitarmos como possibilidade de correspondência para *Winter-* duas formas distintas, uma prepositiva e outra adjetiva, não significa dizer que consideramos as duas como paralelas ou sinônimas. Trata-se de estruturas distintas com valores distintos, apenas previsíveis.

já mencionado, seria uma seleção de acordo com o tamanho do dicionário. Num dicionário pequeno, as composições transparentes com equivalência imprevisível teriam prioridade sobre aquelas com equivalência previsível.

Para os de tradução, esse tipo de composição é dispensável. Porém, o que ocorre de fato é a inclusão de um grande número de composições nominais com equivalência previsível, em detrimento de outras que seriam mais relevantes, o que mostra a ausência de critérios para a seleção dessas formas compostas.

- **Dicionário de Versão**

LAP

Winteranfang – início do inverno	Winterreifen – pneu de inverno
Winterfahrplan – horário de inverno	Winterschlussverkauf – saldos de inverno
Wintergarten – jardim de inverno	Wintersemester – semestre de inverno
Wintergetreide – cereais de inverno	Wintersonnenwende – solstício de inverno
Winterkurort – estação de inverno	Wintersportzentrum – centro de desportos (bras. esportes) de inverno
Winterolympiade – olimpíadas de inverno	

- **Dicionários de Tradução**

PAP

Winterabend – noite de inverno	Winterkleidung – vestuário de inverno
Winteranzug – fato de inverno	Winterkurort – estação de inverno
Winterfahrplan – horário de inverno	Winterlandschaft – paisagem hibernal
Winterfutter – pasto de inverno	Wintermode – moda de inverno
Wintergarten – jardim de inverno (estufa) ⁷	Winterolympiade – olimpíada de inverno
Wintergetreide – cereal de inverno	Wintersaat – sementeira de inverno
Winterhafen – porto de inverno	Winterschlussverkauf – saldos de inverno
Winterhalbjahr – semestre de inverno	Wintersonnenwende – solstício de inverno
Winterhandschuh – luva de inverno	Wintersport – desporto de inverno
Winterhilfswerk – obra de assistência de inverno	Wintersportplatz – centro de desportos de inverno

DAP

Winteranzug – traje de inverno	Winterkurort – estação de inverno
Winteraufenthalt – temporada de inverno	Winterlandschaft – paisagem de inverno
Wintergarten – jardim de inverno	Wintersonnenwende – solstício de inverno
Wintergetreide – cereal de inverno	Wintervorrat – provisão de inverno
Winterkälte – frio hibernal	

Considerando-se que a grande contribuição da tipologia dos dicionários bilíngües é a melhor delimitação das necessidades do usuário, de modo a se poupar espaço (além de tempo) com aquilo que é desnecessário, o exagero na inclusão de compostos transparentes com equivalências em dicionários de tradução sobrecarrega com lexemas dispensáveis exatamente a parte que precisa ser melhor trabalhada neste tipo de dicionário. Logo, os compostos listados não necessitariam estar no PAP e no DAP. Este procedimento tem como consequência a ausência de lemas que deveriam, mas não constam destes dicionários, que são as composições

⁷ Colocamos *Wintergarten* nesta categoria por acharmos que ‘estufa’, a equivalência proposta por este dicionário bem como pelo LAP, não é adequada. ‘Estufa’ corresponde em alemão aos substantivos *Treibhaus* ou *Gewächshaus*.

opacas. No DAP, por exemplo, seria muito mais útil para o usuário, em vez de encontrar compostos como *Winteranzug*, *Winterkälte*, *Wintergarten*, deparar com as composições opacas *Wintereiche*, *Wintergrün* e *Winterlinde*.

c) Compostos transparentes com equivalência imprevisível

- **Dicionário de Versão**

LAP

Wintereinbruch – chegada súbita do inverno	Winterwetter – invernia
Winterschlaf – hibernação	Winterzeit – temporada de inverno

- **Dicionários de Tradução**

PAP

Winterfenster – janela dupla	Winterwetter – invernia, tempo (atmosférico) de inverno)
Winterlager – estufa de inverno; internadouro	Winterwolle – lã da primavera
Wintermantel – sobretudo; casaco comprido	Winterzeit – invernia, tempo(ada) de inverno
Winterschlaf – hibernação	

DAP

Winterschlaf – hibernação	Winterzeug – roupa de inverno
Winterzeit – temporada de inverno	

Os compostos sem equivalência previsível funcionam de modo semelhante ao dos opacos, uma vez que o usuário não tem como chegar à sua tradução. Ao deparar com um lexema como *Winterfenster*, ele provavelmente reconhecerá o seu significado, mas não conseguirá chegar à equivalência adequada (ainda mais que se trata de um elemento cultural inexistente no Brasil). Se ele estiver elaborando a tradução de um texto, de nada vai lhe servir ter um dicionário bilíngüe de tradução à mão. Seguindo este raciocínio, também para os de versão será necessário encontrar este lexema listado, pois, se o falante nativo tem dificuldades em encontrar uma equivalência adequada, muito mais terá um falante de língua estrangeira. Um alemão não tem como saber que a equivalência para *Winterfenster* não é ‘janela de inverno’, mas sim ‘janela dupla’.

CONCLUSÃO

As funções atribuídas aos dicionários bilíngües, a saber, as possibilidades de funcionarem como instrumentos auxiliares nas atividades de produção de um texto em língua estrangeira (codificação), compreensão de um texto em língua estrangeira (decodificação), transposição de um texto da língua materna para uma língua estrangeira (versão) e transposição de um texto de uma língua estrangeira para a língua materna (tradução), além da posição em que se encontra a língua materna do usuário (direção), são características que levam a uma tipologia importante na seleção e distribuição de informações. Assim, a combinação da direção com as situações de uso implica, para cada par de línguas, quatro dicionários, em vez de dois, de modo a melhor satisfazer as necessidades dos usuários. Para o par de línguas alemão e português, em estudo neste trabalho, teremos: Dicionário Alemão-Português, como dicionário de versão para falantes de alemão e como dicionário de tradução para falantes de português; Di-

cionário Português-Alemão, como dicionário de versão para falantes de português e como dicionário de tradução para falantes de alemão.

No caso das composições nominais, faz-se necessário o acréscimo de outros critérios mais específicos, associados a esse fenômeno lingüístico bastante produtivo na língua alemã, a saber, o grau de transparência semântica e a possibilidade de previsão da(s) equivalência(s) na língua estrangeira.

A aplicação destes critérios leva à seguinte distribuição das composições nominais, de acordo com os quatro dicionários propostos:

- a. As composições nominais opacas devem ser lematizadas tanto nos dicionários de tradução quanto nos de versão, uma vez que não são passíveis de interpretação a partir de seus elementos constitutivos, comportando-se como um lexema simples;
- b. Os compostos transparentes de equivalência previsível são perfeitamente prescindíveis nos dicionários de tradução, uma vez que, ao identificar os lexemas componentes da composição, o usuário poderá traduzi-los para o seu próprio idioma. Devem, porém, constar nos dicionários de versão, pois o usuário não como prever a regularidade de sua(s) equivalência(s);
- c. As formas compostas transparentes de equivalência imprevisível deverão ser lematizadas no dicionário de tradução, assim como no de versão. Sua inclusão tem como justificativa a estrutura divergente que possui.

Uma análise dos dicionários bilíngües alemão-português *Langenscheidt Taschenwörterbuch Deutsch-Portugiesisch*, Editora Langenscheidt, *Dicionário de alemão-português*, Porto Editora, *Dicionário português-alemão*, de H. Caro, Editora Globo, mostrou-nos que há uma quantidade considerável de compostos que, a nosso ver, não precisariam estar lematizados, ao passo que outros, considerados importantes, não se encontram no dicionário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AL, B. 1991. 'L'organisation microstructurelle dans le dictionnaire bilingue.' In: Hausmann, F. J. et al., (orgs.) *Wörterbücher: Ein Internationales Handbuch zur Lexikographie*. vol. III. Berlin/New York: de Gruyter. p. 2828-37.

BASÍLIO, M. 1987. *Teoria lexical*. São Paulo, Ática.

CARO, Herbert (1959) *Dicionário português-alemão*. Porto Alegre, Globo.

DICIONÁRIO DE ALEMÃO-PORTUGUÊS. 1986. Porto Editora.

HAUSMANN, F. J.; H. O. Werner. 1991. 'Spezifische Bauteile und Strukturen zweisprachiger Wörterbücher: eine Übersicht'. In: Hausmann, F. J. et al., (orgs.) *Wörterbücher: Ein Internationales Handbuch zur Lexikographie*. vol. III. Berlin/New York: de Gruyter. p. 2729-69.

KOLLERT, Ana M. C. 1995. *Langenscheidt Taschenwörterbuch Portugiesisch*. Teil II: Deutsch-Portugiesisch. Neubearbeitung. Berlin/München/Wien/New York, Langenscheidt.

KROMANN, H. P. 1988. 'Neue Orientierung der zweisprachigen Wörterbücher. Zur funktionalen zweisprachigen Lexikographie.' In: SNELL-HORNBY, Mary (ed.). *ZüriLEX '86. Proceedings: Papers read at the EURALEX International Congress*. Univ. of Zürich, 9-14 September, 1986. Tübingen: Francke. p. 55-65.

KROMANN, H. P. et al. 1984. 'Überlegungen zu Grundfragen der zweisprachigen Lexikographie.' In: Weigand, H. (org.) *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie*, 5. Hildesheim: Olms. p. 159-238.

KROMANN, H. P. et al. 1991. 'Principles of bilingual lexicography.' In: Hausmann, F. J. et al., (orgs.) *Wörterbücher: Ein Internationales Handbuch zur Lexikographie*. vol. III. Berlin/New York: de Gruyter. p. 2711-29.

LÖTZSCH, R. 1991. 'Die Komposita im zweisprachigen Wörterbuch.' In: HAUSMANN, F. J. et al., (orgs.) *Wörterbücher: Ein Internationales Handbuch zur Lexikographie*. vol. III. Berlin/New York: de Gruyter. p. 2779-82.

MÉTRICH, René (1993) *Lexicographie bilingue des particules illocutoires de l'allemand*. Göppingen: Kümmerle.

MIKKELSEN, H. K. 1992. 'What did Scerba actually mean by ,active' and ,passive' Dictionaries?' In: Hyldgaard-Jensen, K.; A. Zettersten (Eds.). *Symposium on Lexicography V. Proceedings of the Fifth International Symposium on Lexicography*. May 3-5, 1990, at the University of Copenhagen. Tübingen: Niemeyer. p. 25-40.

WELKER, H. A. 1998.

ZGUSTA, Ladislav. 1971. *Manual of Lexicography*. The Hague/Paris: Mouton.

AQUISIÇÃO DA VARIABILIDADE DO ARTIGO DEFINIDO EM LÍNGUA MATERNA

Patrícia Vargas ALENCAR – UFRJ

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, verificamos como se dá a aquisição da regra variável do uso do artigo definido diante de pronome possessivo (“Peguei o carro do meu pai”/ “Peguei o carro de meu pai”) e de nome próprio (“A Paula chegou”/ “Paula chegou”) por falantes do português que estão nos estágios iniciais de aquisição da língua materna.

A hipótese norteadora de nossa pesquisa é a de que a variação no uso do artigo frente a possessivo e a nome próprio é adquirida de forma gradual e sua emergência é controlada por um conjunto de variáveis lingüísticas. Assim, pressupomos que o artigo, nos contextos variáveis focalizados, é incorporado primeiro nos contextos mais favoráveis à presença do determinante, já que esses estariam mais salientes no *input* a que a criança está exposta, e depois, gradativamente, vai se expandindo para outros contextos até que a fala da criança espelhe a regularidade da variação observada na comunidade.

Para proceder à nossa análise, baseamo-nos no arcabouço teórico-metodológico da Teoria da Variação de orientação Laboviana, bem como adotamos uma perspectiva teórica que parte do princípio de que a aquisição de L1 não é independente das situações de uso da língua.

A fim de verificar a hipótese colocada, conjugamos dois tipos de estudo da fala de crianças em estágio inicial de aquisição infantil: um estudo longitudinal e um estudo de uma amostra estratificada. Nesta oportunidade, apresentamos apenas uma parte de nosso estudo da trajetória aquisitiva da variação no uso do artigo, restringindo-nos aos primeiros resultados obtidos no estudo da amostra estratificada. Tal recorte fornece algumas indicações interessantes acerca da regularidade no efeito de alguns fatores.

DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Para compor nossa amostra, utilizamos dados do projeto “Coleção Projeto Aquisição da Linguagem Oral”.¹ Como um de nossos objetivos é verificar até que ponto a criança – ao adquirir o uso variável do artigo definido diante de possessivos e nomes próprios – reflete a fala do adulto, estendemos nossa análise ao discurso dos “entrevistadores” cujas falas representam o *input* a que as crianças tinham acesso. Assim, a fala do adulto em nossa análise serve como parâmetro para verificar o momento em que o comportamento da variação da criança passa a espelhar a variação que se verifica na comunidade (representada pelos adultos).

¹ Projeto coordenado pela professora Cláudia Lemos, IEL/UNICAMP – cujo objetivo foi descrever e analisar o processo de aquisição do português como primeira língua em 12 crianças com idades que recobrem o período de 11 meses a 6 anos. Trata-se de uma amostra composta por gravações de áudio e vídeoteipe realizadas com crianças da classe média, entre as décadas de 70 e 80, filhas de pais universitários. Encontra-se organizada cronologicamente e apresenta informações sobre o contexto de gravação como, por exemplo, a data da realização, idade do falante, investigador, acompanhante, descrição física, entre outras.

O estudo estratificado é relevante na medida em que isola problemas ligados ao desenvolvimento do processo aquisitivo. Ao considerar a “fotografia lingüística” a partir do comportamento do artigo definido em determinado eixo do tempo, o estudo estratificado fornece o comportamento do grupo sobre a aquisição do artigo definido.

Consideramos, então, a fala de 5 informantes para constituir a amostra estratificada em faixas etárias relevantes para o estudo da aquisição de L1, distribuídas da seguinte maneira:

QUADRO 1
Distribuição dos informantes por faixa etária – Estudo estratificado

INFORMANTE	DIVISÃO ETÁRIA
A	de 1 ano e 6 meses a 2 anos
B	de 2 anos a 2 anos e 6 meses
C	de 2 anos e 7 meses a 3 anos
D	de 3 anos a 4 anos
E	de 4 anos a 5 anos

Embora a análise da fala de um único informante por faixa de idade considerada não seja o ideal, nosso estudo é válido já que se trata de um controle adicional dos caminhos apontados pelo estudo longitudinal cujos resultados ainda estão sendo submetidos a uma análise refinada.

TRAJETÓRIA AQUISITIVA DO ARTIGO DEFINIDO EM CONTEXTOS VARIÁVEIS

Nesta seção, a fim de ressaltar os aspectos comuns entre os dois contextos variáveis analisados, discutimos o efeito de duas variáveis independentes que se mostraram relevantes para o uso do artigo tanto antes de possessivo como antes de nome próprio. São elas: “Idade do falante” e “Configuração do SN”.

Idade do falante

A análise da trajetória do processo aquisitivo do artigo definido nos contextos variáveis visa, antes de tudo, a investigar o momento em que a criança reflete a fala do adulto. Para tanto, tomamos como vetor de análise as diferentes faixas etárias em que se distribui a amostra utilizada. De acordo com a hipótese colocada, esperamos que, nas primeiras faixas etárias, não haja espelhamento da fala do adulto no discurso infantil já que, no início do processo aquisitivo do português, a criança não usa artigo nem nos contextos cuja ocorrência é categórica. Em outros termos, no primeiro estágio, a criança começa com “zero” uso de artigo nos contextos variáveis e, em um segundo estágio, passa a usar o artigo inicialmente nos contextos que, na fala do adulto, são os mais favoráveis à ocorrência desse determinante. O avanço na faixa etária é acompanhado de gradativa expansão do artigo nos demais contextos, até que a variação encontrada na fala infantil apresente uma configuração semelhante à que se observa na fala do adulto.

Ao analisar a implementação do artigo definido frente a possessivo, de acordo com a distribuição etária, chegamos aos seguintes resultados:

TABELA 1

Trajatória aquisitiva do artigo definido diante de possessivo conforme a idade

FAIXA ETÁRIA	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL
1 ano e 6 meses – 2 anos	-	-
2 anos – 2 anos e 6 meses	4/17	23%
2 anos e 7 meses – 3 anos	7/13	53%
3 anos – 4 anos	13/22	59%
4 anos – 5 anos	18/35	51%

Os resultados para a idade do falante evidenciam uma total ausência de dados na primeira faixa etária para depois o artigo ocorrer progressivamente no *continuum* lingüístico. Embora tenhamos de ter cautela para apresentar resultados conclusivos em função da limitação de nossa amostra, como já mencionamos, podemos notar algumas tendências de acordo com os resultados.

A tabela 1 demonstra uma nítida fronteira entre 2 anos e 2 anos e 6 meses e as demais idades que seguem em direção à competência lingüística na língua materna. O artigo começa a ser incorporado aos 2 anos com baixo índice (23%) e aumenta consideravelmente a partir de 2 anos e 7 meses (53%). A partir dessa faixa etária, não chega a haver diferenças significativas para os grupos etários considerados.

O que se torna claro, neste estudo, é sobretudo a demarcação entre a primeira e as demais faixas etárias consideradas, ou seja, a partir de 2 anos e 7 meses o artigo antes de possessivo passa a ser usado em maior escala.

A análise do uso do artigo antes de nome próprio permite constatar uma correlação bastante distinta entre a presença do artigo e a variável idade, segundo os resultados mostrados na tabela 2.

TABELA 2

Trajatória aquisitiva do artigo definido diante de nome próprio conforme a idade.

FAIXA ETÁRIA	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL
1 ano e 6 meses – 2 anos	1/6	17%
2 anos – 2 anos e 6 meses	76/110	69%
2 anos e 7 meses – 3 anos	11/12	92%
3 anos – 4 anos	7/17	41%
4 anos – 5 anos	24/29	83%

Diferentemente dos possessivos, o artigo diante de nome próprio ocorre já no início do contínuo etário considerado. O artigo antes de nome próprio é constatado já na faixa de 1 ano e seis meses a 2 anos (17%). No entanto, como nossa amostra representativa se inicia com a faixa etária a partir de 1 ano, neste momento não temos como afirmar a idade exata em que o artigo começa a ser incorporado diante de nome próprio. Para tanto, teríamos de verificar fai-

xas etárias mais baixas. Na próxima etapa de nosso estudo, verificaremos a incidência do artigo nas faixas etárias anteriores a 12 meses.

O uso do artigo aumenta significativamente na faixa de 2 anos a 2 anos e 6 meses (69%), alcançando um índice quase categórico no período de 2 anos e 7 meses a 3 anos (92%). Na faixa de 3 anos a 4 anos, no entanto, o uso do artigo cai para 41%, voltando a subir de forma expressiva na última faixa etária, 4 anos a 5 anos (83%). Como já dissemos com relação ao artigo antes de possessivo, essas indicações relativas ao *continuum* etário ainda não podem ser consideradas conclusivas, pelos já mencionados problemas em relação à amostra.

A comparação entre os resultados das tabelas 1 e 2 permite constatar uma interessante diferença quanto ao momento de emergência do artigo antes de possessivo e de nome próprio: enquanto o artigo antes de nome próprio já apresenta uma incidência considerável na faixa de 1 ano e 6 meses a 2 anos, o artigo antes de possessivo parece ocorrer um pouco mais tarde, entre os 2 anos e 2 anos e 6 meses. Essa diferença nos leva a suspeitar que o artigo antes de nome próprio precede à ocorrência do artigo antes do possessivo. Essa diferença de “timing” pode estar associada, como já adiantamos na seção anterior, à diferença de configuração estrutural nos dois contextos analisados. Os sintagmas nominais com nome próprio, constituídos de apenas dois elementos (artigo + núcleo nominal), podem ser considerados mais simples do que os sintagmas com pronome possessivo em que está envolvida a relação sintagmática entre três elementos: (Art+Poss+Nome), que poderia retardar a incorporação do artigo. A direção tomada pelo artigo definido na fala infantil já era, assim, esperada já que sua emergência se dá do contexto menos complexo (“Art + núcleo”) para o mais complexo (“Art + Poss + núcleo”).

Ao que tudo indica, parece haver uma trajetória diferente em relação ao uso do artigo nos dois contextos. No entanto, uma análise mais aprofundada das diferenças encontradas nos casos verificados poderá fornecer alguns subsídios para discutirmos se as diferenças de “timing” entre o uso do artigo definido diante de possessivo e diante de nome próprio se traduzem efetivamente em duas trajetórias aquisitivas distintas ou se reduzem à mesma trajetória seguida em momentos diferentes. Tais questões poderão ser resolvidas a partir de uma análise controlada de todos os contextos que favorecem o uso do artigo na fala infantil.

Configuração do SN

Na seção anterior, já tínhamos visto indícios de que o uso variável do artigo não é independente da configuração estrutural do sintagma nominal. A análise multivariacional realizada aponta este fator como um dos mais relevantes para o fenômeno variável do artigo definido tanto diante de possessivo quanto diante de nome próprio.

Em nossa pesquisa, controlamos as seguintes estruturas de sintagmas nominais:

“Art+Poss+Nome” - “O meu pai chama Ti” (D. p.1 2,7,14)

“Prep+Art+Poss+Nome”- “Saiu do seu carro” (E. p.08 3, 10, 21)

“Art+Nome próprio”- “O Marcelo me deu” (F. p.1 4.00.21)

“Prep+Art+Nome próprio”- “Coitada da Dica” (F. p.11. 4.00.21)

Vejamos os resultados obtidos pela análise multivariacional nas tabelas a seguir.

TABELA 3
Configuração do SN possessivo²

Configuração do SN	Crianças	Adultos
	Porcentagem	Porcentagem e peso relativo
Art + Poss + Nome	20/64=31 %	34/58 = 59% .17
Prep+Art+ Poss+Nome	22/22 = 100%	47/48=98% .87

A tabela 3 permite constatar a estrita correlação entre a presença da preposição e a presença do artigo. A estrutura “Prep + Art + Poss + Nome” se manifesta, na fala infantil, como contexto de ocorrência categórica do artigo definido (100%). Por outro lado, a configuração “Art. + Poss + Nome” desfavorece a presença do artigo no discurso das crianças com uma porcentagem de apenas de 31%. Essa distribuição é perfeitamente paralela à que se verifica na fala dos adultos que apresenta peso relativo alto para a ocorrência do artigo antecedido por preposição (.87) e bem baixo para a estrutura sem preposição (.17). De certa forma, começam a aparecer indicações de que a hipótese colocada em nossa pesquisa (a de que a tendência da criança é refletir o *input*) se confirma na medida em que, considerando a estrutura do SN, o contexto mais favorável na fala do adulto se torna categórico na fala da criança.

Os resultados encontrados na amostra das crianças conduzem a uma outra questão relevante no que se refere à relação entre variação e aquisição, qual seja, a da segmentação dos elementos lingüísticos. A presença categórica de artigos quando antecidos de uma preposição permite suspeitar que a criança, até um determinado ponto do processo aquisitivo, interpreta “prep+art” (nos casos das combinações e das contrações) como um único elemento, não identificando nessas contrações dois morfemas distintos. A possibilidade de considerar “prep + artigo” como um bloco indivisível já fora levantada por Oliveira e Silva (1996: 126-127), quando destaca que a ocorrência da preposição na margem esquerda do SN favorece o uso do artigo definido diante de possessivo. Segundo a autora “sente-se que os falantes não percebem mais dois morfemas nesse ambiente.”

A correlação entre a presença da preposição e o artigo se confirma nos sintagmas nominais com nome próprio, como mostram os resultados da tabela 4.

TABELA 4
Configuração do SN com nome próprio de pessoa como núcleo nominal

Configuração do SN	Crianças	Adultos
	Porcentagem	Porcentagem e peso relativo
Art + Nome próprio	92/133 = 69%	76/94 = 81% .27
Prep+Art+ Nome prop.	23/23 = 100%	57/58 = 98% .84

² A restrição às porcentagens no que se refere aos dados das crianças se deve à ocorrência de contextos categóricos que impossibilitam a análise multivariacional e, conseqüentemente, a obtenção de pesos relativos.

Como já era esperado, os resultados da tabela 4 mostram que o SN encaixado no Sprep está associado à presença categórica de artigo definido na fala infantil. Também aqui se pode constatar que a criança generaliza a força de um contexto que na fala do adulto se apresenta como favorável ao uso do artigo, com peso relativo de .84, reiterando a importância da preposição como contexto condicionador para o uso do artigo diante de nome próprio. A estrutura “Art +Nome”, na fala das crianças, apresenta um índice que indica forte variação no uso do artigo (69%), refletindo o baixo peso relativo que se constata na fala dos adultos (.27).

Levando em conta a estrutura do SN, o uso do artigo definido na fala da criança parece refletir o comportamento da variação que se encontra na fala dos adultos. Em outros termos, há indicações de que o percurso trilhado pela variação na fala infantil opera na direção dos contextos mais favoráveis para os contextos menos favoráveis, já que, nos dois contextos variáveis, o artigo ocorre em menor escala nos SN's que não estão encaixados em um Sprep.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso estudo, pudemos perceber que, no *continuum* lingüístico, a variação no uso do artigo definido diante de nome próprio parece anteceder a incorporação da variação de artigo antes de pronome possessivo, embora ambas emergam bastante cedo na fala infantil. Uma possível explicação para essa diferença de “timing” entre os dois fenômenos variáveis pode estar relacionada a particularidades do processo aquisitivo da estrutura do SN: a ocorrência do artigo antes de nome próprio implica um contexto estrutural mais simples (“Art + Nome próprio”), enquanto que o artigo antes de possessivo ocorre em um contexto estrutural mais complexo (“Art + Poss + Nome”).

Pudemos constatar também que, em muitos aspectos, a tendência da criança é refletir a configuração da variação que se observa na fala do adulto, indicando que o *input* a que a criança tem acesso pode estar determinando a maior ocorrência do artigo em alguns contextos. Assim, a presença de preposição à esquerda do SN, fator relevante para a ocorrência do artigo nos dois contextos variáveis, atua de forma significativa para a presença do artigo na fala infantil, tornando-se mesmo categórica. Pode haver nessa tendência uma forte indicação de que, neste contexto, a criança ainda não distingue os dois elementos constitutivos da contração, percebendo-a como um bloco.

Apesar de algumas diferenças para o uso de artigo diante de possessivo e diante de nome próprio, nosso estudo pôde mostrar que parece haver certo paralelismo entre o comportamento do artigo definido nos dois contextos variáveis. Tais evidências indicam que o uso variável do artigo definido nestes contextos pode estar relacionado a princípios comuns, confirmando os resultados de trabalhos sobre o tema em pauta.

A maior ocorrência de artigo, nos estágios iniciais, em contextos em que esse determinante é favorecido na fala do adulto, parece confirmar a nossa hipótese de que a incorporação dessas variações segue uma trajetória determinada, pelo menos em parte, pela maior saliência no *input* a que a criança tem acesso durante o processo aquisitivo de L1. A conjugação entre os estudos estratificado e longitudinal nos permitirá obter maiores evidências acerca da validade dessa hipótese.

Dando prosseguimento à análise, vamos examinar o efeito de outros grupos de fatores, de forma a apreender, com maior precisão, a expansão dos contextos lingüísticos no uso do artigo e o momento em que a variação na fala da criança reflete as frequências e as restrições verificadas na fala do adulto.

Ressaltamos que os resultados expostos, nesta oportunidade, não são conclusivos já que estão baseados em uma análise preliminar de um estudo ainda em andamento. Além disso, a limitação inerente à amostra utilizada para a realização deste estudo, impossibilita, sem dúvi-

da, conclusões mais definitivas principalmente no tocante às faixas etárias investigadas já que, em razão de haver apenas um falante por célula em nossa amostra, não é possível tecer generalizações acerca das idades. Na continuação do trabalho, nossa amostra será ampliada de forma a neutralizar a influência do fator individual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADAMSON, H. D.; KOVAC, C. Variation theory and first language acquisition. In: SANKOFF, D.; CEDERGREN, H. (orgs.). *Variation Omnibus Linguistic Research*. Inc.: 1981. p. 403-410.

CALLOU, Dinah; OLIVEIRA e SILVA, Giselle Machline de. O uso do artigo definido em contextos específicos. In: HORA, Dermeval da (org.). *Diversidade Lingüística no Brasil*. João Pessoa, Idéia, 1997. p.11-27.

_____. et all. Dinâmica do específico e do genérico: artigo definido e construções existenciais. Veredas – *Revista de estudos lingüísticos*. V 4, n 2, jul/dez: 2000. Juiz de Fora. Editora UFJF, 2000, p. 81-88.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia, 1975.

_____. The study of language in progress: observations in real time. In.: *Principles of Linguistic Change: internal factors*. Oxford, Blackwell, 1994. p. 74-112.

LABOV, W. “The study of language in its social context”. In: *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. “What can be inferred about change in progress from synchronic descriptions”. *Variation Omnibus*, 1981. p. 177-200.

_____. “The study of change in progress: observations in apparente time. In: *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford, vol. 1, Blackwell, 1994. p. 43-72.

_____. “The study of change in progress: observations in real time. In: *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford, vol. 1, Blackwell, 1994. p. 73-112.

OLIVEIRA e SILVA, Giselle Machline de. *Estudo da Regularidade na variação dos possessivos do Português do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Lingüística. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1982.

_____. Um caso de definitude. *Variação no Português do Brasil*. Revista do Instituto de Letras da Universidade do Rio Grande do Sul, ORGANON, 5 (18): 1991.

_____. Realização facultativa do artigo definido diante de possessivo e de patronímico. In: OLIVEIRA e SILVA, Giselle Machline de; SCHERRE, Maria Marta P. (Orgs.).

Padrões Sociolinguísticos – Análise de fenômenos variáveis do Português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996. p. 119-145.

PINTZUK, Susan. *Varbrul programs*, 1988. Mimeo

ROBERTS, Julie . Hitting a moving target: Acquisition of sound change in progress by Philadelphia children. In: KROCH, A. et all (ed). *Language Variation and Change*. Vol. 9, number 2. Cambridge University Press: Cambridge, 1997 Pp. 129-266.

_____. Child Language Variation. In: CHAMBERS, J. K.; SCHILLING – ESTES, N.; TRUDGILL, Peter. (orgs.). *The handbook of Language Variation and change*. Australia, Blackwell Publishing Ltd: 2002. p: 333-348.

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

UMA ANÁLISE DE RELATIVAS LIVRES NO PORTUGUÊS: CONSIDERAÇÕES SOBRE CASO E CONCORDÂNCIA

Paulo MEDEIROS JUNIOR – UnB¹

RESUMO: O fenômeno das Relativas Livres é abordado nesse artigo de forma específica no que concerne a questões envolvendo Caso e concordância. A idéia básica é a de sugerir que, contrariamente ao que asseguram algumas das pesquisas sobre o tema, mesmo línguas sem marcação de caso na morfologia – como é o caso do português – podem apresentar algum tipo de implicação para o que os estudos chamam de *Case Matching* ou Efeito de Combinação de Caso envolvendo o Caso abstrato e de propor uma distinção entre Relativas Livres e Interrogativas indiretas em função de propriedades inerentes ao CP de cada um desses tipos de estrutura. Além disso, considerações sobre concordância em C e derivações com e sem *pied-piping* do sintagma preposicional trazem algumas tentativas de solução, e também revelam algumas questões que ainda remanescem.

ABSTRACT: The approach of the phenomenon of the Free Relative Clauses in this article concerns specifically to topics involving Case and agreement. The basic idea is to suggest that, contrarily to what some of the researches on this subject have assured, even languages that lack a rich case morphology – just as portuguese – may show some kind of evidence for what has been called a Case Matching preference also concerning the Abstract Case, and also to set a distinction between Free Relatives and Indirect Questions in terms of some properties which are inherent to the CP of each kind of clause. Besides, some discussion on agreement in C and derivations with and without the pied-piping of PPs reveal some possible solution and also show up some remnant questions.

INTRODUÇÃO

Orações relativas livres se confundem com completivas interrogativas indiretas devido ao fato de não apresentarem um antecedente expresso na sentença. Em estudos anteriores, foi proposta correlação entre as propriedades semânticas do verbo da matriz e a distinção entre relativas e completivas interrogativas indiretas (cf. Riemsdijk 2000, Vogel 2002 e De Vries 2002). Os dados do português, entretanto, evidenciam que, não apenas a subcategorização semântica, mas propriedades inerentes ao CP da oração relativa parecem interagir com a semântica do predicador da matriz, o que, nesse trabalho se formula em termos da presença de um traço que, por ora, denomina-se traço- λ . Além de demonstrar que o CP de relativas se distingue do CP de interrogativas em termos de traços, discute-se nesse artigo que o efeito de combinação de Caso – *Case Matching* – proposto em alguns estudos para explicar as restrições de distribuição dessas construções, não se manifesta apenas em línguas com marcação de caso na morfologia: em português, que não tem marcação de caso morfológico no nome, as restrições de combinação de Caso são também observadas. O artigo traz, ainda, discussão sobre a suposição – apresentada em Vogel (2003) – de ser o CP de relativas marcado com traços de concordância, o que justificaria o deslocamento de sintagma-Qu nessas construções sintáticas. Uma análise dos dados do espanhol demonstrará que não só o CP de relativas como também o de interrogativas é marcado com traços de concordância, o que acaba por inviabilizar uma distinção entre os dois tipos de estrutura por meio da consideração desse traço específico.

¹ Meus sinceros agradecimentos a Heloisa Salles, pelo apoio incondicional. Aos caríssimos Mark de Vries, Valentina Bianchi e Alex Grosu pelo material enviado e a Andrew Nevings, Cilene Rodrigues e Marcus Lunghino pelas discussões preciosas.

O texto se apresenta estruturado da maneira como se propõe a seguir: a seção 2 apresenta o fenômeno das relativas livres e levanta alguns dados do português do Brasil que deverão ser postos em foco no decorrer da argumentação; a seção 3 trata do *Case Matching* e de como o fenômeno se revela em Português; na parte 4 encontra-se uma análise do fenômeno da concordância numa abordagem translingüística com o espanhol. A seção 5, apresenta uma breve consideração sobre a semântica de RLs e PIs, a parte 6 traz uma proposta de diferenciação por meio de traços e, na parte 7, encontram-se as considerações finais.

RELATIVAS LIVRES: O QUE SÃO, COMO SE COMPORTAM.

Uma oração relativa é uma sentença que modifica um constituinte sintagmático, em geral um sintagma nominal. Relativas livres, segundo o que se entende, são frases relativas para as quais não se encontra um antecedente expresso no contexto sintático.

Duarte e Brito (2003) in Mateus et al (2003) definem relativas livres como frases complexas – caracterizadas por uma estrutura de subordinação – que atuam na verdade como um constituinte da oração superior e assumem uma função sintática própria. O que se propõe, em outras palavras, é que relativas livres (de agora em diante RLs em algumas situações), por sua funcionalidade sintática, podem ter a mesma distribuição de um DP.² A complexidade à qual se referem Duarte & Brito talvez se revele em problemas como o de saber se RLs têm ou não, na sentença, um termo que lhes sirva como antecedente ou mesmo o de se saber se relativas livres se constroem ou não da forma como se estruturam interrogativas indiretas. Todavia, antes que se aprofundem as discussões, considerem-se os dados do português do Brasil postos a seguir, que contêm orações relativas livres:

- (1) (a) Maria conhece [quem você indicou para o cargo].
 (b) João só convidou [quem você ama].
 (c) João investigou³ [quem você viu na festa].

As sentenças subordinadas em (1) a, b e c são as que se conhece como relativas livres; há um conectivo relativo, que aparentemente as encabeça, mas não há, a priori, um termo ao qual esse elemento tenha sua referência coindexada anaforicamente. A confusão com estruturas interrogativas completivas comuns é imediata. Vejam-se os dados em (2) a seguir:

- (2) (a) Maria perguntou [quem você viu na festa].
 (b) João quer saber [quem pegou o dinheiro].
 (c) Maria indagou [quem tinha estado lá].

O que se tem na posição encaixada das estruturas em (2) a, b e c são interrogativas indiretas, completivas comuns com o núcleo C⁰ vazio. Uma distinção entre os dois tipos de subordinadas em (1) e (2) não parece ser nada simples; à primeira vista trata-se de estruturas exatamente equivalentes.⁴ Uma das tarefas deste artigo é a de propor, com base nos dados do

² Para uma análise aprofundada de Relativas Livres como DPs, cf. Grosu e Landman (1998).

³ É importante considerar que, em muitas situações de uso, *investigar* e *perguntar* são verbos que podem se confundir devido à proximidade de seus conteúdos semânticos. Aqui, deve-se entender *investigar* como *fazer levantamento sobre* e não *querer saber*. Uma interpretação como a segunda viabiliza a construção de uma interrogativa indireta na subordinada.

⁴ Trabalhos como o de Riemsdijk (2000) propõem uma distinção por meio da análise das propriedades semânticas dos predicadores da oração matriz. Mas há verbos em português – e mesmo em inglês – que se mostram ambíguos quanto ao tipo de complemento que subcategorizam. A análise de verbos como *saber*, por exemplo,

português, uma distinção efetiva entre RLs e Interrogativas Indiretas (PI, de agora em diante em algumas situações – P para pergunta) e de buscar definir a estrutura de uma RL. Discussões sobre caminhos para uma distinção serão iniciadas já na seção a seguir e propostas para o português serão apresentadas na seção 5.

EFEITO DE COMBINAÇÃO: UMA ANÁLISE EM FAVOR DO *CASE MATCHING*.

Bresnan & Grimshaw (1978) discutem estratégias para uma distinção entre RLs e PIs, construções que costumavam receber o mesmo tratamento transformacional nas análises linguísticas.⁵ Sua proposta, que ficou conhecida como a Hipótese de Base, é a de que orações relativas livres não se estruturaram por meio de movimento-Qu. Para essas linguistas, em RLs, palavras-Qu seriam geradas na base como antecedentes de sua sentença. Assim, RLs, estão sujeitas a um chamado efeito de combinação categorial em que a categoria da palavra Qu, no início da sentença, deve ser a mesma de toda a RL. Nos termos dessa proposta, só é gramatical a sentença em que a categoria do sintagma-Qu é exatamente idêntica à do sintagma que domina toda a oração. Eis alguns exemplos das próprias autoras:

- (3) (a) I'll buy [_{NP} [_{NP} whatever] you want to sell.]
 (b) John will be [_{AP} [_{AP} however] tall his father was.]

(Bresnan & Grimshaw 1978:336)

Segundo essa visão, o fato de serem as palavras-Qu em RLs geradas na base justificaria uma intelecção do fenômeno como estando sujeito ao efeito de combinação categorial. Uma proposta com movimento, apropriada para interrogativas, pareceria problemática para RLs, na medida em que não se poderia prever uma combinação exata entre a categoria que domina a oração e a da palavra ou sintagma-Qu que se deslocasse para o nódulo C. Essa idéia passa, então, a ser crucial na distinção entre relativas e interrogativas.

Gross & Riemsdijk (1981) trazem nova luz à discussão sobre o tema. Sua proposta, denominada Hipótese do Comp, que apresentava duas estruturas possíveis para as RLs – uma com o sintagma Qu em Comp, com o antecedente vazio, e outra que localizava a palavras Wh no núcleo do sintagma antecedente do C – prevê que, diversamente do que afirmavam Bresnan & Grimshaw, o efeito de combinação é possível mesmo em línguas em que se considera o núcleo de Comp como sendo a posição em que se encontra o sintagma-Qu. Assim, seria o sintagma-Wh, e não a categoria nominal vazia que antecede a relativa, o elemento relevante para a satisfação ou não das exigências da matriz.

Na visão desses linguistas, pode haver línguas com e sem efeito de combinação. Em línguas com efeito de combinação, o sintagma-Qu encontra-se no núcleo C⁰, o qual passa a ser sintaticamente acessível para a satisfação de exigências da matriz, tais como subcategorização e marcação de Caso. Essa análise se constitui num avanço em termos da compreensão do fenômeno e expande as relações de combinação para o que de fato parece estar acontecen-

mostra-se pouco conclusiva sobre o que se pode ou não esperar como complemento do predicador como o mostram os exemplos a seguir:

- (1) Maria sabe o caminho para casa.
 (2) Maria sabe que ele virá.
 (3) Maria sabe quem que você indicou.

Como se vê, em (1) o complemento de saber é um NP; em (2), uma sentença declarativa e em (3), uma interrogativa, o que configura certa ambigüidade seletional desse verbo especificamente. Para uma discussão mais aprofundada (cf. Medeiros Junior 2004).

⁵ A construção de ambas as estruturas se daria por movimento do sintagma Qu para C cf. Chomsky (1977), Cheng (1991).

do em RLs, que é a questão do Caso. Numa análise dos dados do Inglês, Larson (1987) demonstra que a argumentação de Bresnan e Grimshaw em favor de uma combinação categorial parece enfraquecida na medida em que uma gama de outras categorias sintagmáticas poderia ocorrer onde, por exemplo, se esperaria a ocorrência de um PP (sintagma preposicional) ou de um AdvP (sintagma adverbial):

- (4) (a) John will leave [_{PP} on Thursday].
 (b) John will leave [_{NP} the day that Max arrives].
 (c) I worded my letter [_{AdvP} carefully].
 (d) I worded my letter [_{NP} the way that you told me to].

Um trabalho de Sauerland (1996), em consonância com o que sugerem Gross & Riemsdijk, propõe que pronome relativo e elemento nominal que encabeça orações relativas precisam ser compatíveis com relação ao Caso que recebem. Sauerland se refere a essa relação como um tipo de *Matching Preference*:

“...one factor that can be isolated in this factor is a Case matching preference, which prefers for the Case of a relative pronoun and its associated head noun to match in Case.” (Sauerland 1996: 01)

Muitos trabalhos posteriores sobre o tema (Vogel 2001, 2002 e 2003, Kubota 2003) passam a considerar de maneira enfática o fato do efeito de combinação ter implicações muito mais complexas do que a simples compatibilização entre categorias sintagmáticas.

A seguir discutem-se algumas das idéias nesses trabalhos.

As questões de C(c)aso.

Uma das primeiras afirmações de Vogel em seu artigo de 2001, *Towards an Optimal Typology of the Free Relative Construction*, é a seguinte:

“I assume that Free Relatives have the structure of other ordinary subordinate clauses and the label FR is to be replaced by CP in cases like [_{CP} I drank [_{FR} whatever there was]]”. (Vogel 2001: 01)

O que se vê é voltar à baila uma das questões cruciais na discussão sobre o que distingue RLs de PIs. Se RLs são de fato CPs comuns em posição de subcategorização, então não há como diferenciá-las, pelo menos não estruturalmente, das PIs – essas últimas tradicionalmente entendidas como *bare CPs* (CP comuns).

Quando discute os dados levantados no trabalho de Bresnan e Grimshaw (1978), em especial o que se encontra repetido logo abaixo, o autor conclui que não precisa haver de fato uma combinação literal entre as exigências do verbo da matriz e as do verbo da subordinada. Note-se que o verbo na oração mais alta requer um objeto direto enquanto que o pronome da RL está na posição de sujeito do verbo dessa oração.

- (5) [_{CP} I drank [_{FR} whatever there was]

Para Vogel, o problema é resolvido porque o elemento-Qu tem a mesma forma para o nominativo e o acusativo. Assim, a morfologia seria crucial para o tratamento das questões de

atribuição e combinação de caso nessas estruturas. A conclusão que se seguirá será a de que apenas em línguas com marcação de caso na morfologia RLs estariam sujeitas ao *Case matching*, já que em línguas como o inglês, por exemplo, um sincretismo de caso na forma do pronome seria suficiente para resolver quaisquer conflitos que eventualmente ocorressem entre o Caso da matriz e o da subordinada.⁶

Vogel propõe que as estruturas em (5) e (6) se aproximam porque em ambas o elemento em Spec,CP passa a ser acessado pela oração matriz para a satisfação de suas exigências. Em PIs, o verbo da matriz acessa o elemento em Spec, CP para resolver problemas de subcategorização, em RLs uma exigência de Caso precisa ser preenchida.

(6) [_{CP} Mary asked [_{CP} what Peter Said]]

Essa análise parece apresentar alguns problemas. Em primeiro lugar, a argumentação do autor mostra-se um tanto inconsistente na medida em que há o reconhecimento de que, mesmo considerando tratem-se ambas as estruturas – RLs e PIs – de CPs comuns, há características que marcam o mecanismo de acessibilidade do termo no especificador em relativas e que não se repetem em interrogativas: as questões referentes ao Caso. Se é necessário que haja uma combinação entre o Caso atribuído a Qu na matriz e o Caso que esse elemento recebe na sentença subordinada em se tratando de relativas e essa mesma característica não se mostra essencial quanto a interrogativas, isso já configura razão suficiente para se desconfiar da equivalência estrutural das construções.⁷

Mais adiante, Vogel passa a identificar as estratégias que as línguas com um sistema morfológico rico em termos de marcação de caso adotam para resolver os conflitos que ocorrem envolvendo RLs. Suas conclusões são as de que algumas línguas realizam no elemento-Qu o caso atribuído na matriz e deixam o da subordinada sem ser realizado – como acontece em islandês e no grego moderno. Em línguas como o alemão, o caso da relativa precisa ser realizado e o da matriz apagado para que se resolva o conflito. Alguns dialetos do alemão simplesmente apagam o caso da matriz; em outros, ocorre uma espécie de hierarquia de caso segundo a seguinte ordem: nominativo < acusativo < dativo, genitivo, PP. Assim, já que o pronome da RL tem de receber o caso da subordinada em alemão, RLs não podem ocorrer nesse dialeto se o caso atribuído na matriz for mais alto que o caso atribuído na relativa. Considere-se o dado abaixo, exemplo do próprio autor:

(7) a). caso na matriz = ACC – caso na relativa = NOM

* Er zerstörte, wer ihm begegnete

He destroyed who – NOM him – DAT met

‘He destroyed who met him’

b). caso na matriz = NOM – caso na relativa = ACC

Ihm begegnete, wen er zerstören wollte

Him – DAT met who – ACC he destroy wanted

‘He met who he wanted to destroy’⁸

⁶ A idéia de que um efeito de combinação de caso se restringe absolutamente à marcação de caso na morfologia e o problema com essa proposta serão discutidos em maior profundidade em subseção posterior. O que se tentará mostrar é que as evidências nos dados apontam implicações também quanto ao Caso abstrato.

⁷ Saliente-se que, em artigo de 2003, Vogel propõe que RLs em alemão se comportam na verdade como NPs e não como CPs puros.

⁸ Exemplos do próprio autor.

Algumas línguas optariam por uma estratégia de correlativização – como se dá em coreano; o pronome da RL permanece *in situ* e um pronome resumptivo dentro da matriz é obrigatório:

- (8) Maria-ka nuku-eke ka-tunchi na-to ku-eke ka-n-ta
 Maria – NOM who – DAT go-ever I-also he – DAT go-Pre-Dec
 ‘To whoever Maria goes, I will go to him too’

A base da argumentação de Vogel é a de que todas essas constatações concernem especificamente a línguas que marcam caso na morfologia. Algumas das conclusões a que se chega nesse artigo são reforçadas em Vogel (2003) e Kubota (2003), onde também se encontra argumentação mais aprofundada sobre a questão da hierarquia de caso observada em algumas línguas.⁹

Case Matching: implicações para o Caso abstrato.

Considerem-se os seguintes dados do português do Brasil:

- (9) (a) *Maria só implica com de quem gosta.
 (b) Maria só implica com quem ela gosta.
 (10) (a) *Maria conhece com quem você saiu.
 (b) Maria conhece quem você saiu com ele.

Os dados acima demonstram claramente que algumas das estratégias – apontadas por Vogel – de que se utilizam as línguas para resolver conflitos de caso em RLs parecem estar sendo desenvolvidas no português, o que se constitui numa evidência de que há implicações concernentes a Caso, em se tratando do fenômeno das RLs. Em (9) (a), por exemplo, as preposições *com* e *de* concorrem em termos Casuais. Note-se que em (9) (b) o conflito é rapidamente resolvido pelo apagamento da preposição *de*, que é o marcador de Caso da oração subordinada. O que parece estar acontecendo é que, em português, a palavra-Qu em RLs tem de realizar o Caso da matriz.

Em (10) (a), o *pied piping* de todo o sintagma-Qu é bloqueado. A razão porque isso ocorre parece estar clara: se todo o PP sobe para o Spec,CP, a preposição impede que o verbo da matriz descarregue seus traços de Caso. Novamente ocorre um conflito, considerando-se que há dois elementos que precisam descarregar seus traços de Caso e cada um deles precisa atribuir um tipo de Caso diferente ao mesmo elemento-Qu.

O mais viável é concluir, pela análise dos dados, que há em português algum tipo de restrição de Caso envolvendo relativas livres, efeito que bloqueia estruturas como as que aparecem em (a) e viabiliza construções como as que se mostram em (b).

⁹ Também a respeito do efeito de combinação de caso e sua restrição a línguas com morfologia de caso rica, cf. Kubota (2003).

CONSIDERAÇÕES MORFOSSINTÁTICAS

Rocha (1990) entende que sintagmas-Qu em RLs resultam de uma espécie de amálgama morfológico entre um elemento relativizador e um elemento de natureza nominal. A seguir, apresentam-se alguns dos dados aventados pela própria autora:

- (11) (a) [A pessoa que] cala consente.
 (b) [A CV que] cala consente.
 (c) [Quem] cala consente.

(Rocha 1990: 79)

Toda a argumentação de Rocha se constrói no sentido de dar suporte à noção de combinação categorial, que prevê que a categoria vazia na posição de antecedente da relativa satisfaz as propriedades seletivas do predicador da matriz. Todavia, a idéia de um amálgama morfológico envolvendo uma categoria D e um elemento relativizador se mostra crucial para a explicação de algumas das propriedades e do comportamento sintático de RLs.

Sejam os dados a seguir:

- (12) (a) *O João conhece a moça quem cometeu o crime.
 (b) O João conhece quem cometeu o crime.

O que se observa é que a posição do DP anterior ao PR parece bloqueada para a inserção de qualquer elemento nominal.

Os dados em 13 evidenciam que a posição de núcleo do nóculo C também se encontra bloqueada para a inserção de qualquer elemento, a julgar pela agramaticalidade de 13 (b).

- (13) (a) A Maria implicou com quem você indicou.
 (b) *A Maria implicou com quem que você indicou.

Evidência a partir dos dados: todo o núcleo C⁰ e o DP, complemento do verbo na oração matriz, encontram-se fundidos.

- (14) [Maria conhece [DP_Ø_[CP quem_Ø_[IP você indicou]]]].

É fato inequívoco que em construções interrogativas indiretas também se observa uma restrição semelhante à que se acha em 12 (a), como o evidenciam os dados em 15, o que poderia aproximar estruturalmente as duas construções:

- (15) (a) *João perguntou a pessoa quem pegou o dinheiro.
 (b) *Maria quer saber o rapaz com quem você falava.

Entretanto, ao contrário do que ocorre em RLs, o núcleo do complementador não se encontra bloqueado em interrogativas e costuma ser preenchido pela partícula *que*, em português do Brasil, como já evidenciaram Lobato (1986) e Miotto (1994).

- (16) (a) João perguntou quem *que* pegou o dinheiro.
 (b) Maria quer saber com quem *que* você falava.

A conclusão é a de que em PIs o sintagma-Qu é mesmo um termo interrogativo puro em posição de especificador do CP, enquanto em RLs, esse elemento representa a fusão morfoló-

gica de um termo de natureza nominal e um termo relativizador e essa fusão traz implicações estruturais que passam a ser cruciais na compreensão de um e de outro tipo de estrutura.¹⁰

UMA BREVE CONSIDERAÇÃO MORFO-SEMÂNTICA.

Conforme observam Bresnan & Grimshaw (1978), palavras-Qu em RLs são dotadas de uma propriedade morfológica específica que é a de receber o sufixo *-ever*, o que, para essas lingüistas, configura-se noutra evidência em favor de uma distinção entre RLs e PIs, já que o pronome interrogativo nessas últimas não possui as mesmas propriedades.

- (17) (a) I'll buy what he is selling.
 (b) I'll buy whatever he is selling.
 (18) (a) I'll inquire what he is selling.
 (b) *I'll inquire whatever he is selling.¹¹

O fato é que uma visão adaptada dessa análise pode ser aplicada ao português e vir a ser usada como um teste viável para a distinção das estruturas. Note-se pelos dados postos em 19 logo abaixo que, quando se trata de relativas, é possível acrescentar “quer que” logo após o termo-Qu, enquanto que em interrogativas o mesmo procedimento é bloqueado.

- (19) (a) Pedro convence quem ele conhece a trabalhar com ele.
 (b) Pedro convence quem quer que ele conheça a trabalhar com ele.
 (20) (a) Pedro perguntou quem procurava por ele.
 (b) *Pedro perguntou quem quer que procurava por ele.

Em português, a propriedade morfológica de palavras-Qu – identificada na língua inglesa – se manifesta num comportamento semântico específico. É importante considerar que, tanto em inglês quanto em português, uma questão semântica importante parece estar por trás do que se vê nos dados: palavras-Qu em RLs apresentam uma leitura de quantificação universal enquanto que em PIs, palavras-Qu precisam ter interpretação existencial. Assim, os dados em 19 (a) e 20 (a) poderiam ser interpretados semanticamente da maneira como se vê em 21 e 22, respectivamente.

- (21) [$\forall x$ / convence (P, x)] P = Pedro.
 (22) [$\exists x$ / perguntou (P, x)]

Grosu e Landman (1998) propõem que a interpretação semântica de RLs envolve um processo de maximização: em termos de uma leitura de quantificação, a interpretação precisa ser definida ou universal, argumento que se mostra compatível coma idéia aventada acima.¹²

¹⁰ Em Medeiros Junior 2005, formula-se a questão do amálgama morfológico envolvendo palavras-Qu em relativas livres em termos de uma incorporação dos núcleos funcionais C e D e propõe-se que em relativas livres, o constituinte-Qu encontra-se em Spec, DP.

¹¹ Dados das próprias autoras; cf. p. 334.

¹² A esse respeito cf. também a análise de RLs encontrada em De Vries (2002)

RLS X PIS: UMA DISTINÇÃO POR MEIO DE TRAÇOS.

A tradição costuma aproximar relativas livres e interrogativas indiretas em especial quanto à questão do deslocamento-Qu, uma vez que se entende que em ambos os contextos sintáticos têm-se a relação entre um operador e uma variável. Muitas das incursões no sentido de diferenciar um tipo de construção do outro têm se baseado especialmente em uma análise das propriedades semânticas dos verbos nas orações matrizes e do tipo de conectivo que liga a oração subordinada à principal (cf. Riemsdijk 2000).

Nessa seção intenta-se esboçar uma distinção entre RLs e PIs – por meio da análise do tipo de traço que eventualmente em C^0 esteja ativando o deslocamento do sintagma-Qu num e noutro caso – considerando a noção de que todo movimento no decurso de uma derivação é ativado para fins de checagem de traços (cf. Chomsky 1995, Bianchi 1999).

O traço [+QU]

O núcleo funcional CP é responsável pela definição do tipo frasal em uma estrutura sintática. Assim, o deslocamento-Qu para uma posição em CP pode ser entendido em termos de uma tipificação frasal (cf. Cheng 1991).

Na questão específica em foco nesse artigo, após a aplicação de *move- α* sobre o elemento-Qu – que se posiciona em Spec,CP –, tem-se como resultado uma sentença interrogativa ou uma relativa. Considerando-se que a mesma operação sintática está sendo aplicada pelo sistema computacional, mas o resultado é distinto num e noutro caso (o que é enviado para o componente semântico é ora uma pergunta, ora uma estrutura relativa), é prudente buscar uma interpretação do fenômeno em termos de uma distinção dos traços que num e noutro caso ativam o movimento.

Em se tratando de interrogativas, não há dúvidas de que o traço que está ativando a relação de checagem e motivando o movimento é o traço [+QU] (cf. Lasnik e Saito 1992, Lobato (1986). Assim, em dados como os que aparecem em (2), o CP das sentenças subordinadas é marcado com o traço [+QU], e o deslocamento do sintagma-Qu nessas circunstâncias configura, ao final da derivação, a construção de uma interrogativa.

Mas e no caso de relativas livres? Que tipo de traço estaria definitivamente motivando o deslocamento do sintagma-Qu para a posição de Spec,CP?

Concordância – uma impossibilidade distintiva: avaliando Vogel (2003)

Vogel (2003), preocupado com a questão da distinção entre RLs e PIs, assevera que o deslocamento-Qu em RLs se deve ao fato de o CP dessas estruturas ser marcado com traços de concordância.

A idéia de que o C^0 de RLs possui traços- ϕ não interpretáveis e que esses traços estariam atraindo Qu para o domínio do CP é no mínimo interessante. Todavia, uma análise dos dados do espanhol parece revelar que tanto o CP de relativas, quanto o de interrogativas é marcado com traços de concordância, o que inviabiliza uma distinção por meio desse traço específico. Sejam os dados:

- (23) (a) Juan preguntó [quién organizó la fiesta].
(b) Juan preguntó [quienes organizaron la fiesta].
- (24) (a) Maria quiere saber [a quién ud. orienta em la Universidad].
(b) Maria quiere saber [a quienes ud. orienta em la Universidad].

- (25) (a) Pedro invitó para la fiesta [a quien ud le indicó].
 (b) Pedro invitó para la fiesta [a quienes ud le indicó].
 (26) (a) Maria conoce [a quien resolve los problemas en la oficina].
 (b) Maria conoce [a quienes resuelven los problemas en la oficina].

Na posição encaixada das estruturas em (23) e (24) ocorrem perguntas indiretas. Os dados revelam a possibilidade da construção com o interrogativo *quién* ou *quienes*. Contextualmente, os exemplos em (a) são usados quando o falante desconhece quantas pessoas organizaram a festa ou ainda quando ele sabe que apenas uma pessoa foi responsável pela organização. O mesmo tipo de ocorrência se mostra em relativas livres, presentes nos dados em (25) e (26). Como se vê, a concordância se estabelece numa e noutra situação.

O processo de relativização na presença de um traço- λ

A ponderação sobre a impossibilidade de que o deslocamento-Qu aconteça em relativas e interrogativas para a checagem do mesmo traço, já que – ao final da derivação – têm-se duas estruturas semanticamente não-análogas, conduz à proposição de que haja algum traço que precisa ser checado no C^0 de relativas que não o traço [+QU].

A idéia é a de que o núcleo C de RLs seja marcado com um traço específico (que por ora se resolve chamar traço- λ) e que o elemento-Qu disponível na derivação possui esse traço interpretável. Assim, alcança-se a distinção entre relativas livres e interrogativas indiretas por meio das propriedades inerentes ao CP de cada uma das estruturas, mais especificamente no que concerne ao tipo de traço que marca um e outro núcleo funcional.

Tem-se então, para essa proposta, representacionalmente:

- (27) Maria preguntou [_{CP} quem [_{C⁰} [+QU] [_{TP} você convidou ____ para a festa]]].
 (28) Maria conoce [_{CP} quem [_{C⁰} [traço- λ] [_{TP} você convidou ____ para a festa]]].

Uma outra visão do fenômeno se encontra em Radford (2004) em que se propõe que haja traços comuns às duas estruturas, mas uma tipologia distinta de operadores sintáticos: um operador interrogativo e um operador relativo. Algo como um traço [wh-P] (o que se traduz como um traço-Qu periferia), cujo procedimento de checagem é o responsável por alçar o elemento-Qu para a periferia da fase, está presente em ambas as estruturas e uma distinção da semântica das construções é atingida por meio de uma tipologia dos operadores.

Em todo caso, numa ou noutra abordagem, o que se evidencia é a intenção de providenciar um tratamento distintivo para as duas estruturas.

Algumas questões remanescentes

A constatação de que se faz necessária uma avaliação mais criteriosa em termos da definição da distinção entre relativas livres e interrogativas indiretas por meio dos traços que marcam de forma específica o núcleo C^0 de cada um desses tipos de construção está longe de por um ponto final na discussão acerca do tema, sobretudo porque dados como os que se mostram a seguir levantam ainda algumas questões intrigantes e que merecem um estudo outro bem mais específico. Sejam os dados:

- (29) (a) Pedro preguntou [com quem]_i; João falou t_i .
 (b) Pedro quer saber [de quem]_i; você depende t_i .

- (30) (a) João conhece [quem]_i você encontrou na festa t_i .
(b) João convidou [quem]_i você indicou t_i .
- (31) (a) *Maria conhece [de quem]_i João gosta t_i .
(b) * Maria ama [de quem]_i a filha falou t_i .
- (32) (a) ?João se esqueceu de com quem falava.
(b) ?Pedro gosta de com quem você se relaciona.
(c) ?Pedro se despediu de com quem convivia.
- (33) (a) *Maria se dedica a por quem se interessa.
(b) *Maria se sacrifica por com quem se relaciona.
(c) *Maria conversou com de quem você falou.

As perguntas que se põem em face de sentenças como as que se mostram entre 29 e 33 são as seguintes:

1. Que tipo de propriedade estrutural viabiliza o *pied piping* de todo o PP em interrogativas indiretas – como em 17 – mas inviabiliza o mesmo procedimento em relativas livres – 19?
2. Como explicar que em estruturas como as que aparecem em (32), a sobreposição de preposições seja mais tolerada do que nos exemplos em (33)?

Considerações finais

Estruturas complexas – como o propuseram Duarte e Brito in Mateus *et al* (2003) – relativas livres intrigam por suas propriedades estruturais e pela proximidade de estruturas interrogativas indiretas. Algumas diferenças entre essas duas construções foram perseguidas ao longo deste trabalho.

RLs e PIs parecem se distinguir em um aspecto semântico específico, que é o fato de sintagmas-Qu em relativas poderem ter uma leitura universal enquanto que os mesmos termos em interrogativas só poderem ter uma interpretação existencial.

O que parece mais coerente é buscar uma distinção por meio de traços, considerando não apenas as propriedades semânticas dos predicadores da matriz em termos da seleção de seus argumentos, mas de uma interação entre essas propriedades semânticas e algumas propriedades específicas inerentes ao núcleo C^0 de cada uma das estruturas.

Entende-se que em RLs o termo-Qu resulta de um amálgama morfológico entre um relativizador e um elemento nominal e que esse processo de fusão traga para a construção implicações estruturais específicas que se evidenciem, por exemplo, na necessidade de uma combinação entre o Caso que se atribui a Qu na relativa e na oração matriz.

Ainda há muito que se pensar sobre o fenômeno das relativas livres. O que se intentou aqui foi o estabelecimento de uma distinção entre relativas livres e interrogativas indiretas enfocando especificamente questões como Caso, concordância e a checagem de traços específicos de cada estrutura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Daniel (1981) *Sobre Interrogativa Indireta no Português*. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, MG.

- BIANCHI, V. (1999) *Consequences of antisymmetry: Headed Relative Clauses*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- BRESNAN, Joan & GRIMSHAW, Jane (1978). The Syntax of Free Relatives. *English Linguistic Inquiry* 9: 331-391.
- CHENG, Lisa L. S. (1991). *On the Typology of WH-Questions*. Doctoral Dissertation, MIT.
- CHOMSKY, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DUARTE, Inês & BRITO, Ana Maria. (2003). Orações Relativas e Construções Aparentadas. In MATEUS, M. H. et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho. 655-694
- GROSS, A & RIEMSDIJK, H. v. (1981). Matching Effect in Free Relatives: A parameter of Core Grammar. In: *Proceedings of Pisa Colloquium on Markedness*, Annali della Scuola Normale superiore, Pisa.
- GROSU, A. & LANDMAN, F. (1998) Strange relatives of the third kind. *Natural Language Semantics*, 6, 125-170.
- KUBOTA, Y. (2003) Yet another HSPG – Analysis for Free Relative Clauses in German. In: *The proceedings of the 9th International Conference on HSPG*, Stanford University. 147-163.
- LARSON, Richard K. (1987) “Missing Prepositions” and the Analysis of English Free Relative Clauses. *Linguistic Inquiry*, 18 (2).
- LASNIK, H. & SAITO, M. (1992) *Move-a: Conditions on Its Applications and Output*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- LOBATO, Lucia M. P. (1986). *Sintaxe gerativa do Português – Da Teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte, Vigília.
- MEDEIROS JÚNIOR, P. (2004). *O caso das relativas e o Caso nas relativas: uma análise minimalista de relativas livres e sintagmas-Qu no português brasileiro*. A sair nos Anais do 10^o SILEL – UFU, Uberlândia – MG.
- MEDEIROS JUNIOR, P. (2005). *Sobre sintagmas-Qu e relativas livres no português*. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília.
- MIOTO, Carlos (1994). As Interrogativas no Português Brasileiro e o Critério WH. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. V. 29, n. 2, p. 19-33.
- RADFORD, A. (2004). *Minimalist Syntax – Exploring the structure of English*. Cambridge University Press, UK.
- RIEMSDIJK, H. v (2000). ‘Free Relatives’ SynCom Case 44.
- ROCHA, Mari Lucia D. F. (1990). *Sintagmas QU em Interrogativas Indiretas e Relativas Livres do Português*. Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília.

SAUERLAND, Uli (1996). *The matching Preference*. MIT, MS.

VOGEL, Ralf (2001). Towards an Optimal Typology of the Free Relatives Construction. IATL 8. Papers from the Sixteenth Annual Conference and from The Research Workshop of the Israel Science Foundation 'The Syntax and Relative Clause Constructions' ed. Alexander Grosu. Tel Aviv University. 107-119

VOGEL, Ralf (2002). Free Relative Constructions in OT Syntax. Resolving Conflicts in Grammars. In *Sonderheft Optimality Theory*, Caroline Ferry & Gisbert Fanselow (eds). Hamburg: Helmut Burske Verlag. 119-162

VOGEL, Ralf (2003). 'Surface Matters. Case conflicts in Free Relative Constructions and Case Theory'. In: *New Perspectives on Case Theory* Eds. Ellen Brandner and Heike Zinsmeister. CSLI Publications. 269-299.

DE VRIES, M. (2002) *The Syntax of Relativization*. Utrecht: Lot.

ENUNCIADO, GÊNERO DISCURSIVO JORNALÍSTICO E PRODUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE

Pedro Luis NAVARRO-BARBOSA *

O fio condutor deste texto é a análise da produção da identidade em textos da mídia impressa à luz da noção de “enunciado”, formulada por Foucault (1972), em sua arqueologia dos saberes ocidentais. Esse aporte teórico possibilita examinar os discursos midiáticos sob o prisma da função enunciativa, pois se considera que ela recobre a linguagem jornalística e define, pelos elementos lingüístico-discursivos e imagéticos acionados, a espessura material dos textos (reportagem, artigo, coluna esportiva, capa de revista etc) e seus efeitos de sentido (efeito de direto, de real, de espetáculo, por exemplo).

Para traçar ao leitor a relação entre mídia e produção de identidade propõe-se o seguinte percurso: primeiro, discutir o papel da mídia na sociedade e a sua condição de ser uma prática produtora de bens culturais; segundo, problematizar a classificação dos gêneros discursivos do jornalismo; terceiro, refletir sobre os efeitos da função enunciativa na produção de identidade(s), produção essa que emerge de enunciados da mídia impressa inscritos em um “campo associado” que abarca aspectos da memória social, histórica e mítica da sociedade brasileira.

PRÁTICA JORNALÍSTICA E PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADES

Ao se pensar a mídia como uma “superfície de emergência” (FOUCAULT, 1972) para uma heterogeneidade de discursos que não apenas veiculam informação mas também produzem cultura e geram no leitor um sentimento de identidade, isto é, o sentimento de que ele pertence a uma determinada coletividade, é preciso ter em conta os meios pelos quais a mídia relaciona-se com o seu público.

A esse respeito, Melo (1994) propõe que se considere a atividade jornalística como um processo cultural e social, que se articula a partir da relação periódica e oportuna entre *organizações formais* – editoras e emissoras - e *coletividades* – o público receptor -, por meio de canais de difusão, tais como: a televisão, o jornal falado e escrito e a revista impressa.

A intermediação entre o fato e a comunidade de leitores, no entanto, não é tão tranqüila quanto se imagina. Para Melo, sempre existe uma diferença entre aquilo que a coletividade desejaria saber e o que a instituição quer fazer saber. Nesse sentido, para que a relação social seja assegurada é preciso que a empresa jornalística garanta um equilíbrio entre os interesses dela e as expectativas do leitor. Como analisa esse autor (1994, p. 63), “a manutenção de instituições que façam saber aos interessados o que está acontecendo e possam também dizer o que pensam dos fatos que ocorrem” justifica-se tendo em vista a necessidade do público de recorrer a uma mediação para apreender algum aspecto da realidade.

* Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM), membro do GEADA – Grupo de Estudos em Análise do Discurso de Araraquara/SP e Coordenador do GELCE – Grupo de estudos “A linguagem e a construção do ensino” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM.

Contato: plnavarro@uol.com.br

Esse ponto de tensão entre a atividade jornalística e a sua comunidade de leitores pode ser examinado com base na relação estabelecida entre duas práticas distintas, uma identificada com os agentes produtores de informação e de cultura, e outra que reúne os agentes consumidores desses produtos culturais.

Segundo De Certeau (1996), a prática consumidora caracteriza-se pelo fato de não fundar discursividade e por empregar procedimentos do tipo tático, que são determinados pela ausência de um lugar próprio e de poder. Já as práticas organizadoras das instituições normativas de uma sociedade são responsáveis pela produção e disseminação da informação e da cultura na sociedade; utilizam-se de procedimentos estratégicos pelos quais circunscrevem um “lugar” como próprio, a partir do qual se relacionam com a exterioridade.

O jornalismo tem o poder de organizar, de reorganizar e de pôr em situação de confronto os diversos discursos sobre os acontecimentos. Ele exerce seu poder pelo saber que detém, o qual se realiza por intermédio de uma série de procedimentos do tipo “estratégias” – dispositivos, instrumentos, técnicas – que lhe confere um lugar próprio de onde intervém na sociedade, propondo-lhe uma compreensão que pode ir desde o simples relato de um acontecimento até uma reflexão sobre os aspectos definidores de sua identidade.

Considerando o exposto, de que modo essa natureza do jornalismo pode ser articulado aos gêneros que compõem a “ordem discursiva” midiática?

A NATUREZA DA LINGUAGEM DO JORNALISMO IMPRESSO

A produção da notícia entre a descrição e a leitura do “real”

Melo (1994) faz uma distinção entre jornalismo informativo e jornalismo opinativo, partindo de uma distinção entre duas vertentes que constituem essa prática: a reprodução do real e a leitura do real. A primeira supõe a descrição do real a partir de dois parâmetros, a saber: o atual e o novo; implica a observação da realidade e a descrição daquilo que é apreensível à instituição jornalística. Ler o real significa identificar o valor do atual e do novo na conjuntura que nutre e transforma os processos jornalísticos. Essa vertente se define pela ação de analisar e de avaliar a realidade dentro dos padrões que conferem fisionomia à empresa. Decorrem desses dois processos duas modalidades do chamado relato jornalístico: a descrição e a versão dos fatos, ou o chamado jornalismo informativo e jornalismo opinativo. Na categoria de jornalismo informativo o autor inclui a nota, a notícia, a reportagem e a entrevista. Pertencem ao jornalismo opinativo o editorial, o comentário, o artigo, a resenha, a coluna, a crônica, a caricatura e a carta.

Chaparro (1998) propõe outra compreensão da questão dos gêneros jornalísticos, que não passa pela distinção entre jornalismo informativo e jornalismo opinativo. Os fundamentos teóricos de origem anglo-americana não são, para ele, apropriados para caracterizar a atividade discursiva realizada pelo jornalismo, pois essa fronteira é destruída pela inevitabilidade da valoração jornalística, para cuja construção a interferência dos vários sujeitos envolvidos no processo de difusão é decisiva, tanto no relato quanto no comentário.

Esse autor defende a existência cada vez maior de uma intersecção de opiniões e de informações num mesmo gênero jornalístico, o que o leva a pôr em suspenso e a questionar as análises que insistem em conceituar e caracterizar o jornalismo a partir do binômio opinião *versus* informação. Como pondera o autor, “até a notícia dita objectiva, construída com informação ‘pura’, *hard*, como se diz no jargão de inspiração americana, resulta de seleções e exclusões deliberadas, controladas pela competência opinativa do jornalista” (CHAPARRO,

1998, p. 113). Ainda segundo Chaparro, as ações jornalísticas resumem-se a relatar ou a comentar a realidade, com opinião e informação.

Do cotejamento desses autores, dois aspectos importantes precisam ser destacados. O primeiro concerne ao fato de que uma grade classificatória dos gêneros jornalísticos parece desconsiderar a opacidade dos sentidos, o fato de que a linguagem não é transparente, como se, por seu intermédio, o “real” fosse passível de uma apreensão numa relação direta entre acontecimento e a narrativa feita dele por um sujeito cognitivo, isto é, por um sujeito que teria o poder de controlar o que diz. O segundo aspecto toca na crença da unidade do sujeito produtor de linguagens jornalísticas e na idéia de que os textos são gerados por uma matriz discursiva, que responderia pela organização dos seus elementos internos, que definiriam e delimitariam um determinado tipo de discurso. Por esse viés, entre o fato e a sua editoração ora intervêm formas textuais que informam, narram o conteúdo, ora, formas textuais que analisam, comentam o conteúdo.

Sabe-se, entretanto, que, a partir do conceito foucaultiano de “formação discursiva”, a noção de “máquina discursiva” estrutural fechada é posta de lado em favor de uma concepção que considera o caráter intrinsecamente heterogêneo dos discursos. Como afirma Foucault (1972), os discursos não podem ser concebidos como formados por elementos ligados entre si por um princípio de unidade, mas por um sistema de dispersão de posições enunciativas.

Nesse sentido, a perspectiva assumida por Chaparro parece mais próxima de uma concepção heterogênea de linguagem, uma vez que, para ele, o relato jornalístico consistente necessita também da elucidação opinativa, assim como o comentário da atualidade requer, cada vez mais, a sustentação de informações qualificadas. Opinião e informação, para esse autor, perderam o estatuto de serem critérios definidores dos gêneros jornalísticos.

Prática jornalística e o funcionamento de suas formas retóricas

Outro aspecto da linguagem jornalística a ser observado diz respeito ao funcionamento das formas retóricas empregadas pela mídia para produzir os acontecimentos como espetáculo.

Gregolin considera que a espetacularização da política, da língua e da história realizada pela mídia é um efeito do discurso, sendo necessário entender esse processo a partir do “interior do campo dos enunciados que dialogam em uma sociedade”, o qual se apresenta como “um domínio inteiramente ativo, de lutas, de batalhas entre diferentes posições enunciativas” (GREGOLIN, 2003, p.12).

O estudo empreendido por Robin e Maldidier (1981) sobre o modo como a mídia francesa conferiu ao episódio Charléty, de maio de 1968, um efeito de espetáculo elucida essa questão. Para analisar as formas retóricas empregadas no gênero reportagem as autoras segmentam o texto em:

- a) segmentos narrativos, que, no plano lingüístico, caracterizam-se pelo emprego de tempos da narração que denotam o acontecimento (tempos do pretérito, forma canônica de enunciação histórica, pretérito perfeito em oposição ao imperfeito, presente histórico ou presente jornalístico, que marcam uma mudança na progressão da ação);
- b) segmentos descritivos, que se manifestam nos elementos que se atêm aos objetos e às coisas na sua simultaneidade. Esses elementos evocam, pois, a atmosfera, ou se detêm em um ponto particular, destacando do conjunto um aspecto, uma ação etc;
- c) segmentos de cena dialogada, que focalizam o diálogo entre o jornalista e alguém que participa do acontecimento - um manifestante, por exemplo;
- d) segmentos de julgamento, que, no plano lingüístico, marcam rupturas de tempo: passagem ao presente da enunciação, associada às formas variadas da presença do sujei-

to da enunciação; certos modalizadores, tais como: “pode-se assinalar”, “é necessário dizer claramente”, advérbios, adjetivos, verbos de julgamento, como “é interessante notar, curiosamente”.

No nível do discurso, a articulação desses segmentos narrativos cria um conjunto descritivo total que evoca a atmosfera da cena do acontecimento, resultando disso a produção do acontecimento como um espetáculo.

FUNÇÃO ENUNCIATIVA, GÊNEROS E SEGMENTOS JORNALÍSTICOS

A relação entre enunciado, formação discursiva e arquivo é a chave para a compreensão do método arqueológico do qual se vale Foucault (1972) para analisar a constituição dos saberes na sociedade. Nesse estudo, o enunciado aparece como a noção mais elementar do discurso, em oposição à mais ampla, o arquivo. Foucault define o enunciado em contraposição ao que se entende por proposição, frase e atos de fala. Para ele, a presença de uma estrutura proposicional, de elementos constituintes da estrutura lingüística da frase ou a realização de um determinado ato ilocucional não é condição para a existência de enunciados, uma vez que o enunciado pertence ao discurso. Contudo, o que torna uma proposição, uma frase ou um ato de fala um enunciado é aquilo que o autor chama de “função enunciativa”. A função enunciativa atravessa a linguagem, possibilitando que essas unidades (proposição, frase, ato ilocucional) irrompam com conteúdos concretos no tempo e no espaço.

A função enunciativa caracteriza-se por quatro elementos básicos: um referente (um princípio de diferenciação), um sujeito (uma “posição” a ser ocupada no discurso), um campo associado (o enunciado recupera, retoma outros enunciados) e uma materialidade específica (o que foi efetivamente enunciado por meio de alguma espécie de materialidade verbal, verbo-visual ou visual) que permite a repetição, a reprodução ou a transformação do enunciado.

A análise da função enunciativa nos discursos permite especificar a posição que o indivíduo ocupa como sujeito do enunciado, a qual é determinada pela existência prévia de um número de operações efetivas, que não podem ser conferidas a um único e mesmo indivíduo. Por conta disso, o sujeito do enunciado é definido pelo conjunto de requisitos e de possibilidades que prescrevem a posição de sujeito. O fato de o enunciado inserir-se em um campo enunciativo impede que se postule a existência de enunciados livres, neutros ou independentes, já que o enunciado participa de uma série enunciativa, desempenhando nesse conjunto um determinado papel, apoiando-se ou distinguindo-se desse conjunto. Como sentença o autor, “não há enunciado que não suponha outros” (FOUCAULT, 1972, p.124).

Os efeitos desse aporte teórico para a análise da relação enunciado/gêneros discursivos midiáticos/produção discursiva da identidade podem ser pensados nos seguintes termos:

1. Os acontecimentos que irrompem numa sociedade são construídos nas diferentes formas discursivas da imprensa escrita com a possibilidade de uma circulação entre as posições discursivas determinadas no interior da própria instituição. Ou seja, o sujeito do enunciado é aquele que exerce diferentes papéis de acordo com as várias posições que pode ocupar no espaço interdiscursivo. Assim, o autor de um texto jornalístico pode assumir, por exemplo, a posição de sujeito-que-observa, de sujeito-que-descreve, ou de sujeito-que-julga/avalia.
2. As propostas de Robin e Maldidier e Chaparro, se deslocadas dos terrenos em que foram forjadas (ideologia e pragmática) para o da arqueologia (o campo que estuda o modo como historicamente se entrecruzam regimes de práticas e de acontecimentos discursivos), possibilitam que se examinem os gêneros discursivos ou os segmentos

jornalísticos sob o prisma da função enunciativa, partindo-se da perspectiva segundo a qual essa função recobre a linguagem jornalística e dá sentido as suas formas. Ela possibilita definir, pelos elementos lingüístico-discursivos e imagéticos acionados, a identidade dos textos, isto é, a espessura material e os efeitos de sentido: reportagem, editorial, artigo, capa de revista; segmentos de relato, de narração ou de julgamento etc.

3. A relação sempre descontínua entre o enunciado e o arquivo, no caso que diretamente interessa aqui, a descontinuidade entre enunciados jornalísticos e aquilo que a sociedade brasileira produziu, ao longo da história, sobre si mesma, requer que se leve em conta o fato de que a identidade social produzida nos textos da mídia é resultante de uma memória descontínua e dispersa nas séries enunciativas que o analista seleciona.
4. O sujeito do enunciado jornalístico lança um olhar subjetivo sobre o acontecimento que noticia, mesmo que esse acontecimento seja apresentado em um gênero com predomínio de “descrição do real”. A seleção de determinados fatos e não de outros, a organização deles em uma determinada narrativa verbal ou visual e a definição do lugar que o texto ocupará na página são alguns dos indícios que comprovam a existência de um trabalho em que pesa a subjetividade, seja em maior ou menor grau. A esse respeito, a análise da escrita jornalística produzida no contexto do aniversário da nação brasileira possibilitou postular que essa produção é altamente seletiva, pois não somente seleciona alguns aspectos da memória coletiva e história, como também recorta o tempo dos acontecimentos, fazendo-os caber numa unidade textual que se crê completa (BARBOSA, 2004).

A PRODUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE BRASILEIRA NO DISCURSO DA MÍDIA IMPRESSA

Courtine (1994) e Maldidier e Guilhaumou (1994) postulam que a linguagem constitui-se no tecido da memória, uma vez que os “lugares de memória” das palavras (leiam-se discursos) são elas mesmas. Assim, a linguagem é a modalidade de existência histórica essencial da memória, seja ela coletiva, histórica ou oficial. Tendo isso como princípio, os textos da mídia impressa funcionam como um dos lugares de refúgio da memória, na medida em que materializam sentidos inscritos em outro lugar. Logo, no fio discursivo é possível encontrar indícios de um trabalho da memória na materialidade desses discursos.

Como verificar os modos de existência material da memória na ordem do discurso e o vínculo entre ela e a produção de identidade?

A análise apresentada neste texto recorta parte do estudo realizado sobre o modo como o discurso do jornalismo impresso produziu representações das comemorações dos 500 anos do Brasil (BARBOSA, 2004; NAVARRO-BARBOSA, 2004). Esse recorte reúne um conjunto de enunciados que gira em torno do “trajeto temático”¹ o encontro entre dominantes e dominados, que foi construído nessa produção a partir da representação feita do branco e do índio. Essa representação inscreve-se no confronto entre a formação discursiva do “Brasil 500 anos” e a formação discursiva do “Brasil: outros 500”.

A memória que organiza os discursos que assumem a posição do “Brasil 500 anos” é rememoração de um passado que funciona como uma sólida referência de uma narrativa histórica cujos personagens são representados como heróicos desbravadores. A posição discursi-

¹ A noção de “trajeto temático” (GUILHAUMOU, *apud* Charaudeau e Mainguenu, 2002) possibilita apreender feixes de sentido de enunciados que se agrupam em torno do itinerário de uma posição de sujeito, da formação de um conceito e da organização de um objeto.

va do sujeito que se inscreve no interior dessa formação discursiva pode ser definida como a daquele que vê o Brasil a partir da ótica do branco europeu.

“Brasil: outros 500” evoca a expressão popular “isto são outros 500”, criando condições de possibilidade de existência de enunciados que manifestam o sentido de negação em relação ao que estaria sendo afirmado pelo discurso do “Brasil 500 anos”. A memória que organiza esse contra-discurso define-se, portanto, como uma atividade de resistência ao esquecimento produzido pelos festejos idealizados pelo governo brasileiro. A posição do sujeito que fala no interior dessa formação pode ser simbolicamente representada como quem se coloca no lugar das populações indígenas que, da praia, observam e analisam a chegada dos portugueses como uma invasão. Dessa perspectiva, “Brasil: outros 500” congrega em torno de si uma rede de enunciados que recupera traços de uma memória coletiva marginalizada.

Nos enunciados jornalísticos o retomada de elementos discursivos dessas duas memórias projetam um determinado olhar sobre a identidade social brasileira, o qual pode ser depreendido a partir da análise do modo como o índio e o branco são objetivados nessa produção discursiva.

De passivos, colaboradores ou subjugados, os indígenas passam a ser representados como sujeitos da realidade, como alguém capaz de se organizar para reivindicar seus direitos de cidadão, como se verifica na reportagem da Folha de S.Paulo, veiculada no caderno *brasil*, de 09 de abril de 2000.

Essa reportagem é composta pelo texto-legenda: “Movimento “Brasil: outros 500” pretende reunir no dia 22, no litoral da Bahia, mais de 2.000 representantes de 200 etnias conhecidas em manifestação em defesa da causa indígena e contra a “invasão européia”; por uma imagem fotográfica, disposta ao lado direito do texto-legenda, que capta a imagem de um grupo de índios enfileirados, segurando caixões em miniatura, com uma cruz branca estampada neles; e pela legenda abaixo dessa imagem, que informa: “Índios realizam marcha inédita para contestar o Descobrimento.

O diálogo entre esses três enunciados característicos do gênero jornalístico constrói a emergência de um novo sentido para os conceitos de índio e de branco, a partir da desconstrução do imaginário erigido sobre as duas culturas as quais eles pertencem.

A perspectiva obtida com os atores fotografados de baixo para cima os faz parecerem superiores, o que se contrapõe, dentre outras, à visão estereotipada de índio como submisso. Além disso, a imagem torna evidente que a resistência e a reivindicação são atitudes presentes. Os índios apropriam-se dos elementos sógnicos da religiosidade cristã ocidental (o caixão e a cruz) para rememorar aquilo que o discurso do “Brasil 500 anos” procurou esquecer: o extermínio de cerca de cinco milhões de índios no Brasil. A função enunciativa exercida na legenda contextualiza a imagem, pois situa a atitude de resistência e de inconformismo no tempo e no espaço, além de conferir identidade aos atores da cena.

Considere-se, agora, o texto-legenda. Nele não há colocações de valores, de pontos de vista do sujeito que o produziu. No entanto, o discurso que dele se depreende está, de alguma forma, vinculado a uma série de outros discursos, a um domínio associado; obedece a um sistema que o liga a outros campos de coexistência. Esse sistema manifesta-se nas expressões “manifestação em defesa da causa indígena” e “invasão européia”, que apontam para a existência de discursos que as precederam, mas que não estão manifestos na superfície textual da notícia.

A primeira expressão evoca, pelo menos, três discursos, um que sugere que a “causa indígena” nunca foi priorizada na agenda governamental, portanto, é preciso aproveitar a efeméride dos 500 anos para organizar um movimento em defesa dela; outro que denuncia a articulação de determinados grupos cujos interesses vêm de encontro aos dos índios; e terceiro, que reivindica o direito à terra e ao território como uma forma de sobrevivência e de garantia das referências culturais dos cidadãos de origem indígena.

Quanto à expressão “invasão européia”, é preciso considerar dois aspectos relativos à emergência desse segmento de fala no texto-legenda. Primeiro, a interrogação que permeia a obra de Foucault sobre as condições de surgimento de um enunciado e não de outro na ordem do discurso. A expressão está entre aspas, índice de que não provém do sujeito do discurso, mas de outra voz. A pergunta que se faz é: por que esse recorte e não outro? As aspas demarcam o ponto de vista dos índios em relação aos brancos, mas a seleção desse segmento de fala evidencia o trabalho subjetivo do jornalista no gerenciamento do sentido. O segundo aspecto: ao dar destaque à posição dos índios, o sujeito do enunciado nega a imagem de índio passivo, mostrando que ele é detentor de um discurso contestatório e de resistência. Não é necessária uma análise exaustiva das possíveis significações que atravessam a expressão “invasão” para concluir que, sustentada pelos índios e estampada no texto-legenda, “invasão” significa tomar à força algo que é do outro. A qualificação “européia” acrescenta a essa palavra uma conotação bélica. Não se compara o poderio bélico dos europeus aos arcos e às flechas dos índios, que se encontravam em desvantagem quando o europeu chegou. “Invasão européia” recupera, pois, um passado marcado na memória dos indígenas pela imposição violenta de uma cultura estrangeira, pela negação de sua história e pela detenção arbitrária do seu território.

A função enunciativa materializada na legenda institui um sentido para as palavras “índios”, “marcha inédita” e “contestar” contrário ao discurso dominante, que historicamente procurou negar a esses sujeitos a condição de cidadãos que podem lutar pelos seus direitos. A materialidade discursiva desse enunciado coloca o índio exercendo a função sintática do sujeito que executa a ação expressa pelo verbo “realizar”, caracterizada como algo inédito. O estatuto discursivo desse enunciado permite observar o trabalho de uma prática discursiva que procura apagar o sentido de “índio” como irresponsável, ou seja, incapaz do exercício da cidadania, preguiçoso, porque não consegue se adaptar ao mercado de trabalho capitalista, perigoso e “civilizado”, uma vez que foi entregue à sanha do mercado de compra e de venda de mão-de-obra, mas sem gozar dos direitos trabalhistas, porque é irresponsável (CHAUÍ, 1989).

A mídia, ao focalizar os índios e suas reivindicações, coloca-os na posição de grandes opositores da festa dos 500 e protagonistas de outra história, de um “outro Brasil”. O título do movimento “Brasil Outros 500” é uma síntese da denúncia de uma histórica que, segundo os seus integrantes, foi esquecida e brutalmente silenciada.

As manifestações e os confrontos que ganharam as ruas do país - a depredação de vários relógios da *Rede Globo de Televisão*, a destruição pela polícia de um monumento de protesto erigido pelos índios, a repressão da marcha do movimento referido, a prisão de 141 pessoas e o saldo de 30 feridos, o fracasso da participação da réplica da nau Capitânia brasileira, entre outros - encontraram espaço na mídia, que os transportou para o plano discursivo e simbólico. É nessa arena mediada que o contra-discurso do “Brasil: 500 anos” emerge na figura do “outro” do branco. Esse outro não é, entretanto, mais o selvagem de antes, tampouco o branco de hoje é o colonizador imbuído do espírito expansionista e evangelizador do passado.

Os dois enunciados seguintes mostram que a produção da identidade do índio e do branco é moldada por descontinuidades, haja vista o processo identitário romper com as noções de continuidade e de permanência. A percepção do “outro” e do “nós” do presente é apresentada de modo distinto do “outro” e do “nós” do tempo de outrora. A fabricação da identidade é marcada também pela retomada de mitos fundadores, a qual se verifica nos elementos discursivos que indicam traços de ligações simbólicas com o passado. Assim, resquícios de elementos de “desenvolvimento” e de “evolução” forjam a compreensão de que o “outro” e “o nós” de hoje são o “antepassado”, aqueles que, de um modo ou de outro, guardadas as devidas diferenças político-sociais e econômicas, legaram uma história.

Na primeira página do jornal *Folha de S.Paulo* do dia 14 de abril, foi estampada uma foto-legenda que alça à condição de acontecimento o episódio envolvendo o senador Antonio

Carlos Magalhães e o índio Henrique Iabaday, quando este entrou na Câmara dos Deputados para exigir a aprovação do Estatuto das Sociedades Indígenas. Abaixo da imagem, a legenda: “*Flechada Verbal* O senador Antonio Carlos Magalhães discute com índio que estava em ato contra a celebração dos 500 anos e entrou na Câmara; ele apontou flecha para ACM e exigiu aprovação do Estatuto das Sociedades Indígenas”.

A imagem rompe com um certo estereótipo de índio pacífico e sem voz na sociedade, mas mantém um vínculo com a imagem de branco que exerce a autoridade pelo poder que lhe foi legitimado. A emergência desse novo sentido nasce, pois, da relação continuidade/descontinuidade que a imagem flagra e congela.

Esse sentido é construído tanto na narrativa visual quanto na verbal. O fotógrafo faz uso do “grande plano geral” em conjunção com o “plano americano” para enquadrar os atores da cena a meio-corpo, dentro de um cenário mais amplo, que tem ao fundo um número indeterminado de fotógrafos afoitos para registrar esse momento histórico. A imagem documenta uma situação inversa às registradas na memória arquivística do passado a respeito da ocupação do espaço branco pelo índio.

A perspectiva da qual a ação foi fotografada permite contemplar uma relação de simetria entre esses atores, situados em lados opostos da cena. Ambos fitam-se, o que sugere não haver intimidação, nem por parte de um nem por parte de outro. Essa imagem realça os signos distintivos da identidade dos dois atores: o índio enfrenta o senador num espaço que não é o seu e com os instrumentos e os adornos que traduzem valores de força e de coragem. Mesmo ameaçado pelo seu “outro”, o senador age, como sempre o fizeram seus antepassados, com ar de dominador e de conquistador. O terno e o dedo em riste simbolizam a indumentária civilizada e a postura de arrogância. Em vista disso, essa imagem põe em destaque, também, os signos distintivos da alteridade, ou seja, o confronto entre culturas.

Em relação ao enunciado da legenda, a expressão que o inicia “Flechada verbal” promove o cruzamento de lexias pertencentes a dois campos discursivos distintos, o que gera um acontecimento discursivo singular, pois o sujeito do enunciado desloca palavras de duas memórias discursivas opostas, uma associada à cultura indígena (“flechada”) e outra proveniente da cultura branca (“verbal”), propondo, com essa operação, uma representação para o conceito de ato indígena no presente, segundo a qual a luta, antes corporal, tende a ocorrer no nível do discurso, da reivindicação.

Com relação ao restante da legenda, o sujeito divide-se em dois papéis, um que descreve e outro que narra a cena. Esses dois segmentos intercalam-se para conferir ao acontecimento o efeito de espetáculo.

O segmento “O senador Antonio Carlos Magalhães discute com índio [...]” descreve o que está visível na foto. O verbo “discute”, no presente pontual, estabelece uma coincidência entre momento de referência e momento de enunciação, tal que une o jornalista ao leitor num eixo temporal presente, como se interpelasse este a se engajar e a participar da história escrita diante de seus olhos. Na seqüência até o final do enunciado, os verbos no pretérito “estava”, “entrou”, “apontou”, “exigiu” servem para contextualizar o leitor, pois narram o que motivou o acontecimento.

Ainda nesse segmento narrativo é importante ressaltar a historicidade inscrita nos verbos “entrou” e “exigiu”. A comparação da ação expressa pelo primeiro com a citação “invasão européia” exposta no texto-legenda da imagem anterior leva à conclusão de que, seja pela escolha da citação, seja pela seleção lexical, independentemente do tom da neutralidade conferido ao discurso, o sujeito está lá, marcando sua posição. “Entrar” é o oposto de “invadir”, pois o primeiro sugere que a ação foi realizada sem o exercício da força, ao contrário do segundo. Em relação à “exigiu a aprovação”, exigir significa colocar a outra pessoa em uma situação que lhe obriga a tomar uma posição. Quem exige o faz, porque tem a certeza de estar

amparado em alguma lei, em algum estatuto, ou se vale da relação estabelecida que lhe dá suporte para reclamar seus direitos.

Os recursos lingüísticos utilizados nesse enunciado-legenda para construir uma representação de índio oposta à do passado não garantem, todavia, uma ruptura total com as formas estereotipadas de representação do índio e do branco, pois o índio é representado de forma generalizante, enquanto o branco possui nome e sobrenome.

Nesse mesmo caderno, à página 10, com o título “Nós e os senhores”, o jornalista Nelson de Sá faz alusão ao acontecimento destacado na primeira página. O enfoque do texto é notadamente contrário ao modo como as comemorações dos 500 anos estavam sendo planejadas por Brasília, pelo estado da Bahia e amplamente divulgadas pela *Rede Globo de Televisão*, que, com toda a sua tecnologia, coordenou na televisão a festa dos 500 anos, assumindo, com isso, a formação discursiva do “Brasil 500 anos”, ao pretender, nas palavras da emissora, “mostrar o Brasil para o Brasil”.

O texto apresenta uma determinada visão sobre o acontecimento envolvendo o senador Antonio Carlos Magalhães e o índio Henrique Iabaday, mas o faz tomando como mote o modo como esse episódio foi noticiado nos jornais da imprensa falada, no caso, a emissora de televisão *Rede Globo*. A expressão “No ar”, acima do título, define a imagem do interlocutor a quem o texto se dirige e o distanciamento que o autor pretende marcar em relação a ele. Estabelece-se, pois, não um diálogo entre os textos publicados na mesma edição desse jornal, mas um confronto entre este e a referida emissora, no tocante ao episódio em pauta.

O foco do texto é o acontecimento e a sua divulgação no maior e mais importante meio de comunicação do país. Os mecanismos textuais, contudo, revelam aspectos que extrapolam as relações entre essas duas empresas de comunicação de massa, colocando à mostra elementos da realidade que articulam o confronto entre as alteridades.

A representação desse confronto é construída em torno do sentido expresso pela oposição brancos e índios, materializada nos pronomes pessoal e de tratamento “nós” e “senhores”, respectivamente. Esse sentido, que atravessa diagonalmente o texto, não foi inventado pelo autor do texto, mas retirado do segmento da cena dialogada, que reproduz a fala do senador na referida emissora de televisão:

- A pior coisa que poderia acontecer seria os 500 anos não serem comemorados. Para os senhores (índios) não seria bom. Para nós (brancos, supõe-se) também não seria.

O jornalista faz uso das aspas simples para enquadrar e dar destaque à parte do pronunciamento do senador, integrando-o ao título do texto. A apropriação dessas partes do discurso alheio, unidas pela conjunção “e”, configura-se como uma estratégia discursiva que estabelece uma oposição entre os termos citados.

Dessa forma, o título parte da oposição instituída no passado entre selvagem e civilizado para propor um novo sentido para o conceito de índio e de branco no presente. Os acontecimentos envolvendo integrantes do movimento “Brasil Outros 500” e o governo da Bahia constituíram a irrupção de uma nova prática discursiva sobre essas alteridades, a qual faz do título um acontecimento discursivo, uma vez que possibilita o surgimento de um novo sentido para os elementos dessa oposição. Essa prática discursiva coloca o jornalista na posição autorizada para construir a imagem do “nós” como os selvagens e a dos “senhores” como o “outro” civilizado do “nós”. É essa representação que será construída no texto, por meio da intersecção de segmentos narrativos com segmentos de julgamento e de cena dialogada. Essa trama produz o espetacular da cena.

Nos dois primeiros parágrafos os elementos lingüísticos de descrição e de narração permitem à escrita jornalística ater-se aos dois atores da cena, criando, por meio desses mecanismos, a atmosfera do acontecimento:

Sentado ao lado de um cacique todo paramentado, depois de beijar uma índia que mais parecia de novela, ACM deve ter engolido seco. Um índio foi até ele e parou com uma flecha a poucos centímetros de seu rosto. E lá ficou, ameaçando.

A narração do acontecimento é interrompida com a inclusão de segmentos de relato da fala com segmentos de julgamento. O jornalista reproduz, sem identificar a fonte generalizada na expressão “Nas Globos”, a fala do repórter televisivo: “- O índio pediu a retirada dos policiais das terras indígenas na Bahia [...]”.

Na seqüência, há uma inserção do seguinte segmento de julgamento:

Ontem não foi mais possível esconder, na TV, que o governo da Bahia se perdeu no trato dos índios, nas comemorações oficiais dos 500 anos.

O sujeito do enunciado que, até então narrava o acontecimento, posiciona-se diante do ocorrido, sugerindo que os meios de comunicação falada, sobretudo a Rede Globo de Televisão, imbuídos da idéia de difundir um clima de festividade à nação, procuraram abafar o confronto que vinha, a cada dia, se intensificando entre manifestantes e governo baiano.

Após esse segmento, o jornalista cita o discurso do senador, intercalando-o com duas inserções parentéticas “(índios)” e “(brancos, supõe-se)”. Ambas causam uma interrupção na cadeia verbal, porque introduzem o ponto de vista do jornalista. A segunda inserção tem uma carga subjetiva bem acentuada, pois insere uma incerteza (“supõe-se”) que ironiza a fala do senador. Eis o recorte:

- A pior coisa que poderia acontecer seria os 500 anos não serem comemorados. Para os senhores (índios) não seria bom. Para nós (brancos, supõe-se) também não seria.

Na posição de quem pode emitir julgamentos sobre o que é transmitido na televisão, o jornalista encontra-se legitimado para interpretar as falas relatadas, apresentando seu ponto de vista tanto sobre o discurso do senador quanto sobre a postura da emissora de televisão. Os discursos relatados são tomados como suporte de introdução e de exposição da posição discursiva sustentada no texto.

Desse modo, o segmento de fala “não seria bom” é integrado ao julgamento do jornalista, que lhe confere um direcionamento político-econômico e publicitário; “não seria bom” passa a significar no discurso citante prejuízos financeiros e mácula à imagem do governo daquele estado.

A oposição entre alteridades consolida-se nos dois últimos parágrafos do texto, nos seguintes trechos:

o que ninguém esperava era que os índios [...] estragassem a festa do alto do seu poder moral, de vítimas. Do outro lado, ninguém esperava que os brancos de hoje se mostrassem tão iguais aos primeiros que chegaram.

O enunciado recupera traços da memória discursiva do passado colonizador, os quais colocam o índio na condição de vítima e o branco, na de invasor, para sugerir que este, apesar

de detentor de uma cultura civilizada, foi e continua sendo o “outro” da cultura indígena, o selvagem dela.

Retomando o título do texto, “Nós e os senhores”, esses pronomes não são apenas índices de distinções gramaticais. O funcionamento discursivo deles indica a posição de sujeito assumida, que se vale dessa relação fortemente marcada pelo poder entre brancos e índios para estabelecer um laço de continuidade com o passado. Entretanto, o texto não funciona apenas como comentário² do discurso fundador sobre o descobrimento. Há um trabalho de recitação e de reconfiguração desse discurso, com vistas a propor, no presente, uma nova compreensão para o conceito de índio e de branco no contexto das comemorações. O texto reserva um lugar para os índios (‘senhores’) e para os brancos (‘nós’), que vai sendo tecido na crítica do jornalista a respeito de como as tribos indígenas foram tratadas pelo maior veículo de comunicação do país e pelo governo da Bahia. O discurso jornalístico produzido a partir da repercussão do acontecimento no meio televisivo mostra o quanto o discurso é contaminado por valores históricos e culturais. Ele delinea um sentido para o branco, como se o levasse a enxergar no espelho a imagem refletida do seu “outro”, que o inquieta, assusta, é rejeitado e precisa ser civilizado. Essa escrita, como simulacro de um “espelho da realidade”, faz o “mesmo” descobrir-se no “outro”. O selvagem é vislumbrado no branco, ele é o “nós”, não os “senhores”. Eis, portanto, o programa de leitura construído para essas duas identidades culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção da identidade resultante do confronto entre dominantes e dominados mostra que é o discurso que oferece condições de possibilidade de existência a um determinado sentido e não a outro para o conceito de índio e de branco. O sujeito do enunciado jornalístico, ao enunciar, faz uma espécie de inscrição em um saber ou em outro, inscrição essa que é determinada social e historicamente. Ele é levado a realizar uma seleção de elementos discursivos - palavras, conceitos e formas lingüísticas - o que demonstra o peso da prática discursiva (o conjunto de regras anônimas e históricas) sobre o exercício da função enunciativa. É nesse sentido que Foucault afirma que as condições de surgimento de um enunciado são históricas e regradas nas normas das instituições.

A escolha de uma ou de outra materialidade lingüística acarreta uma relação diferente entre o acontecimento das comemorações, o acontecimento discursivo midiático e a produção identitária. Assim, as diferentes possibilidades de manifestação dessa relação dão margem à constituição de um campo discursivo no interior do qual surgirão outros enunciados, que irão construir sentidos plurais sobre a identidade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, P. L. N. *Navegar foi preciso?* O discurso do jornalismo impresso sobre os 500 anos do Brasil. Tese de doutorado em Letras. Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, SP, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Adalberto de O. Souza. Série Apontamentos n. 29. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1995.

² O termo “comentário” está sendo empregado aqui no sentido que é dado por Foucault (1995).

CHAPARRO, M. C. *Sotaques d'aquém e d'além mar: percursos e gêneros do jornalismo português e brasileiro*, Santarém: Jortejo Edições, 1998.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

COURTINE, J-J. Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. In: _____ (Org.). *Mémoire, histoire, langage. Langages*, n. 114, Paris: Larousse, 1994.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Trad. Efraim Ferreira Alves, 2. ed, Petrópolis: Vozes, 1996.

GREGOLIN, M. R. (Org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003.

MALDIDIER, D.; GUILHAUMOU, J. La mémoire et l' événement: le 14 juillet 1989. In: COURTINE, J-J. (Org.) *Mémoire, histoire, langage. Langages*, n. 114, Paris: Larousse, jun., 1994.

MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 1994.

NAVARRO-BARBOSA, P.L. O acontecimento discursivo e a produção de identidade na História. In: SARGENTINI, V. e NAVARRO-BARBOSA, P (Org.). *M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 97-130.

ROBIN, R.; MALDIDIER, D. Du spectacle au meurtre de l'événement: Charléty (mai 1968). In: CONEIN, B., COURTINE, J.J. e GADET, F. MARANDIN, J-M.; PÊCHUEX, M. (Org.). *Matérialités discursives*. Lille: Presses universitaires de Lille, 1981.

OS ASPECTOS EXPLICATIVO/NARRATIVO NAS HISTÓRIAS INFANTIS

Priscila Peixinho FIORINDO
(Universidade de São Paulo)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a intenção de mostrar a articulação dos aspectos explicativo e narrativo, com o objetivo de esclarecer o lugar que a “explicação” ocupa no interior das produções de narrativas infantis.

A opção foi pelo estudo da produção de histórias orais com apoio da representação pictográfica, desenho feito pelo sujeito, e também a partir de histórias lidas pela pesquisadora, a fim de verificarmos as diferentes características semântico-sintáticas presentes em quatro situações.

Para tanto, nos apoiamos no modelo geral de organização da narrativa proposto por Labov (1972), que se divide em: 1) resumo dos fatos da narrativa; 2) indicações – indica o lugar, o tempo, as pessoas e a situação da fala; 3) ação complicadora – desenvolvimento da história; 4) avaliação – o narrador informa a carga dramática ou clima emocional; 5) resultado – causalidades entre os acontecimentos; e 6) coda – a finalização/ moral da história.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base no modelo laboviano da avaliação (Labov, 1972), partimos do pressuposto de que não há oposição fundamental entre explicação e narração, pois ao contar uma história, explicamos, e ao explicar, legitimamos o caráter memorável daquilo que contamos.

De acordo com o autor, a avaliação é um dos elementos estruturais da narrativa, que tem por finalidade comunicar ao ouvinte o ponto de vista do narrador em relação à história por ele narrada.

Sob esta ótica, considera a narrativa como uma técnica de construção de unidades, que recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais e mostram que a seqüência temporal é sua prioridade definidora. Ele também ressalta que, para existir a narrativa, é indispensável o acontecimento singular e inédito, digno de ser narrado.

Nesta perspectiva, analisamos o papel da avaliação na narrativa de acordo com o modelo referido. No artigo “*Le rôle de l'évaluation dans le récit*”, Melo (2000) considera a avaliação um dos elementos estruturais da narrativa que informa ao ouvinte o ponto de vista do narrador em relação à história por ele narrada; e ela pode tomar formas muito variadas, manifestando-se após o desenvolvimento ou, ao contrário, em todo o momento da narrativa.

Labov distingue quatro tipos de avaliação: *avaliação externa*; *avaliação encaixada*; *ação avaliativa*; e *avaliação por suspensão da ação*. Neste estudo levaremos em conta os três primeiros tipos, observando que, segundo Labov, quase todos os procedimentos de avaliação têm como fim suspender a ação. Dessa forma, exemplificamos, a seguir, apenas os três tipos de avaliação proposto pelo autor:

- a) *avaliação externa*: o narrador interrompe a narrativa, vira-se para o ouvinte e lhe comunica qual é o seu ponto de vista sobre o fato narrado, ocorre a suspensão da ação (ato de narrar). Vejamos o exemplo:

M: (...) *e aí os três meninos ... que eram espertos ... saíram*

- b) *avaliação encaixada*: o narrador não interrompe a história, ele indica seu ponto de vista durante o desenvolvimento da narrativa através de elementos sintáticos que podem ser considerados elementos avaliativos:

- os intensificadores – as repetições: *ele ele ele ... saiu*; - a fonologia expressiva – *GRITOOO*
- os comparadores : (...) *... é um era bem alto tinha um que era MAIS alto ...*
- os correlativos – aposto ... *BEATRIZ*...
- os explicativos – (...) *a mãe não viu porque estava nas compras*

Como vemos acima, o narrador, por meio dos elementos avaliativos, informa a carga dramática sem interromper a ação de narrar.

- c) *ação avaliativa*: o narrador descreve o que os personagens fizeram, em vez de relatar o que disseram. Do mesmo modo, neste caso, o locutor se revela capaz de encaixar seu comentário inesperado:

V: *o golfinho foi lá na água ... ele viu uma baleia ENORME ... aí::... ele foi lá na onde tinha os peixe ... aí ele comeu o peixe porque ele tava com fome aí aí ele ... viu o TUBARÃO que comeu um MONTE DE PEIXE aí ... ele comeu aí ele () aí comeu o peixe ... aí veio o gigante ... comeu o peixe dele aí::... o gigante deu um soco bem na baRRIGA dele ... ele caiu e ele morreu para sempre ... aí viveu de novo*

Até aqui a intenção foi mostrar os procedimentos de avaliação, segundo Labov, através dos quais o locutor pode marcar o interesse em relação ao que narra.

Visando o nosso objetivo de estabelecer uma relação entre o narrar e o explicar com base no procedimento da avaliação (Labov), abordamos a seguir alguns aspectos relativos à explicação.

De acordo com Leclaire–Halté (1990), a argumentação e a explicação, em textos de ficção, fazem parte das estratégias discursivas. A explicação surge quando há um problema de ordem cognitiva a resolver, e a fase de problematização sucede a fase de resolução do problema.

Segundo Jean-François Halté (*apud* Leclaire-Halté,1990), o discurso explicativo é metacomunicacional, ou seja, temos um discurso primeiro que é interrompido pela emergência de um obstáculo cognitivo, e uma vez resolvido o problema, o discurso primeiro pode continuar.

O discurso explicativo (Genette,1972) tem a função de colocar em cena os saberes do mundo num dado momento em que ocorre ao mesmo tempo, uma narrativa primeira (informa os eventos da história) e uma segunda narrativa (remete aos personagens, aos eventos contidos na mesma história).

METODOLOGIA

Para este estudo foram escolhidas quatro crianças, dois meninos (F,V) e duas meninas (B,.J), ambas de 5 anos, de uma pré-escola. A escolha das crianças foi decidida em comum acordo com a orientadora da pré-escola, por elas não apresentarem patologias, como problemas auditivos, visuais, fonológicos e psicomotores, que comprometessem a pesquisa.

A proposta apresentada foi de produção de narrativas orais em duas situações: na situação (a), elaboração de histórias a partir de uma representação pictográfica (desenho feito pelo próprio sujeito); na situação (b), elaboração de histórias a partir de duas histórias (Fita Verde no cabelo – Rosa; e Menina bonita do laço de fita – Machado) lidas pela pesquisadora.

Os dados foram coletados em sala de leitura, durante duas sessões semanais de aproximadamente trinta minutos cada, e transcritos com base nas normas do Projeto NURC/USP – Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo, proposto por Preti e Urbano (1990).

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Como nosso interesse não se restringe apenas à organização do texto, nesta etapa, nos interessa também o que o texto organiza em sua discursividade. Assim, em torno da dupla de eixos (o da estrutura sintática e o da organização semântica), exploram-se procedimentos lingüísticos e discursivos. Consideramos E para entrevistadora, F, V, B e J para as crianças.

Situação (a) – produção de histórias com apoio do desenho

Nos exemplos que seguem (1 e2) as duas crianças, estavam nos esperando na sala de leitura, então quando chegamos, conversamos um pouco sobre o que elas mais gostavam de fazer na escola, e ambas responderam que gostavam muito de desenhar. A partir daí, os materiais (folhas de sulfite, canetinhas e lápis de cor) foram distribuídos para que desenhassem e depois contassem uma história sobre o desenho.

Exemplo 1

Dinossauro

1. B: *SABIA:::.... que um dinoSSAURO passava pela floresta ... o dinossauro era muito BRAVO ... que encontrô/ uma menina com ropa toda beje tudo ... quando encontrô/ o dinossauro ela falô/*

2. B: *oi ... senhor dinossauro tudo bem? ((a criança afina a voz))... aí ele falô/ TUDO ((a criança imita a voz do dinossauro))*

3. B: *o menino falô/ ... qual o seu nome? ele falô/ É DINOSSAURO ué:::.... aí ele (menino) falou queria só sabê/ ... tchau tchau ((risos))*

(Beatriz 5;0)

No exemplo citado, no turno 1, a criança inicia sua narrativa informando sobre o personagem “dinossauro” que passeava pela floresta, segundo Labov (1972), temos as *indicações*, em que o narrador apresenta o lugar (floresta) e o personagem (dinossauro). Ainda aqui ob-

servamos também a *avaliação externa* (Labov), “o dinossauro era muito bravo”, a criança, por meio do intensificador “muito” e do adjetivo “bravo” interrompe a ação do narrar para expor seu ponto de vista. Paralelamente à *avaliação externa*, notamos a explicação da criança quando ela sente necessidade de caracterizar a atitude do dinossauro. Segundo Gennette (1972), o discurso explicativo tem a função de colocar em cena os saberes do mundo num dado momento em que ocorre ao mesmo tempo, uma narrativa primeira (informa os eventos da história) e uma segunda narrativa (remete aos personagens, aos eventos contidos na mesma história).

Na continuidade narrativa... “*que encontrô/ uma menina ... quando encontrô/ o dinossauro ela falô/*”..., identificamos a *ação avaliativa* (Labov) que consiste na descrição das ações dos personagens.

Em 2, observamos a *ação complicadora* (Labov), o desenvolvimento da história e ao mesmo tempo o *resultado*, apresentação da causa (menina pergunta como ia o dinossauro) e consequência (o dinossauro responde que sim) dos acontecimentos.

Novamente no turno 3, percebemos por meio do diálogo entre o menino e o dinossauro o *resultado* – causa (pergunta do menino)/consequência (resposta do dinossauro). Também verificamos, segundo Labov, *as indicações* – apresentação de mais um personagem – o menino.

Na última linha, quando o menino diz “*tchau tchau*” ((risos)), de acordo com Labov (1972), verificamos a *coda*, finalização da história seguido de um marcador conversacional ((risos)), recurso que segundo Marcuschi (2001), é utilizado para finalizar a unidade comunicativa.

Exemplo 2

As duas meninas sem braço

1 B: *duas meninas que chamava BIA e JENIFFER*

2.B: (...) *quando a gente ... ((Beatriz olha para Jeniffer que está apontando o lápis e diz)) ... olha a sujeira na mesa ... daí:::.... de repente viu um MONTE de estrela por aí e um bicho todo enrolado esse bicho era as:::.... (...) antes de andá/ com duas perna e dois braço as menina anda com um braço e uma perna ... de repente pareceu um TROSSO... é que ia fazê/ uma pedra aqui ... ((a criança aponta para a folha e desenha uma pedra))*

3. B: *de repente quando as duas viu a pedra aconteceu um acidente ... porque elas perderam a perna no bosque e o braço no bosque ... a outra menina perdeu a perna no bos/ na floresta e o braço na floresta ... as duas não foi junta só se encontraram ... a outra menina falou assim*

4. B: *oi gordinha Jeniffer ((risos)) tudo bem? a Jeniffer falô/*

5. J: *tudo ... como que você ...*

6. B: *a eu perdi meu bracinho no bosque ... você viu por aí? e a Jeniffer falô/*

7. J: *eu não por que?*

8. B: *porque ... é eu perdi (...) eu perdi um braço e uma perna ... num tá/ vendo ... ué:::....?*

9. B: *eu também perdi ... (braço e perna) na floresta ... você não viu por aí?*

10. J: *como que eu num vi ... eu vi por aí sim ... mas eu tava cum medo de pegá/ no seu osso ... ah se sabe que eu fico cum medo de você né?*

11. B: *então vou te pegá/ ... INHAU*

12. B: *pronto*

(Beatriz 5;0 e Jeniffer 5;0)

A criança inicia sua narrativa apresentando os personagens – “*Bia e Jeniffer*”, de acordo com Labov (1972), temos as *indicações* – apresentação dos personagens.

No turno 2, observamos a *avaliação externa* (Labov), o narrador interrompe a ação do narrar para expor seu ponto de vista em relação a atitude de Jeniffer que estava apontando o lápis na mesa “*olha a sujeira na mesa*”. Na continuidade de sua narrativa B passa a descrever o desenho feito por ela mesma “*daí:::... de repente viu um MONTE de estrela por aí e um bicho todo enrolado esse bicho era as::: (...) antes de andá/ com duas perna e dois braço as menina anda com um braço e uma perna ...* aqui também identificamos a *ação avaliativa* (Labov) a descrição das ações dos personagens.

Em “*de repente pareceu um TROSSO... é que ia fazê/ uma pedra aqui ...*”, observamos a *avaliação externa* (Labov), ou seja, a criança interrompe a narração para fazer um comentário sobre o desenho, e ao mesmo tempo esse comentário é uma explicação que, segundo Leclaire – Halté (1990), surge devido a um problema (a não existência da pedra) a que foi resolvido, quando a criança desenhou a pedra.

No turno 3, de acordo com Labov (1972), verificamos a *ação complicadora*, o desenvolvimento da história, B ao utilizar o explicativo “*porque*”, justifica o acidente a perda das pernas e braços das meninas.

A partir do turno 4, observamos o discurso reportado que insere-se no modelo geral de organização das narrativas de Labov, correspondendo a *avaliação encaixada*, em que o narrador informa a carga dramática, por meio do diálogo, sem interromper a ação do narrar.

Nos turnos 6, B: *a eu perdi meu bracinho no bosque ... você viu por aí?* e a Jeniffer falô/ 7. J: *eu não por que?* verificamos o *resultado* (Labov) – causa (você viu o braço por aí) / consequência (não por que?) dos acontecimentos.

Em 8, B: *(...) num tá/ vendo ... ué:::...*? notamos a *avaliação externa* (Labov) que consiste na interrupção da narração para informar o clima emocional.

Nos turnos 9. B: *:: eu também perdi ... (braço e perna) na floresta ... você não viu por aí?* e 10. J: *como que eu num vi ... eu vi por aí sim ... mas eu tava cum medo de pegá/ no seu osso ... ah se sabe que eu fico cum medo de você né?* observamos novamente o resultado (Labov) indicando a causa (você viu por aí) / consequência (eu vi sim) dos fatos. Além de constataremos, no último fragmento destacado a *avaliação externa*, em que o narrador interrompe a ação do narrar para expressar seu ponto de vista sobre o fato narrado.

Em 12, verificamos de acordo com Labov (1972), a coda, a finalização da história por meio do adjetivo “pronto”.

Situação (b) - produção de narrativas a partir de histórias lidas pela pesquisadora

Nos próximos exemplos (3 e 4), as crianças ouviram duas narrativas (Fita Verde no cabelo – Rosa; e Menina bonita do laço de fita – Machado). E posteriormente contaram suas histórias, na interação criança-criança e criança adulto.

Exemplo 3

A preta e o coelhinho

1. F: era uma vez um coelhinho ... sempre queria ... ele queria ... é ... ele se apaixonô/ aí ...
2. V: parece que o Fernando tá mangando
3. F: vôo contá/ a história do futebol ... era uma vez dois homens jogando bola ... e aí um fez um gol ... e o outro deu a rasteira (...) naquele que fez o gol ... aí ele machucô/ e foi pro médico ...e aí o médico falô/ pra ele ficá/ LÁ UM TEMPÃO (...) ... mas papai chegô/ lá e deixô/ ele saí/ porque ele já ia jogá./ bola ... e aí ele ficô/ machucado na perna (...) mas ele não se machucô/ (porque) a perna dele agora é DURA
4. V: É DURA ((a criança faz gesto de admiração ao levantar a sobrancelha e arregalar os olhos))

5. F: o outro deu rasteira nele de novo mas ele não caiu porque ele é de FERRO e aí ele foi aquele que deu a surra nele foi para lá no CEARÁ:..... aí ele caiu em cima do sorvete e o sorvete tava QUENTE ... e agora ele parô/ lá no céu ...

6. F: e aí acabô/

(Fernando 5;0 e Victor 5;0)

Diferentemente das ocorrências anteriores, aqui nesta situação (b), a criança inicia sua história com “*era uma vez*”, fórmula típica do estilo narrativo. No turno 1, tomando como referência uma das histórias lidas pela pesquisadora, “Menina bonita do laço de fita” (Ana Maria Machado), o narrador tenta recontar a narrativa ouvida, mas com frequentes pausas; então, a outra criança (V) ao perceber a demora de (F) para dar continuidade a história, interrompe a narração no turno 2, e apresenta seu ponto de vista – avaliação externa – “*parece que o Fernando tá mangando*”.

Na linha 3, identificamos, de acordo com F. François (1996), uma de tutela – um modo de conversação, (embora não sendo de um adulto) em que a partir do comentário de V, em 2, F toma a iniciativa de continuar o processo narrativo, mas com outro assunto – o futebol. Observamos, também, a coesão referencial (Fávero, 1999), através da substituição do termo homens pelos pronomes – “*ele*” e “*outro*”; e da reiteração – repetição do mesmo item lexical – “*médicos*”, que é considerado por Labov (1972) um dos elementos avaliativos, ocorrido com frequência no discurso oral. Ainda aqui, temos o explicativo – “*porque*”, que justifica a permissão do pai para que o filho jogue bola. De acordo com Leclaire – Halté (1990), aqui verificamos uma explicação devido a um obstáculo (ficar no hospital) a ser resolvido (sair do hospital).

No turno 4, observamos a fonologia expressiva – “*É DURA*”, presentes também nos turnos 3 - “*LÁ UM TEMPÃO E DURA*” e 5 – “*FERRO, CEÁRA, QUENTE*”. Ainda no turno 4, notamos por meio da admiração da criança (ao arregalar os olhos), os gestos “reguladores” (Rector e Trinta), que sugerem ao emissor que continue a sua fala.

E, por fim, no turno 6, temos o que Labov (1972) denomina de coda, o narrador informa para o seu interlocutor que a narrativa acabou.

Exemplo 4

O pequeno urso

1. F: *era uma vez o pequeno urso ... o pequeno urso sempre gostava de andá/ passeá/ andá/ passeá/ e aí o peixinho falô/ pra ele o pequeno urso você qué/ nadá/ com a gente? ... o pequeno urso falô/ eu não quero ... que o meu dente tá mole e aí o dente dele caiu e guardô/ embaixo do travesseiro e a fada madrinha apareceu ... e aí ela falô/ pra ele ir pra casa dormi/ e aí ele bateu na porta ... e era o lobo que tava ... e o lobo comeu ele ... e o (gato) falou não você para aí ... e aí o gato escorregô/ numa banana e chutô/ o lobo e aí ele foi para lá na BEXIGA e a bexiga estorô/ na cara dele ...*

2. P: e aí?

3. F: *e aí apareceu o leão e o tigre e aí acabô/*

(Fernando 5; 0)

Assim como no exemplo anterior F também inicia sua narrativa com “*era uma vez*”, fórmula típica do estilo narrativo. No turno 1, de acordo com Labov (1972), temos o *resumo*, síntese dos fatos da narrativa e as *indicações* – apresentação dos personagens, urso, peixinho.

Ainda em 1, observamos o discurso direto “... o pequeno urso você quê/ nadá/ com a gente? ... o pequeno urso falô/ eu não quero ...”, que segundo Mackay, corresponde a uma das partes da organização laboviana da narrativa – a *avaliação encaixada*, em que o narrador re-produz tal como foi ou se imagina que foi o diálogo entre os personagens. Em “... que o meu dente tá mole”, identificamos a explicação de F para justificar a negação do convite para ir nadar. Como vemos a explicação surgiu devido a um problema (dente mole) a ser resolvido (Leclaire –Halté, 1990) e a fase de problematização sucede a fase de resolução do problema.

No seguinte fragmento “e aí o dente dele caiu e guardô/ embaixo do travesseiro” percebemos que a criança (5 anos) freqüentemente insere fatos de seu próprio cotidiano na narrativa – a troca dos dentes. De acordo com Mackay (2000), tais deslocamentos revelam uma realidade próxima da criança evidenciando a posição de autora no desenrolar narrativo.

Em “e a fada madrinha apareceu ... e aí ela falô/ pra ele ir pra casa dormi/ e aí ele bateu na porta ... e era o lobo que tava ... e o lobo comeu ele ... e o (gato) falou”, de acordo com Labov (1972), temos a *ação avaliativa*, ou seja, a descrição das ações dos personagens, as *indicações* – apresentação de novos personagens (fada, lobo, gato) e também a *ação complicadora*, o desenvolvimento da narrativa, por meio de novas informações apresentadas pelo conectivo *e*, que segundo Fiorin (2002), adiciona dados novos indicando uma progressão semântica.

Na linha 8, “não você para aí”, verificamos a *avaliação externa* (Labov), em que o narrador interrompe a ação do narrar para informar o clima emocional. Ainda aqui, “... e aí o gato escorregô/ numa banana e chutô/ o lobo e aí ele foi para lá na BEXIGA e a bexiga estorô/ na cara dele ...”, temos a *ação avaliativa* (Labov)– descrição das ações das personagens.

De acordo com Bruner (1991), em 2, notamos uma situação de tutela de engajamento, em que P faz pergunta para estimular a criança na continuidade narrativa. Mas parece que, no momento, F não está disposto a continuar a narração, quando responde no turno 3, “e aí apareceu o leão e o tigre e aí acabô/”. Ainda aqui, observamos a coda, a finalização da história pelo elemento sintático “acabô/”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados analisados, percebemos que as narrativas produzidas a partir do desenho feito pelo sujeito – narrativas na situação (a), apresentam características típicas da linguagem oral, com elementos próprios do estilo conversacional, enunciados fragmentados, freqüentes pausas, elipses, e, portanto, dependentes da representação pictográfica, na medida em que as crianças olhavam e apontavam para o desenho durante o desenvolvimento da história, ou seja, elas buscaram no desenho o apoio contextual necessário para veicular às informações.

As histórias produzidas a partir de histórias lidas pela pesquisadora – narrativas na situação (b), apresentam características da linguagem escrita, independência contextual e construções próprias do estilo narrativo: *era uma vez...*. Aqui, a coesão se dá através de recursos lexicais e estruturas sintáticas com a utilização de conectivos lógicos. Na ausência da representação pictográfica, as crianças tentaram fazer do texto da história uma reflexão mais precisa de suas intenções comunicativas.

Embora as histórias elaboradas nas duas situações propostas, apresentem características distintas da linguagem oral e da escrita, notamos que ambas mantêm em comum a articulação do explicar e do narrar que, segundo Labov (1972), não se diferenciam na narrativa. Quanto ao elemento da avaliação, verificamos que em todas as situações apresentadas (com ou sem o apoio do desenho), as crianças se posicionam diante da narrativa, mostrando seus pon-

tos de vista em relação ao fato narrado; ora suspendendo a ação de narrar, ora inserindo opiniões sem interromper o ato narrativo.

Assim como ocorre a explicação nas narrativas de ficção, devido a um problema de ordem cognitiva a ser resolvido, de acordo com Leclaire - Halté, é possível também notarmos a presença desse fenômeno nas narrativas produzidas pelas crianças, pois a explicação juntamente com a avaliação (Labov) parecem ser o cerne da produção de histórias e a razão principal para que se tornem significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, J. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la resolution de problèmes. In: *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. 3 ed. Paris: PUF, 1991.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1999.

FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto – leitura e redação*. 16º ed. São Paulo: Ática, 2002.

FRANÇOIS, F. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido*. Trad. de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono, 1996.

GENETTE, G. (1972). *Discours du récit*. In: Figures III. Paris: Éditions du Seuil.

LABOV, W. ([1972] 1978). La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. *Le parler ordinaire*, Paris: Les Éditions de Minuit, 289-335.

LECLAIRE –HALTÉ, A. Explication et récit dans les textes de fiction. *Pratiques*, Paris, 67: 15- 34, 1990.

MACHADO, A. M. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 1997.

MAC-KAY, A. P. *Atividade verbal: processo de diferença e integração entre fala escrita*. São Paulo: Plexus, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

MELO, L. E. Le rôle de l'évaluation dans le récit. *CAIap*, Paris, n. 20, p. 25-44, 2000.

PRETI, D.; URBANO, H. *A linguagem falda culta na cidade de São Paulo – Projeto NURC/SP*. São Paulo: Queros, 1990.

RECTOR, M. e TRINTA, A. R. *Comunicação do corpo*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

ROSA, J. G. *Fita verde no cabelo: nova velha estória*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

INTERAÇÃO, ESCRITA E METACONSCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Renilson José MENEGASSI (UEM)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta uma das fases do projeto “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas”, desenvolvido no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq), que investiga as relações do professor, em formação, com a escrita, no processo de sua graduação no curso de Letras. A partir de intervenções nos anos de sua preparação, constroem-se e internalizam-se, no acadêmico, procedimentos de escrita que o levam a interações com seu próprio texto, via desenvolvimento metacognitivos de estratégias textuais e discursivas que caracterizam um processo de metacsciência no produtor de textos. As análises de versões de textos produzidos, durante os anos de 2002 a 2004, demonstram que o aluno realiza interações construtivas nos seus textos, gradativamente, com a mediação do professor, que o leva ao aprimoramento da metacsciência e, conseqüentemente, à incorporação de estratégias de interação e à alteração da concepção de escrita. Assim, discutem-se as características dessa interação com a escrita, a partir do relato e das análises dos textos produzidos no primeiro ano da graduação, em 2002, para comprovar-se o desenvolvimento da metacsciência na escrita a partir da concepção de escrita como trabalho.

INTERAÇÃO, ESCRITA E METACOGNIÇÃO

O conceito de interação utilizado na pesquisa é o proposto por Bakhtin (1988), que expõe ser um conjunto de trocas efetuadas pelos interlocutores em um contexto particular. Assim, definem-se: a) interlocutores: o aluno, o seu texto produzido, com mediação do professor; b) trocas efetuadas: as alterações no texto do aluno, a partir do desenvolvimento de procedimentos metacognitivos, empregando-se as etapas de revisão e reescrita dos textos; c) contexto particular: construção de artigo científico em aulas da graduação do curso de Letras.

Para que a interação ocorra de maneira satisfatória, na produção de textos escritos, é necessário que o aluno tenha desenvolvido, ou está desenvolvendo, estratégias metacognitivas. A metacognição refere-se ao conhecimento, à consciência, à monitoração e ao controle dos processos cognitivos; é uma manipulação consciente das atividades cognitivas (BAKER & BROWN, 1984a, 1984b; BROWN, 1980; HARRIS & SIPAY, 1985). Para tanto, são utilizados certos procedimentos metacognitivos, que, nas palavras de Oliveira (1995, 152-3), são:

[...] as operações deliberadas do sujeito sobre suas próprias ações intelectuais. Esses são procedimentos que indicam consciência do sujeito a respeito de seus processos de pensamento, a qual lhe permite descrever e explicar esses processos a outras pessoas; envolvem,

também, uma busca intencional de estratégias adequadas a cada tarefa específica a partir da consciência de que há diversas regras e princípios possíveis de serem utilizados na solução de problemas.

Nesse sentido, a metacognição envolve dois componentes:

uma consciência sobre quais habilidades, estratégias e recursos são necessários para o desempenho efetivo de uma tarefa; e a capacidade para utilizar os mecanismos auto-reguladores para assegurar a finalização exitosa de uma tarefa, tais como checar, planejar, avaliar, testar, revisar e corrigir. (BAKER & BROWN, 1984a:22)

Os procedimentos conscientes, utilizados pelo indivíduo, permitem determinar e ajustar as estratégias de pensar e aprender, específicas no caso da produção escrita. A metacognição responde à capacidade que possui uma pessoa para controlar e assumir sua própria aprendizagem. Para tanto, quatro implicações ocorrem para a aprendizagem do indivíduo (GARCIA, RIGGS & CAÑIZALES, 2001):

- a) adotar uma atitude consciente frente à tarefa de aprendizagem e ao que deve aprender;
- b) selecionar, desdobrar e modificar as estratégias, à medida que se envolve na aprendizagem;
- c) conhecer o que significa pensar e aprender efetivamente;
- d) internalizar as condições sobre as quais aprende e pensa de maneira efetiva.

Em trabalhos científicos, como os artigos acadêmicos produzidos pelos alunos, a escrita, em geral, e a revisão e a reescrita, em particular, podem representar a utilização de uma boa parcela de tempo e esforço, de maneira consciente, a partir da mediação do docente. No emprego da estratégia de revisão, o escritor mantém uma atitude crítica sobre seu texto, apresentando uma metaconsciência que evidencia sua preocupação com as condições de produção e a recepção do seu texto. Dessa forma, é consciente a procura de ajustes no texto, empregando as operações lingüísticas de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento (FABRE, 1986), de forma a ajustar as partes do texto e do discurso que se mostram insatisfatórias ao escritor.

Atualmente, dá-se maior relevância à auto-regulação que exerce um indivíduo sobre as funções relacionadas com a consciência sobre o seu conhecimento. Este enfoque se refere ao funcionamento cognitivo em geral, contudo, ao se referir especificamente à escrita, por extensão, poderia dizer que se está referindo à metaescrita, que é a utilização consciente de estratégias de produção textual.

Burón (1996, *apud* MORLES, 2003) comenta que rascunhar uma frase, ou um parágrafo, para melhorar o texto é uma experiência suficientemente conhecida por todos; no entanto, é possível que a muitos não tenha ocorrido pensar que não poderiam realizar a operação de escrever/revisar/reescrever se não tiverem desenvolvida, de alguma maneira, a operacionalização da metaescrita; isto é, se o aluno não tiver desenvolvida a capacidade consciente de que seu texto não está adequado às condições de produção. Assim, deduz-se que uma pessoa utilizará sua consciência para escrever quando, ao conduzir este processo, primeiro, se mantenha consciente das etapas que ela mesma compreende; segundo, mantenha-se alerta para monitorar, avaliar e regular a execução de sua escrita.

Ao conduzir a exercitação escrita é importante ter presente que ela deve buscar a excelência e a tomada de consciência na execução das condutas que exercita, porém, espera-se que, como resultado dessa exercitação, o aluno consiga, eventualmente, manifestar essas condutas de maneira espontânea, automática e oportuna. Isto significa que, como produto final, o escritor deve almejar a internalização, nos moldes vigotskianos, ou cristalização dessas condutas, sempre a partir da aprendizagem do processo de escrita.

A exercitação da metaescrita leva ao desenvolvimento de um estado de alerta durante o processo, com estados de reflexão nas principais etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita; assim, uma vez adquirido esse estado, como resultado da prática, em função da sedimentação do conhecimento, o escritor consiga, eventualmente, mantê-lo automático e inconsciente.

CONCEPÇÃO DE ESCRITA

Toma-se por pressuposto teórico, nesta pesquisa, a concepção de escrita como trabalho, consubstanciada na perspectiva ideológica de Bakhtin (1988) e nos estudos decorrentes, no Brasil. Nesta concepção, o professor torna-se mediador do processo de construção da escrita, sendo esta um ponto de interação entre o aluno e o professor. O aluno mostra-se sujeito de suas ações escritas, revelando a presença do 'outro' no seu texto a partir da autocorreção que efetua, agindo com, sobre e na linguagem (GERALDI, 1993), usando procedimentos de metacsciência, como as atividades epilingüísticas, ou seja, é um momento de reflexão própria sobre a linguagem, consciente, em que as expressões lingüísticas passam a ser objeto de trabalho; na realidade, é momento em que o texto revela o autor a si próprio.

O 'outro' é presente na memória do indivíduo, o que faz o texto escrito ser um ponto de interação, fazendo com que o próprio autor seja leitor de si mesmo, autocorrigindo-se, usando, para tanto, procedimentos metacognitivos, interagindo com o texto e com o outro que se faz presente no texto, sempre a partir da mediação do professor.

Nessa concepção, o professor é leitor e co-autor do aluno, mostrando a necessidade de a escrita envolver momentos diferentes, como o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita. Estas duas últimas, especialmente, despertam no aluno a consciência de que escrever é trabalhar, que as mudanças na escrita não são apenas no aspecto superficial, mas também em sua estrutura interna e discursiva, considerando-se as condições de produção do texto. A partir dessas noções, a escrita é vista como um trabalho consciente, deliberado, planejado, pensado e repensado.

A PESQUISA

Foi escolhida para a realização da pesquisa interventiva-longitudinal uma turma do curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), iniciantes na vida acadêmica no ano letivo de 2002. A turma era composta por 40 alunos, com idade média entre 18 e 22 anos. A maioria dos alunos era da região Noroeste do Paraná, trabalhando no período vespertino e alguns no período noturno.

Para a realização do trabalho foram feitos acordos pedagógicos com os professores das disciplinas Lingüística, Língua Portuguesa e Introdução aos Estudos Literários, como maneira de possibilitar uma interface maior entre os conteúdos e a própria produção escrita dos alunos, isto é, os três professores auxiliaram na construção da escrita, sendo que o professor de Lingüística ficou responsável pela formulação acadêmica do texto trabalhado: artigo científico, gênero textual muito requisitado na vida acadêmica. Assim, durante todo o ano letivo de 2002, os três professores trocaram experiências no sentido de possibilitar aos alunos o máximo de atividades escritas que envolvessem temas das disciplinas, sempre com a noção de escrita como trabalho, desenvolvendo as noções de metacsciência e metaescrita.

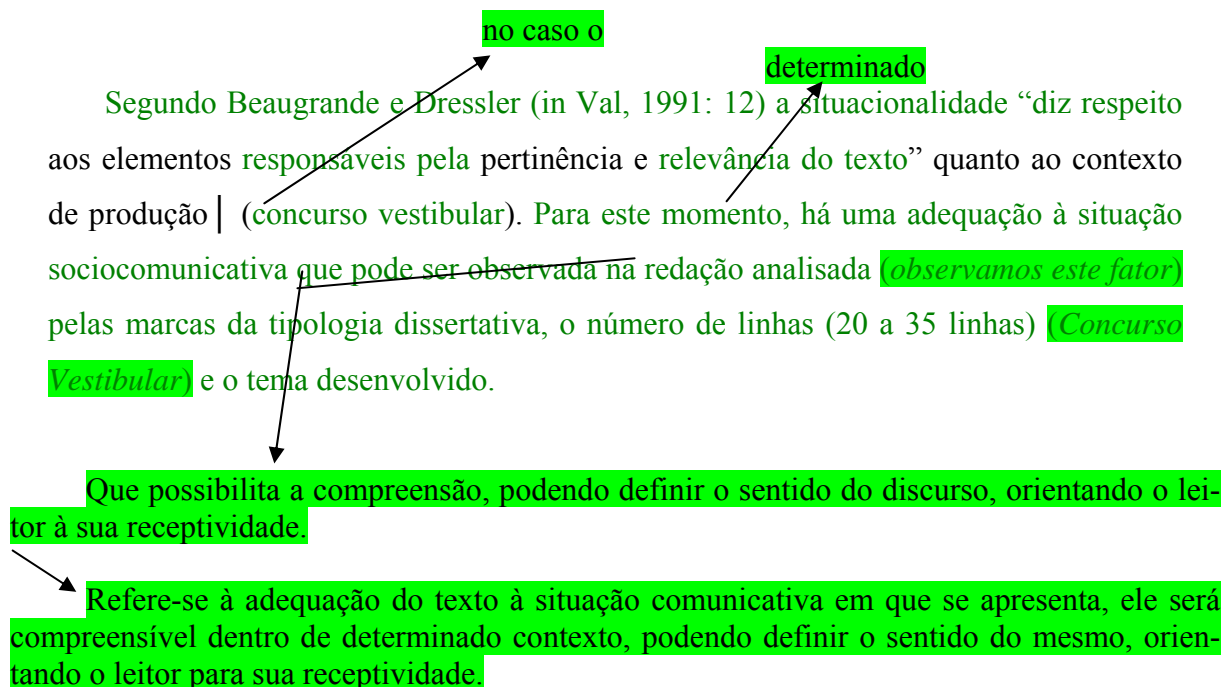
Os artigos produzidos nos três primeiros bimestres foram mediados a partir da incorporação das noções de planejamento, revisão e reescrita de textos. Para demonstrar a evolução na noção de construção da escrita na graduação, assim como as incorporações das estratégias

de revisão e reescrita, que levam ao desenvolvimento da metaescrita, a partir de procedimentos metacognitivos e, conseqüentemente, à interação com o próprio texto, tomam-se como parâmetros excertos dos textos produzidos, como forma de análise e comprovação da pesquisa. Infelizmente, por questão de espaço, apresentam-se apenas exemplificações das produções escritas de um aluno.

ALGUMAS ESCRITAS: APONTAMENTOS, ALTERAÇÕES E PROCEDIMENTOS METACOGNITIVOS

São apresentados três exemplos de escritas, selecionados do artigo produzido no terceiro bimestre por um aluno. A primeira versão apresenta as rasuras, os apontamentos e as anotações que o aluno realizou na produção do texto. A segunda versão é a reescrita da primeira e a terceira, o resultado final do texto.

a) Apontamentos e alterações efetivadas na 1ª versão:



b) 2ª versão:

Segundo Beaugrande e Dressler (in Val, 1991: 12) a situacionalidade “diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto” quanto ao contexto de produção (concurso vestibular). Para este momento determinado, há uma adequação à situação sociocomunicativa, que inclui a tipologia dissertativa, com um número de 20 a 35 linhas e o tema desenvolvido. Isso possibilita a compreensão, podendo definir o sentido do discurso, orientando o leitor para sua receptividade

c) 3ª versão:

Segundo Beaugrande e Dressler (in Val, 1991: 12) a situacionalidade “diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto” quanto ao contexto de produção (concurso vestibular). Para este momento determinado, há uma adequação à situação so-

ciocomunicativa, que inclui a tipologia dissertativa, com um número de 20 a 35 linhas e o tema desenvolvido. Isso possibilita a compreensão, podendo definir o sentido do discurso, orientando o leitor para sua receptividade

Nestes excertos, o aluno emprega apenas duas operações lingüísticas: acréscimo e substituição. Na operação de acréscimo, efetiva-se um trabalho consciente de escrita, pois são apresentadas três maneiras diferentes de acréscimos de informações, sendo uma delas com deslocamento.

- Acréscimo:

1) empregado na rasura da primeira versão, porém não utilizado na reescrita:

“[...] quanto ao contexto de produção **no caso o** (concurso vestibular).” (1ª versão)

“[...] quanto ao contexto de produção (concurso vestibular).” (2ª versão);

2) empregado na rasura da primeira versão e na reescrita:

“Para este momento [...],” (1ª versão)

“Para este momento determinado,[...]” (2ª versão);

3) emprega na rasura da primeira versão num determinado local do parágrafo e desloca a informação acrescida para outro lugar na reescrita:

“[...] que possibilita a compreensão, podendo definir o sentido do discurso, orientando o leitor à sua receptividade [...]” (1ª versão – inserção apresentada no segundo período)

“Isso possibilita a compreensão, podendo definir o sentido do discurso, orientando o leitor para sua receptividade [...]” (2ª versão – informação acrescida e deslocada para o último período do parágrafo).

Neste exemplo, já são notados indícios da metacôsciência na construção da escrita. Nos apontamentos da primeira versão, observa-se, ao final, a apresentação de uma informação mais longa, em três linhas, que é resumida acima, para ser incorporada na reescrita como o último período:

- Informação longa, ao final da primeira versão:

“**Refere-se à adequação do texto à situação comunicativa em que se apresenta, ele será compreensível dentro de determinado contexto, podendo definir o sentido do mesmo, orientando o leitor para sua receptividade.**”;

- Informação resumida, na primeira versão:

“**que possibilita a compreensão, podendo definir o sentido do discurso, orientando o leitor à sua receptividade.**”;

- Informação apresentada, na versão reescrita:

“Isso possibilita a compreensão, podendo definir o sentido do discurso, orientando o leitor para sua receptividade”.

O procedimento metacognitivo revelado pelo aluno demonstra, de acordo com Garcia, Riggs; Cañizales (2001), uma atitude consciente frente à aprendizagem de construção do texto, selecionando informações necessárias para elucidar ao interlocutor a idéia apresentada,

modificando, já na primeira versão, através da reescrita da rasura/acréscimo, o pensar e aprender sobre a tarefa escrita, a partir da seleção, desdobramento e modificação de estratégias necessárias à situação, resolvendo o problema conscientemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado com os alunos demonstrou que houve o desenvolvimento e a ampliação da interação do aluno com o texto, a partir da mediação do professor, deixando de ver este como único interlocutor, passando a ser visto como um colaborador no processo de construção do texto escrito. Dessa maneira, o texto escrito e o seu processo de construção passam a fazer parte da interação no processo de ensino e aprendizagem da sala de aula, fator relevante na formação inicial do professor, que aprende a pensar sobre a construção de seu texto. Essa postura levou à alteração da concepção de escrita estabelecida pela escola tradicional, construindo-se a concepção de escrita como trabalho. Nesse sentido, houve poucas intervenções do professor e mais alterações do próprio aluno, criando-se, assim, uma interação do aluno com seu próprio texto, objetivo maior do trabalho.

As marcas de alterações apresentadas nos exemplos demonstram como o aluno interage com o texto, construindo uma metaconsciência sobre o processo de escrita, conhecendo a si como produtor e o 'outro' como interlocutor de seu texto. Essa metaescrita se internalizou a partir da alteração da concepção de escrita no aluno, a partir das noções de revisão e reescrita no processo de produção de textos.

Além disso, os resultados, a partir dos pressupostos de Garcia, Riggs & Cañizales (2001), mostraram que o aluno

- a) adotou uma atitude consciente frente à tarefa de construir seu texto, à tarefa de aprendizagem e ao que deve aprender nesse processo;
- b) selecionou, desdobrou e modificou as estratégias empregadas na revisão e reescrita do texto, à medida que se envolvia na aprendizagem de sua escrita;
- c) passou a conhecer o que significa pensar e aprender efetivamente sobre sua própria escrita, desenvolvendo, assim, estratégias metacognitivas que o levaram à consciência do processo, chegando à metaconsciência na escrita (metaescrita);
- d) internalizou as condições sobre as quais aprende e pensa de maneira efetiva, passando a considerar a escrita como trabalho, não como consequência ou dom/inspiração, como a escola tradicional propõe.

Os resultados desta fase da pesquisa já apontam para uma alteração nos procedimentos e abordagens no trato com a escrita com os professores em formação inicial. Ao longo do processo de investigação, novos registros escritos poderão consolidar os indícios aqui levantados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, L.; BROWN, A. L. Cognitive monitoring in reading. In: FLOOD, J. (ed.). *Understanding reading comprehension: cognition, language and the structure of prose*. Newark, Delaware: IRA, 1984a, p.21-44.

_____. Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, D. (ed.) *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1984b, p.353-94.

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J. (ed.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 453-81.
- FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, v. 62, p. 59-79, Avril-Juin, 1986.
- GARCIA, A. G.; RIGGS, E.; CAÑIZALES, R. Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. *Lectura y Vida*, 3, p. 28-35, set. 2001.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- HARRIS, A. J.; SIPAY, E. R. *How to increase reading ability: a guide to development and remedial methods*. 8. ed. New York: Longman, 1985.
- MORLES, A. Desarrollo de habiliddes para la escritura eficiente. *Lectura y Vida*, 3, p.28-35, set., 2003.
- OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p.147-60.

A OPOSIÇÃO INDICATIVO/ SUBJUNTIVO E O USO DAS CONJUNÇÕES 'MAS' E 'EMBORA' EM TEXTOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Rosemeire Lopes da Silva FARIAS
(UnB/UNIDERP)

RESUMO: O estudo examina a oposição indicativo/ subjuntivo na produção escrita de alunos da educação básica, em orações introduzidas pelas conjunções 'mas' e 'embora'. Dois tipos de divergências em relação à norma padrão são encontrados: (i) orações introduzidas pela conjunção 'embora', com o verbo flexionado no indicativo; (ii) orações introduzidas pela conjunção 'mas' na primeira posição. Concluímos que, na ausência da oposição do modo verbal, a modalidade é marcada lexicalmente pela conjunção 'embora'; a conjunção 'mas' na primeira posição assume a função de marcador discursivo, articulado com elementos gramaticais na oração coordenada subsequente.

PALAVRAS-CHAVE: Conjunções adversativas. Conjunções concessivas. Indicativo. Subjuntivo.

ABSTRACT: *The present study examines the opposition between the indicative and the subjunctive in the written production of students, in clauses introduced by the conjunctions 'mas' (but) and 'embora' (although). Two types of deviance are detected with respect to the Standard variety of Portuguese: (i) the verb in the indicative, not in the subjunctive, form in the subordinate clause introduced by the conjunction 'embora'; (ii) the conjunction 'mas' introducing the first, not the second, clause. Our results indicate that the modality is lexically encoded by the conjunction 'embora'. The conjunction 'mas' in the first position is taken to be a discourse marker, which is found in connection with grammatical elements in the subsequent coordinate clause.*

KEY-WORDS: *Adversative conjunctions. Concessive conjunctions. Indicative. Subjunctive.*

INTRODUÇÃO

Neste artigo, examinamos construções concessivas e adversativas, em particular as introduzidas pelas conjunções 'embora' e 'mas', em redações de estudantes das 1^a e 3^a séries do Ensino Médio de uma escola pública de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Para reunir os dados, foram realizadas várias atividades de produção textual e de construção de períodos compostos. Selecionamos 53 sentenças, que não correspondem à configuração prevista na norma padrão, identificando dois tipos de divergências: (i) orações introduzidas pela conjunção 'embora' com o verbo flexionado no indicativo (não no subjuntivo); (ii) orações introduzidas pela conjunção 'mas' na primeira posição (e não na segunda). A escolha de trabalhar com os alunos do Ensino Médio justifica-se pelo fato de eles estarem inseridos em um contexto escolar, que os coloca em contato com diferentes tipos de textos e estudos gramaticais, que buscam sistematizar o uso das subordinadas concessivas e coordenadas adversativas. Embora tenham acesso à visão sistematizada da gramática, alguns alunos apresen-

¹ Este artigo é parte da minha dissertação do Mestrado em Linguística, desenvolvida na UnB, que teve como orientadora a Prof^a Dr^a Heloísa Maria Salles, a quem transmito os meus sinceros agradecimentos.

tam uma forma particular de construir as orações adversativas e concessivas e, aparentemente, não as diferenciam.

Nossos resultados nos levam a constatar que pode haver casos-fronteira na oposição entre subordinadas e coordenadas, conforme sugerido por alguns autores na literatura. Discutimos essa questão em relação aos fenômenos observados em nossos dados, tomando por base estudos retrospectivos a respeito da modalidade, das propriedades sintático-semânticas dos modos indicativo e subjuntivo e de outros aspectos. Como se vê, trata-se de tema relevante para o estudo da gramática.

Este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos um breve estudo das teorias fundamentais para o desenvolvimento do tema proposto, abarcando a visão da gramática tradicional e a posição de alguns lingüistas; na seqüência analisamos alguns períodos e, por último, expomos as conclusões a que pudemos chegar diante dessa análise.

ASPECTOS SINTÁTICO-SEMÂNTICOS DA OPOSIÇÃO INDICATIVO/SUBJUNTIVO

Visão da gramática tradicional

A visão apresentada pelos gramáticos contemporâneos, como Celso Cunha (2001) e Evanildo Bechara (2003), bem como a de Said Ali (1964), tem sido, em geral, consensual em caracterizar o modo subjuntivo. Situam-no, semanticamente, no campo da expressão do grau de certeza do locutor ao transmitir um conteúdo e, sintaticamente, salientam a capacidade do subjuntivo de subordinar.

Cunha & Cintra (2001) caracterizam o subjuntivo como sendo um modo essencialmente de subordinação e que apresenta traços semânticos de incerteza, indecisão e outros. No entanto, esses autores não mencionam a possibilidade de, em algumas orações subordinadas, usar-se tanto o indicativo quanto o subjuntivo.

Bechara (2003), por sua vez, faz as mesmas considerações de Cunha & Cintra sobre o indicativo e o subjuntivo, com um diferencial na abordagem do subjuntivo em orações concessivas. Para Bechara, não há “completo rigor a respeito”(p. 282). A leitura que fazemos dessa afirmação é a de que podemos usar o modo indicativo em orações concessivas. Outro ponto importante mencionado por Bechara (2003), não comentado por Cunha & Cintra (2001), diz respeito ao uso do subjuntivo com o advérbio ‘talvez’. Conforme Bechara (2003: 282), há possibilidade de se usar também o indicativo com esse advérbio.

O uso do indicativo nesse caso confere à sentença certeza de que algo, do que se duvida, pode ser realizado. Essa questão da flutuação do indicativo e subjuntivo nesses contextos será retomada posteriormente na discussão dos dados (cf. capítulo 4).

Para Said Ali (1964), nas concessivas o fato de contrariar o que é exposto pela oração principal pode ser suposto ou real e, em “linguagem antiga”, distinguia-se o suposto do real por meio do emprego ora do conjuntivo, ora do indicativo.

Relacionando o que Bechara (2003) e Said Ali (1964) afirmam sobre o uso do indicativo em orações concessivas, fazemos a seguinte leitura: pode haver flutuação no uso do subjuntivo e do indicativo nas concessivas. Um ponto importante para a análise dessa flutuação, mediante a posição desses autores, é que Bechara (2003) faz referência ao uso do indicativo, na perspectiva sincrônica, e explica a ocorrência ou a possibilidade de ocorrer o indicativo na fala e/ou escrita dos falantes atuais. Said Ali, por sua vez, apresenta um argumento diacrônico, levando à constatação de que a ocorrência do indicativo em construções concessivas não é um fenômeno recente, pois remonta ao português arcaico.

Essa possibilidade de flutuação nas construções concessivas, constatada pelos autores, contribui para o entendimento dos nossos dados, em que se verifica o uso do indicativo em orações introduzidas pela conjunção 'embora'.

A visão da lingüística moderna

Analisando orações completivas, Pereira (1974) considera agramatical uma sentença, como a exposta a seguir, cuja oração encaixada foi formada com o indicativo:

- (1) "Cumprimentava-o, embora não {gostasse/ *gostava} dele"

A autora, nesse caso, exclui a possibilidade de flutuação, considera que os modos verbais estão em distribuição complementar, onde couber o indicativo não caberá o subjuntivo e vice-versa.

Pimpão (1999), por sua vez, em seu estudo sobre a variação do subjuntivo, acena para a ocorrência do subjuntivo em orações com alguns conectivos concessivos, como 'embora', 'se bem que', 'apesar de que', conforme esperado, mas também com conectivos causais, como 'porque', em que não se prevê o subjuntivo.

Há, também, casos em que autores, como Pereira (1974), prevêem a ocorrência apenas do subjuntivo, no entanto aparece o indicativo. Consideremos os exemplos (2) e (3), em que aparece o verbo da oração encaixada no indicativo e no subjuntivo. Para Pereira, essa possibilidade de alternância dos modos verbais possibilita a diferença de significado: a leitura realis (factual) e irrealis (hipotético), respectivamente.

- (2) Caiu de modo que quebrou a perna
(3) Caiu de modo que quebrasse a perna.

De acordo com Pereira (1974), seus informantes reconhecem oposição semântica nítida também entre orações como (4) e (5). Essa diferença, para a autora, apóia-se na alternância indicativo/ subjuntivo, o que caracteriza os predicados indiferentes. O indicativo sugere que o narrador conhece o fato (o homem é pobre); já o subjuntivo não possibilita essa leitura, ou seja, indica que o narrador assevera sobre a verdade da proposição (o homem pode ou não pode ser pobre). A associação do significado expresso pelo modo verbal ao ponto de vista do narrador é corroborada por Oliveira (2003).

- (4) A aparência deste homem não indica que ele é pobre.
(5) A aparência deste homem não indica que ele seja pobre.

Assim, as autoras afirmam que o subjuntivo é considerado modo verbal nos casos em que a alternância indicativo/ subjuntivo implica diferença semântica, conforme ilustrado nos exemplos (7) e (8), apresentados por Oliveira:

- (7) O Manuel disse que partem agora.
O Manuel disse que partam agora.

O fato de haver contextos em que a alternância de modo determina distinções semânticas contribui para se acreditar na possibilidade de se considerar que há conteúdo semântico na distinção indicativo/ subjuntivo. No entanto, deve-se considerar a afirmação de Pereira (1974: 63)

de que “há variantes do português nas quais a flexão modal do verbo não entra como uma categoria ativa do sistema dos falantes que fazem uso exclusivamente do indicativo”.

Para esses falantes, então, a flexão verbal de modo parece não estar ativa, mesmo assim eles não deixam de transmitir o que desejam.

Cabe, então, indagar como indicam essa oposição semântica. Se considerarmos que, para atribuir à sentença a semântica de possibilidade ou suposição, é possível usar um verbo modal como ‘poder’ no indicativo, confirmamos que o subjuntivo não é fundamental para alcançar essa semântica. Ou seja, o falante que não apresenta um sistema em que o subjuntivo esteja ativo, não precisa flexionar o verbo da encaixada no subjuntivo, basta usar um verbo modal no indicativo. Assim, o subjuntivo pode ser substituído nos dados em (3), (5) e (8) por construções com outros recursos “lingüísticos”, como ilustrado a seguir:

- (3a) Caiu de modo que podia quebrar a perna.
- (5a) A aparência deste homem não indica que ele deve ser pobre.
- (8a) O Manuel disse que eles devem partir.

Para expressar o que deseja, o falante pode fazer uso de outros recursos lingüísticos. Conforme Pereira (1974), Câmara (1970 e 2004) e Oliveira (2003), há outros meios de expressão da modalidade, como os termos lexicais (talvez, oxalá), meios prosódicos (exclamação, interrogação, etc.) e recursos morfológicos no próprio verbo.

Kempchinsky (1986), em seu trabalho sobre o subjuntivo em espanhol, também afirma que o verbo da oração principal pode selecionar o modo do verbo da oração encaixada, como podemos observar no exemplo repetido a seguir.

- (9) Queremos que nuestro equipo gane/ *ganará.

De acordo com Kempchinsky, não se pode trocar o tempo e o modo verbais da oração encaixada, ou seja, não é possível trocar o presente do subjuntivo pelo futuro do indicativo. Isso ocorre também no português. No entanto, se trocarmos apenas o modo da oração encaixada, a sentença é gramatical, como se verifica em português – essa questão será retomada no capítulo 4.

- (10) Queremos que a nossa equipe ganhe.
- (11) Queremos que a nossa equipe ganha.

ASPECTOS SINTÁTICO-SEMÂNTICOS DE ORAÇÕES COORDENADAS ADVERSATIVAS/ORAÇÕES ADVERBIAIS CONCESSIVAS

Nesta seção, apresentamos breve estudo sobre a sintaxe e suas respectivas conjunções, em particular, as orações adversativas e concessivas.

Uma questão relevante para o desenvolvimento do tema proposto diz respeito à mobilidade de constituintes. Segundo Matos (2003) e os lingüistas estudados, entre as subordinadas, pode ocorrer deslocamento de um termo com muita facilidade; já entre as coordenadas há pouca mobilidade dos termos coordenados.

Embora essa questão da pouca mobilidade seja consensual entre os autores estudados, há autores que, no caso das coordenadas introduzidas pela conjunção *mas*, consideram a possibilidade de movimento praticamente nula. Matos, porém, aponta que há casos em que pode haver mobilidade se desconsiderarmos o conectivo, no caso a conjunção ‘mas’, como elemento constituinte da segunda oração e, ainda, se os termos forem semanticamente simétricos

(sentido equivalente) e formalmente independentes um do outro, sendo irrelevante qual deles ocupa a posição de coordenante e de coordenado, como mostra os exemplos (12) e (13), que repetimos a seguir:

- (12) O João vai ao cinema mas a Maria vai ao concerto.
- (13) A Maria vai ao concerto mas o João vai ao cinema.

Nesses exemplos, pode-se deslocar a oração coordenada para a posição da coordenante. No entanto, a conjunção permanece na mesma posição, o que ocorre, então, é apenas a troca de posição das orações, passando de oração coordenante para coordenada e vice-versa.

Outro ponto de fundamental é a possibilidade de haver sentenças consideradas casos-fronteira entre coordenadas e subordinadas, em que a oração coordenada equivale semanticamente a uma subordinada. Embora aponte a possibilidade de associação de orações coordenadas (exemplos (14) e (15)) a orações subordinadas (exemplos (16) e (17)), Matos (2003) assume que nas coordenadas, como nos referidos exemplos, nenhum dos seus membros exibe a mobilidade característica das estruturas subordinadas correspondentes. Ou seja, formalmente as coordenadas são diferentes das subordinadas, mas semanticamente se equivalem. Repetimos os exemplos a seguir:

- (14) Não comes a sopa e não te levo ao cinema!
- (15) Está um dia quente, mas a criança tem frio.

Essas orações equivalem a:

- (16) Se não comeres a sopa, não te levo ao cinema!
- (17) Embora esteja um dia quente, a criança tem frio

A afirmação de Koch (2002), com relação aos exemplos (18) e (19), ratifica a proximidade entre coordenadas adversativas e subordinadas concessivas, embora a autora saliente a dependência semântica e não a sintática.

- (18) Estava frio, *mas ele não o sentia*.
- (19) Paulo veio visitar o primo, *mas não o encontrou*.

Ainda nesse contexto, cabe mencionar Neves (1999), que apresenta exemplos de concessivas com valor adversativo. Se há essa ligação semântica entre concessivas e adversativas, como demonstrado na literatura, tentar fazer a distinção entre essas orações é uma tarefa complicada. Como afirma Matos (2003), a diferença entre coordenada e subordinada é uma questão de ordem formal e não de ordem semântica.

Cabe, ainda, lembrar o que Neves (2000) afirma sobre a ocorrência da conjunção 'mas'. Para ela esta conjunção pode aparecer no início do enunciado, dependendo de determinações pragmáticas, como em (20), que repetimos a seguir. Isso para Monnerat (2001) é um caso em que o conetivo 'mas' aparece como operador discursivo.

- (20) -Vá plantar meu arroz já, já.
-Mas patrãozinho, mas plantar sem...

USO DOS MODOS INDICATIVO E SUBJUNTIVO E DAS CONJUNÇÕES ‘MAS’ E ‘EMBORA’ NO PORTUGUÊS ESCRITO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, analisamos o uso dos modos indicativo e subjuntivo e das conjunções ‘mas’ e ‘embora’ no português escrito de estudantes da Educação Básica. Foram identificadas 53 sentenças, que não correspondem com a configuração prevista na norma padrão, destacando-se dois tipos de divergência²: (a) orações introduzidas pela conjunção ‘embora’ com o verbo flexionado no indicativo (não no subjuntivo); (b) orações introduzidas pela conjunção ‘mas’ na primeira posição (e não na segunda).

Para sistematizar a análise, adotamos a seguinte convenção: (RT) para sentenças retiradas de textos e (RE) para sentenças colhidas por meio dos exercícios aplicados. Com o objetivo de identificar a série, usamos (1) para o primeiro ano do Ensino Médio e (3) para o terceiro.

A oposição indicativo /subjuntivo

O primeiro aspecto que se sobressai em nossos dados diz respeito à escolha do modo verbal. Conforme mencionado na seção 1, gramáticas normativas e pedagógicas recomendam o uso do subjuntivo em orações adverbiais concessivas – particularmente naquelas iniciadas pela conjunção ‘embora’. Todavia, identificamos, em nossos dados, vários casos em que é utilizado o modo verbal indicativo em orações adverbiais concessivas. Para efeito de análise, consideramos apenas as construções divergentes em relação à norma padrão, ou seja, os casos em que orações adverbiais concessivas são realizadas com o verbo no indicativo. Essa situação está ilustrada de (1a-c):

- (1) a. Embora eu tenho uma caneta, não vou emprestar, meu amigo é muito folgado (...) (RT/1)
 b. Embora trabalho muito, não consigo pagar todas as dívidas. (RE/1)
 c. A realidade é dura e crua, embora muitas pessoas preferem não acreditar. (RE/3)

Os dados ilustrados em (1) nos remetem à observação de Said Ali (1964), segundo o qual, no português arcaico usava-se tanto o indicativo quanto o subjuntivo em orações concessivas. Bechara (2003) também reconhece não haver estrito rigor no uso do subjuntivo em orações concessivas. Tais observações nos fazem indagar por que existe tal flutuação – ou ainda, por que é possível prescindir do subjuntivo.

Com base na teoria³, consideremos inicialmente a questão da alternância entre os modos como fator de variação semântica, encontrada, por exemplo, em estruturas completivas, conforme ilustrado em (4) e (5), repetidos a seguir como (2a) e (2b).⁴

- (2) a. A aparência deste homem não indica que ele é pobre.
 b. A aparência deste homem não indica que ele seja pobre.

² Não apresentamos todos os dados neste artigo, analisamos apenas alguns exemplos.

³ Vários estudos lingüísticos vêm se dedicando à oposição indicativo / subjuntivo. Vimos, nos capítulos anteriores, que, em geral, as análises enfatizam a distribuição do modo verbal em construções completivas. Por essa razão, muitas observações não se aplicam diretamente aos nossos dados.

⁴ O contraste de significado ilustrado em dois parece-nos de natureza referencial, portanto não condicionado por fatores pragmáticos.

Segundo Pereira (1974), no exemplo em (2a), o leitor tem conhecimento do fato descrito, enquanto em (2b), o leitor desconhece a verdade do que é descrito na proposição. Assim, o uso do indicativo em oposição ao uso do subjuntivo expressa um contraste de significado. Esse contraste indica uma situação em que os dois modos se interseccionam.

A análise de Pereira mostra-se, porém, contraditória quando aponta que, em dados como os exemplos (3a) e (3b), a escolha do modo está sujeita a fatores sociais configurando-se como escolha estilística condicionada pelo grau de formalidade – a marcação de agramaticalidade indica que se trata de um dialeto em que, em contextos formais, é utilizado categoricamente o subjuntivo, e não o indicativo:

- (3) a. *Não parece que Maria está doente
b. Não parece que Maria esteja doente

Inicialmente, consideramos que é possível atribuir à construção em (3) o contraste de significado observado em (2). Assim, para um falante que tem a oposição subjuntivo/ indicativo ativa, o uso do indicativo em oposição ao subjuntivo em (3) indica o conhecimento ou não, por parte do falante, do que é descrito na proposição. Nesse sentido, parece-nos inadequado postular que nos dados em (3) a escolha do modo esteja condicionada a fatores sociais. Isso não exclui a atuação de condicionamentos sociais em relação à escolha do modo verbal, conforme apontado na literatura (cf. Rocha (1997)), o que será considerado em nossa discussão.

Uma característica dos dados em (1a-c) é que não identificamos distinção de significado em relação ao uso do indicativo (em oposição ao subjuntivo). Nesse aspecto, o uso ou a distribuição do modo verbal em orações adverbiais concessivas pode ser comparado com algumas construções completivas.

Há um condicionamento para a interpretação da modalidade, independente da marcação de modo no verbo da oração subordinada. Em outras palavras, a função semântico-gramatical do modo verbal pode ser substituída, já que a modalidade é marcada por outro recurso lingüístico (cf. Pereira (1974), seção 2.2, p. 9). Esse caso é discutido nos estudos variacionistas de Rocha (1997) e Pimpão (1999), nos quais é constatada, por meio de metodologia quantitativa, a variação entre o subjuntivo e o indicativo em completivas e também em adverbiais (concessivas), sendo essa variação associada a vários condicionamentos lingüísticos e sociais.

Consideramos que, nos dados em (1), a conjunção 'embora' assume a função semântico-gramatical de marcar a semântica de oposição/ concessão, que caracteriza o enunciado, sendo, portanto, irrelevante a marcação do modo no verbo

Consideremos a seguir a questão do traço de futuridade. Em nossos dados, verificamos a ausência significativa desse traço nos dados com o verbo no indicativo, o que vem confirmar a previsão de Pimpão. Assim, a ampla maioria das construções com o indicativo codifica relações temporais no presente e no passado, conforme ilustrado em (4) e (5):

- (4) As provas estão chegando, embora eu estou estudando, tenho medo de tirar notas ruins (RE/1)
(5) Embora Maria estudou muito, a sua nota foi péssima (RE/1)

Isso não quer dizer que não haja construções no futuro, conforme ilustrado em (6): nesse caso, o modo indicativo é usado mesmo com a forma verbal no futuro na oração principal:

- (6) Ela vai sair amanhã, embora o pai dela não deixa. (RE/1)

Cabe observar que o traço de futuridade mencionado por Pimpão (1999) relaciona-se ao uso do futuro do subjuntivo, na presença de conectivos como 'quando', 'se', o que não se aplica a

(6), em que é usado obrigatoriamente o presente do subjuntivo (se esse for o modo verbal escolhido). Mesmo assim, consideramos válido observar que, independentemente do tempo do verbo na oração principal, o uso do modo indicativo não afeta a semântica de oposição, que caracteriza esse tipo de construção.

Os dados em (7) e (8), expostos a seguir, entram em conflito com o dado em (1) de Pereira, apresentado na seção 2.2 e repetido em (9). Para a autora, o uso do (imperfeito) indicativo torna a sentença agramatical.

- (7) Embora meu pai falava a verdade, não acreditei que podia ser verdade uma estória daquela (RT/3)
 (8) Embora estava doente, a professora Rose foi dar aula, ela nunca falta (RE/1)
 (9) Cumprimentava-o embora não gostasse/*gostava dele

Nosso entendimento é que os dados em (7) e (8), em oposição a (9), dizem respeito a uma oposição dialetal. Em outros termos, admite-se a existência de uma gramática em que a oposição indicativo/ subjuntivo está ativa (daí a marcação categórica da agramaticalidade em (9)), e outra gramática em que essa oposição não está ativa – o que pode se traduzir por variação no uso das formas do indicativo e do subjuntivo (como em (7) e (8)).

Consideremos finalmente o exemplo (9) de Kempchinsky (1986), referente ao espanhol, repetido em (10): embora o verbo da matriz indique que o evento da subordinada apresenta uma semântica de futuro, por ser não realizado (*irrealis*), o futuro do indicativo não é possível. Essa restrição é também observada em português, conforme ilustrado em (11), em que é possível o presente do subjuntivo, o presente do indicativo, mas não o futuro do indicativo.

- (10) Queremos que nuestro equipo gane/ *ganará
 (11) Queremos que nosso time ganhe/ ganha/ *ganhará

O que esses dados nos mostram é que a questão não se resolve apenas no nível da marcação do tempo no verbo da oração subordinada – mesmo que se saiba que o futuro é o domínio do não realizado. Em relação ao português, pode-se dizer que existe um significado gramatical para o uso do presente do indicativo, nos dados em (11) – e também para o presente do subjuntivo. Esse significado é determinado pelo verbo da matriz nas orações completivas.

No caso das orações concessivas, que nos interessam particularmente neste trabalho, constatamos a ausência sistemática do verbo no futuro do indicativo na oração subordinada – particularmente nos contextos em que o verbo da oração principal está flexionado no futuro. Assim, podemos supor que, em relação às orações concessivas, a semântica de oposição determinada pela conjunção ‘embora’ compatibiliza-se com o presente do indicativo (mas não com o futuro).

O uso da conjunção ‘mas’

O segundo aspecto que se sobressai em nossos dados é a ocorrência da oração introduzida pela conjunção ‘mas’ na primeira posição (e não na segunda posição), conforme ilustrado em (12).

- (12) a. Mas tentei muito, não deu certo. (RE/1)
 b. Parece que eu sou sempre a errada por não lhe emprestar as minhas coisas. Mas você não me deu o livro, olha que pedi e muito! (RT/3)
 c. Mas minha mãe não vai deixar, só que vou sair amanhã. (RE/1)

Vimos que uma característica da oração adversativa é o fato de não ter mobilidade nem intercomutabilidade (diferentemente da oração concessiva). A mobilidade da oração adversativa só é possível se os termos forem semanticamente simétricos e formalmente independentes um do outro, como em (12) e (13), repetidos a seguir como (13):

- (13) a. O João vai ao cinema, mas a Maria vai ao concerto.
b. A Maria vai ao concerto, mas o João vai ao cinema.

Nesse caso, ocorre tão-somente a troca da posição das orações, mantendo-se a conjunção coordenativa na mesma posição – diferentemente do que ocorre em (12), em que a oração é deslocada com a conjunção 'mas', que passa a ocupar a primeira posição.

De acordo com Neves (2000), os elementos conectados por meio da conjunção 'mas' podem ser sintagmas, orações ou enunciados, havendo a possibilidade de a conjunção 'mas' ocorrer no início do período, como nos exemplos em (14) apresentados pela autora.

- (14) a. Se se come bem aqui não sei. **MAS** que se bebe bem, bebe-se!
b. Só se enganaria se quisesse. **MAS**, certamente, não era o seu desejo.

Nesses casos, segundo Neves, por determinações pragmáticas, a oração adversativa é realizada em um período independente. Semanticamente, mantém-se a relação lógica de assimetria e desigualdade em relação ao que é expresso no período anterior. Essa situação está ilustrada em nossos dados, como em (15), os quais se distinguem de (14):

- (15) a. A política virou o reduto dos ladrões. *Mas* sempre acreditamos no candidato que aparece fazendo campanha (...)
b. Ele diz que não joga futebol. *Mas* gosto de futebol, estou sem tempo para jogar.

Os dados em (15) indicam que o encadeamento lógico pode ser feito não só no nível da conexão entre orações, mas também no nível da articulação dos enunciados, por meio de encadeadores discursivos, que articulam a coordenação semântica.

Voltando aos dados em (12), verificamos que o elemento 'mas' mantém a característica das orações adversativas de relacionar duas unidades, estabelecendo-se entre elas o sentido de oposição. Consideremos o exemplo em (12c), repetido a seguir como (16). Nessa construção, identificamos a expressão 'só que', a qual parece contribuir para a construção da semântica da oposição.

- (16) Mas minha mãe não vai deixar, só que vou sair amanhã.

É interessante notar que a inserção dessa expressão, nos demais exemplos, além de possível, parece facilitar a interpretação da construção, conforme ilustrado em (17).

- (17) a. Mas tentei muito, só que não deu certo.
b. Mas eu quero estudar, só que não consigo.

A análise que prevê a presença do elemento adversativo na segunda oração não explica, porém, por que o falante utiliza o elemento 'mas' na primeira posição. Embora tenhamos de ampliar nossa amostra e proceder a uma coleta de dados mais sistemática, é interessante a ocorrência desse tipo de construção em nossos dados.

Nossa hipótese é a de que construções como (12) – e também (16) e (17) – podem significar um cruzamento de estruturas sintáticas. Esse cruzamento se manifesta em virtude dos seguintes fatores: o uso discursivo do elemento 'mas' (na primeira oração), em articulação

com um marcador adversativo na oração subsequente (expresso ou subentendido, isto é, construído com apoio contextual), com a possibilidade de que esses elementos estejam marcando turnos de fala com a presença de um interlocutor ‘virtual’, uma espécie de ‘contra-argumentador’ ou ‘opositor’ implícito.

Esse fenômeno nos remete à observação de Matos (2003), para quem a questão da distinção entre subordinação e coordenação requer que se considerem também os chamados ‘casos-fronteira’. Pode-se, então, supor que os cruzamentos sintáticos se manifestam no contexto dos casos-fronteira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, investigamos construções concessivas e adversativas retiradas dos textos de estudantes da Educação Básica. Verificamos a presença de sentenças que se afastam da configuração prevista pela norma padrão e selecionamos 53 períodos que apresentam as seguintes características: (i) a presença da conjunção ‘embora’, introduzindo a oração com o verbo no indicativo e não no subjuntivo; (ii) a conjunção ‘mas’ na primeira posição e não na segunda, como prevê a norma padrão.

Na seção 2.1, apresentamos a visão da gramática tradicional. Mostramos que Said Ali (1964) e Bechara (2003) acenam para outra possibilidade de uso do modo verbal em contextos que tradicionalmente se previa, tão-somente, o subjuntivo. Dessa afirmação, inferimos que pode haver flutuação no uso do subjuntivo e do indicativo nas concessivas. Essa possibilidade de flutuação nas concessivas contribuiu para o entendimento dos nossos dados.

Na seção 2.2, apresentamos a posição de alguns autores no âmbito da lingüística moderna, cuja descrição, em grande parte, coincide com a da gramática tradicional. Ressaltamos a posição de Pereira (1974), que apresenta casos de alternância dos modos indicativo e subjuntivo, em que esses dois paradigmas não passam de “variantes morfológicas”, casos em que o modo verbal tem função predominantemente gramatical, sendo de uso exclusivo do subjuntivo, e casos em que a alternância de modo acarreta mudança de significado (predicados indiferentes).

Na seção 3, abordamos a questão da mobilidade de constituintes. Segundo Matos (2003), não há mobilidade dos termos coordenados. No entanto, a autora afirma que, se os termos forem semanticamente simétricos e formalmente independentes um do outro, poderá ocorrer mobilidade. Outro ponto importante é a possibilidade de haver sentenças consideradas casos-fronteira entre coordenadas e subordinadas. O fenômeno da inversão das orações coordenadas, iniciadas com a conjunção ‘mas’, encontrado nos nossos dados, remete-nos a essa observação de Matos, o que nos leva a supor que os cruzamentos sintáticos se manifestam no contexto dos casos-fronteira.

Na seção 4, analisamos os resultados de nossa pesquisa. Primeiramente, verificamos, nos dados coletados, que as orações subordinadas, introduzidas pela conjunção ‘embora’, apresentam o verbo no indicativo e não o subjuntivo. Concluimos que: (a) a alternância entre o subjuntivo e o indicativo não leva à mudança de significado; (b) a semântica de oposição é marcada lingüisticamente pela conjunção ‘embora’; (c) embora a semântica da modalidade *irrealis* seja compatível com uma interpretação de futuro (em línguas como o francês), no português, a semântica de oposição determinada pela conjunção ‘embora’ compatibiliza-se com o presente do indicativo (mas não com o futuro). Depois analisamos as orações introduzidas pela conjunção ‘mas’ e verificamos o uso desta conjunção em primeira posição, ao contrário do que preceitua a norma padrão. Concluimos, então, que a conjunção ‘mas’ na primeira posição pode ser vista como um marcador discursivo, sendo licenciada por um elemento lingüístico de valor adversativo ou avaliativo (discursivo) na oração seguinte. Isso sugere a

possibilidade de haver um cruzamento sintático relacionado à existência de casos-fronteira, no contraste entre orações coordenadas e subordinadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, M. Said. Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua Portuguesa. Brasília: Editora da UnB, 1964.

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 37^a ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

CÂMARA Jr., J. Mattoso. Princípios de Linguística Geral. 4^a ed. Rio De Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

_____. Estrutura da Língua Portuguesa. 36^a ed. Petrópolis, Rio De Janeiro: Vozes, 2004.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. 3^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Argumentação e Linguagem. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KEMPCHINSKY, Paula Marie. Romance Subjunctive Clauses and Logical. Form. University of California, Los Angeles, 1986.

MATOS, Gabriela. 'Estruturas de coordenação' In: MATEUS, Maria Helena Mira; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; FARIA, Isabel. Gramática da língua Portuguesa. Lisboa: Editora Caminho, 2003a. 5^a ed.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. A expressão da contra(dis)junção no texto publicitário: implicações semântico-discursivas. Linguagem & Ensino. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001, vol. 4, n. 2, (123-142).

OLIVEIRA, Gabriela. 'Modalidade e modo' In: MATEUS, Maria Helena Mira; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; FARIA, Isabel. Gramática da língua Portuguesa. Lisboa: Editora Caminho, 2003. 5^a ed.

NEVES, Maria Helena. 'As construções concessivas' In: NEVES, Maria Helena (Org.). Gramática do Português Falado. São Paulo: UNICAMP, 1999. vol. VII.

NEVES, Maria Helena. Gramática de Usos do Português. São Paulo: UNESP, 2000.

PEREIRA, Maria Ângela Botelho. Aspectos da oposição modal indicativo/subjuntivo no Português Contemporâneo. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1974.

PIMPÃO, Tatiana Schwochow. Variação no presente do modo subjuntivo: uma abordagem discursivo-pragmática. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 1999.

ROCHA, Rosa Cecília Freire. A alternância indicativo/subjuntivo nas orações subordinadas substantivas em português. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 1997.

VARIAÇÃO NA FLEXÃO DO INFINITIVO NO PORTUGUÊS DE MATO GROSSO DO SUL *

Simone Scheid ROSSATO
** (UNB/FIFASUL)

RESUMO: O presente artigo examina a variação na flexão do infinitivo no português do Mato Grosso do Sul. O corpus é constituído de textos extraídos de jornais publicados em 2003 e 2004, e também de dados de fala espontânea, colhidos de falantes em contexto escolar. Constatamos os seguintes padrões: (i) em completivas infinitivas introduzidas por preposição, a flexão do infinitivo tende a ocorrer nos casos de co-referência entre o sujeito da oração infinitiva e um termo da oração matriz (sujeito ou objeto); na ausência de preposição, com predicados causativos ou perceptivos, não se verifica a flexão do infinitivo; (ii) em orações infinitivas adverbiais, nos casos de co-referência com o sujeito da matriz, a flexão do infinitivo tende a ocorrer (embora a ausência da flexão tenha sido também identificada); (iii) em orações infinitivas adverbiais, em que a oração infinitiva tem sujeito próprio, a flexão do infinitivo tende a ocorrer (embora a ausência da flexão do infinitivo seja também constatada, o que leva à hipótese de que o sujeito é licenciado por marcação excepcional de Caso. Nesse sentido, a assimetria complemento/ adjunto, bem como o preenchimento da fronteira da oração subordinada se mostram relevantes na codificação das propriedades de flexão do infinitivo.

PALAVRAS-CHAVE: Infinitivo (flexionado); Assimetria complemento/ adjunto; subordinação.

ABSTRACT: *This article examines the variation in the inflection of the infinitive in Brazilian Portuguese, spoken in the state of Mato Grosso. The data were collected from (local) newspapers, published in 2003 and 2004, and from spoken data collected in the school environment. We have found the following patterns: (i) in completive infinitive clauses introduced by prepositions, the inflection on the infinitive tends to occur if there is coreference between the subject of the infinitive and either the subject or the object of the matrix clause; in the absence of the preposition, with causative and perceptive predicates, the inflection on the infinitive is absent; (ii) in adverbial infinitive clauses, if there is coreference with the subject of the matrix clause, the inflection tends to occur (although the absence of inflection is also identified); (iii) in adverbial infinitive clauses with a disjoint subject, the inflection on the infinitive tends to occur (although the absence of inflection is also identified, which suggests that the subject is licensed under exceptional Case marking. Accordingly, the asymmetry complement/ adjunct, as well as the presence of linguistic material in the left periphery of the clause prove to be relevant in the encoding of the inflectional properties of the infinitive.*

KEY WORDS: *(Inflected) infinitive; Asymmetry object/ adjunct; Subordination.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho examina a variação na flexão do infinitivo no português do Mato Grosso do Sul. A análise desenvolve-se no quadro teórico da Gramática Gerativa, que postula que o ser humano possui um aparato genético, uma Faculdade da Linguagem, alocada no cérebro, a qual nos diferencia de outras espécies. Para explicar a diversidade lingüística, postula-se a

* Este trabalho é parte dos meus estudos do Mestrado em Lingüística, desenvolvido na Universidade de Brasília, sob a orientação da prof. Dra. Heloisa Salles a quem agradeço a atenção recebida.

** Professora especialista da graduação e pós- graduação das Faculdades Integradas de Fátima do Sul - MS. Mestre em Lingüística. Simone@zipbr.com.br

Teoria de Princípios e Parâmetros (cf. Chomsky, 1986). Princípios são leis gerais, válidas para todas as línguas naturais; parâmetros são propriedades que uma língua pode ou não exibir. O objetivo deste trabalho é contribuir para a descrição da língua portuguesa falada do Brasil, em regiões pouco contempladas nos estudos lingüísticos.

Alguns estudos recentes apontam a redução do paradigma flexional dos verbos no português do Brasil, Duarte (1993), Galves (2001), entre outros. Há ainda estudos que apontam que essa redução atinge também a flexão do infinitivo, como Pires (2001) e Botelho (1993). Salles (1999) propõe que a redução do paradigma verbal não atinge totalmente a flexão dos infinitivos. Nossa pesquisa mostra não uma redução, mas sim uma variação na flexão do infinitivo.

Para investigação dessa questão foram escolhidos dados da modalidade escrita e falada. Os dados da escrita foram extraídos de reportagens diversas, publicadas em jornais da cidade de Fátima do Sul, Mato Grosso do Sul, de 2003 e 2004, e de ensaios sobre temas variados produzidos por acadêmicos que estão iniciando a graduação e alunos que iniciaram o 2º ciclo do ensino fundamental. Para constituir os dados da modalidade oral foram colhidas falas espontâneas no ambiente de interação profissional, entre professores do ensino superior e da educação básica, todos com graduação, ou pós-graduação.

Analisados os dados, identificamos que o infinitivo flexionado ocorre tanto na modalidade escrita quanto na oral, conforme ilustrado em (1) e (2), respectivamente.

- (1) Doe, assim você está ajudando as pessoas a *ficarem* felizes.
- (2) Os sem-terra só saem da propriedade quando *receberem* uma terra definitiva.

A sentença (1) é completiva e pode ser analisada da seguinte maneira, conforme ilustrado em (3).

- (3) Doe, assim você está ajudando as pessoas [*a ficarem felizes.*]

Em (3), a sentença apresenta co-referência entre o sujeito da oração infinitiva subordinada e o objeto da oração principal, sendo a preposição fronteira entre as duas orações. A sentença (2) apresenta co-referência entre o sujeito da oração encaixada e o da matriz, portanto, está de acordo com o que Perini (1977) postula como regra da Supressão do Sujeito Idêntico, que pode ou não apresentar flexão.

Assim, constatamos que, em orações completivas com sujeito co-referente ao sujeito ou objeto da matriz, a ocorrência da flexão do infinitivo está associada à presença ou não da preposição diante da oração encaixada. Constatamos também que orações adverbiais com sujeito co-referente à oração matriz tendem a manifestar a flexão do infinitivo. Nesse sentido, a assimetria complemento/ adjunto, bem como o preenchimento da fronteira da oração subordinada mostram-se relevantes na codificação das propriedades de flexão do infinitivo.

A discussão será desenvolvida da seguinte maneira: na seção 2, apresentamos breve análise comparativa entre a abordagem das gramáticas normativas e de estudos no âmbito da lingüística, como o de Perini (1977, 2002) e Raposo (1987); na seção 3, serão apresentados os dados e discutidos os resultados. Finalmente na seção 4, serão apresentadas as considerações finais.

ANÁLISES RETROSPECTIVAS DA SINTAXE DO INFINITIVO

A perspectiva da gramática tradicional

Há dois infinitivos na língua portuguesa: o pessoal (flexionado) e o impessoal (não flexionado). Como nos diz Rocha Lima (1982:379), “a língua portuguesa apresenta, em relação às outras línguas neolatinas, esta riquíssima particularidade (...) É um idiotismo nosso, de alto valor estilístico, e cuja sistematização tem dado margem às maiores controvérsias.”

Os princípios que regem a ocorrência ou não da flexão dos verbos no infinitivo no português são analisados em várias gramáticas tradicionais. Said Ali (1959), Almeida (1981), Lima (1982), Bechara (1999) e Cunha & Cintra (2001) são unânimes ao apontar que o infinitivo se flexiona em português, quando a oração possui sujeito próprio, conforme ilustrado a seguir:

- (4) a. “Não sairemos daqui sem meus amigos *chegarem*.
 b. “Vivi o melhor que pude, sem me *faltarem* amigos.” (Machado de Assis)
 c. “Veio-me à lembrança a notícia lida naquela manhã de *estarem* fechadas todas as farmácias da cidade” (Machado de Assis)
 d. “Cerrar a porta, que há aí alguns vizinhos de andares altos, que já murmuram *sermos* nós ruins gastadores de tempo”.(Antônio Feliciano de Castilho)

Almeida (1981:542) cita ainda um caso em que ocorre a flexão do infinitivo: quando é empregado como sujeito, predicado ou complemento de alguma preposição, em sentido concreto, determinado.

- (5) a. *Lutarmos* é o nosso dever.
 b. Os trabalhadores que acontecia *passarem* por aqui.

Segundo Almeida (1981: 544): “os infinitivos pessoalizados determinam, concretizam o verbo com relação ao sujeito, o que não aconteceria se viessem não flexionados: Fácil é vencer – *Lutar* é nosso dever”.

Cunha & Cintra (2001:489), em consonância com o gramático Said Ali (*op.cit*), apontam ainda os contextos em que existe tendência ao emprego do infinitivo flexionado, ilustrados em (6) e (7) respectivamente: (i) sempre que se tornar necessário destacar o agente, e referir a ação especialmente a um sujeito, seja para evitar confusão, seja para tornar mais claro o pensamento. O infinitivo concordará com o sujeito que temos em mente; (ii) quando o autor intencionalmente pôs em relevo a pessoa a que o verbo se refere.

- (6) “Acho melhor não *fazer*es questão” (Ferreira de Castro, OC, I, 94).
 (7) “Tomar um tema e trabalhá-lo em variações ou, como na forma sonata, tomar dois temas e opô-los, *fazê-los lutarem, embolarem, ferirem-se e estraçalharem-se* e dar a vitória a um ou, ao contrário, apaziguá-los num entendimento de todo repouso, creio que não pode haver maior delícia em matéria de arte”.(M. Bandeira, PP, II, 37)

Em relação ao infinitivo não-flexionado, os autores Cunha & Cintra e Rocha Lima (1985) divergem. Rocha Lima (1985) mostra que estruturas com verbos sensitivos, ‘ver’, ‘ouvir’, ‘sentir’ ou com os causativos ‘mandar’, ‘deixar’, ‘fazer’ não aceitam o infinitivo flexionado se o pronome pessoal átono é ao mesmo tempo sujeito do verbo no infinitivo e objeto do verbo principal, como em (8):

- (8) “Viu-os *partir* um herege.” (Frei Luís de Souza)

Cunha & Cintra (2001:487) afirmam que pode ocorrer flexão, raramente, mas há registros de ocorrências da flexão nesses casos, como ilustrado em (8).

- (9) “Ele viu-as *entrarem, prostrarem-se* de braços estendidos, chorando, e não se como-veu...” (Coelho Netto, OS, I, 1328)

Os autores Cunha & Cintra (2001: 490) se valem da afirmação de Said Ali: “a escolha da forma infinitiva depende de cogitarmos somente da ação ou do intuito ou necessidade de pormos em evidência o agente da ação”. E concluem: “No primeiro caso, preferimos o infinitivo *não flexionado*; no segundo, o *flexionado*. Trata - se, pois, de um emprego seletivo, mais do terreno da estilística do que, propriamente, da gramática”.

Pode-se dizer que a questão da estilística é muito interessante, pois para os filólogos, muitos fenômenos são explicados assim, como um recurso retórico, que o autor, em situação de escrita, seleciona, buscando certos efeitos de significado. É inegável que o falante possa monitorar seu discurso a fim de alcançar certos efeitos retóricos. No entanto, é preciso lembrar que a maior parte das características do uso decorre do acionamento inconsciente do sistema lingüístico. É uma das características mais fascinantes da linguagem é o caráter econômico do sistema, e o uso automático que dele o falante faz, o que o torna ágil e reforça a hipótese de que tem um funcionamento determinado por processos mentais, independentes do estímulo externo e das especificidades de cada língua particular.

Por fim, pode ser observado que os gramáticos concordam em que o uso do infinitivo flexionado é obrigatório no seguinte caso: (i) quando há sujeito próprio, distinto da oração principal. Nos casos em que os sujeitos da oração matriz e da oração infinitiva encaixada são co-referentes, existe variação, o que leva os gramáticos fazerem diferentes descrições sobre o fenômeno e a levantarem a questão da estilística. Na seção a seguir, será apresentada a contribuição de Perini.

A contribuição de Perini (1977, 2000)

Na obra *Gramática do Infinitivo*, Perini (1977) baseia-se na teoria gerativa para fazer a análise do fenômeno da concordância do infinitivo em português e examina diferenças entre o português e outras línguas românicas, em relação à presença de dois infinitivos: o infinitivo impessoal, que é invariável, e o infinitivo pessoal, que concorda com o sujeito. O estudo identifica as transformações que ocorrem e o conjunto de regras resultantes que prevêm a ocorrência das duas formas. O autor utiliza as abreviações IP e II, respectivamente, infinitivo pessoal e infinitivo impessoal. O IP recebe sufixos, morfemas de número e pessoa, conforme ilustrado no quadro a seguir:

1ª pessoa do singular: Ø
3ª pessoa do singular: Ø
1ª pessoa do plural: -mos
3ª pessoa do plural: -em ¹

Partindo da observação de que os verbos, em português, concordam em número pessoa com o sujeito, postula a regra Concordância, a qual copia no verbo os traços de número e pessoa do sujeito. Essa regra é encontrada em várias línguas do mundo, porém a Concordância é limitada a verbos na forma ‘finita’. Todavia, no português, a regra de Concordância se aplica às formas finitas e pode ser aplicada às formas infinitivas dos verbos, como ilustrado em (10).

¹ Adotaremos o quadro de Perini porque igualmente não são encontradas a 2ª pessoa do singular e 2ª pessoa do plural no dialeto estudado.

(10) Vovó trouxe estes chuchus para nós *comermos*.

De acordo com o autor, se fosse possível mostrar que, em relação à Concordância, a ordenação das regras da língua é a mesma tanto nas formas finitas quanto nas formas infinitivas, teríamos um argumento em favor da postulação de uma única regra para dar conta de ambos os tipos de concordância. No entanto, existe alguma evidência que parece mostrar que o infinitivo segue regras próprias. Perini apresenta três grupos de verbos que admitem a flexão do infinitivo, postulando regras de acordo com os dados apresentados.

Fazem parte do primeiro grupo quase todos os verbos factivos como *lamentar, revelar, ignorar, perceber, compreender*; e alguns não-factivos, como *prometer, afirmar, alegrar pressupor* etc. A diferença entre os factivos e os não-factivos está no comportamento diferente que assumem os complementos em cada tipo dos verbos citados. Oração subordinada é factiva quando sua verdade é necessariamente pressuposta pelo falante (cf. 11), e uma oração subordinada é não-factiva quando ocorre o contrário (cf. 12):

(11) Carlos *ignora* que está chovendo.

(12) Carlos *disse* que está chovendo.

Em (11), fica entendido que a chuva é um fato; a sentença (12) deixa claro que Carlos não se compromete com a verdade, tanto que se pode acrescentar uma negação do complemento sem tornar a sentença anômala (cf. 13).

(13) Carlos disse que está chovendo, mas não está.

Para esse tipo de verbo, Perini descreve a primeira regra da Concordância dos infinitivos: Quando o infinitivo é subordinado a um verbo tipo factivo, é livre a ocorrência de sufixo de pessoa-número, doravante (SPN), logo é livre a ocorrência do infinitivo flexionado, como ilustrado em (14).

(14) a. Eles lamentam profundamente morarem tão longe.

b. Eles lamentam profundamente morar tão longe.

Perini (2000) destaca que, apesar de ambas as frases serem aceitáveis, (14a) pode parecer mal formada. Note-se que o sufixo de pessoa e número da primeira forma verbal (*lamentam*) é o mesmo que o da forma infinitiva (*morarem*), razão suficiente para Perini marcar como “semi-aceitáveis” frases com essas características. O autor acredita que esta verdade se intensifica na medida em que diminui a distância entre os dois verbos, e afirma que a frase poderia “soar” ainda mais mal formada se o “distanciamento” fosse retirado dela:

(15) Eles lamentam morarem tão longe.

Do segundo grupo, fazem parte os verbos que têm subjuntivo no complemento sempre que não houver identidade entre os sufixos de pessoa-número dos dois verbos (cf. 16), embora o subjuntivo seja inaceitável, se houver identidade (cf. 17). Para evitar a má formação, haverá complemento com infinitivo sem flexão como em (18).

(16) As meninas *querem* que (nós) *brinquemos* de boneca.

(17) *Nós *queremos* que (nós) *brinquemos* de boneca.

(18) Nós *queremos* *brincar* de boneca.

Em (18), Perini postula a não-flexão do infinitivo, a que chama de Supressão do Sujeito Idêntico, doravante (SSI). O autor acrescenta que a ocorrência de SPN só é admitida se a oração subordinada for introduzida por preposição:

(19) Nós *queremos* um livro para *conhecer(mos)* melhor o autor.

O terceiro grupo é formado pelos verbos que não fazem parte das características dos anteriores. São os verbos de percepção. A terceira regra descrita por Perini é a de que, quando o infinitivo é subordinado a um verbo desse grupo, a ocorrência de SPN só é admitida se a oração subordinada for introduzida por preposição ou se houver um candidato possível a sujeito da subordinada.

(20) a. Joana e Roberta *viram* a cena sem *falarem* nada.
b. Joana e Roberta *viram* a cena sem falar nada.

A segunda proposição é um caso em que existe um candidato a sujeito da subordinada, o que indica que a ocorrência do SNP pode ser livre. Em (21a), considera-se o sintagma nominal (SN) ‘os cavalos’ como sujeito do verbo ‘correrem’. Isso pode ser mais bem observado na estrutura em (22).

(21) a. Vi os cavalos *correrem*.
b. Vi os cavalos *correr*.

(22) [Vi [os cavalos *correrem*]]

Pode-se observar que o complemento do verbo ‘ver’ será oracional, a oração subordinada satisfará as condições normais de Concordância verbal, e o SN ‘os cavalos’ será considerado como sujeito da oração. Logo, a oração é gramatical. Não se pode, porém, dizer o mesmo da sentença (21b), pois não se constata a presença de sujeito em ‘os cavalos’, e sim de complemento do verbo. Todavia, essa sentença pode ser segmentada da seguinte forma.

(23) [Vi os cavalos [correr]]

Nesse caso, o resultado é perfeitamente aceitável, o que ocorre aqui é o que Perini denomina de “flutuação”.

Ainda considerando esses exemplos, é importante considerar os dados em (24): a agramaticalidade ocorre em (24a) porque, diferentemente do SN ‘os cavalos’, o clítico ‘os’ não pode se realizar como sujeito da subordinada, razão pela qual não haverá flexão do infinitivo:

(24) a. *Vi-os *correrem*
b. Vi-os *correr*.

Como pode ser observado, Perini propõe alguns dispositivos para analisar casos específicos de concordância no infinitivo, elaborando regras, uma vez que o mecanismo que exclui os casos de discordância não conta, sozinho, do emprego do infinitivo flexionado.

Raposo (1987)

Raposo (1987), em seu artigo *Case Theory and Inf-to-Comp: The infinitive Inflected in European Portuguese*, mostra que a distribuição dos complementos com o infinitivo flexionado não é inteiramente livre. Os casos analisados pelo autor são:

- (i) Infinitivos flexionados em orações-sujeito realizadas em posição extraposta:
- (25) a. Será difícil [eles *aprovarem* a proposta]
 b. *Será difícil [eles *aprovar* a proposta]
 c. Será difícil [**PRO** *aprovar* a proposta]
- (ii) Infinitivos flexionados em complementos subcategorizados por um verbo matriz epistêmico/ declarativo (cf. 26) e factivo (cf. 27); infinitivos flexionados não podem ocorrer em complementos subcategorizados por predicativos volitivos (cf. 28). Com o predicado matriz epistêmico/ declarativo, o verbo com infinitivo pessoal flexionado segue-se a um sujeito lexical; esta restrição não se aplica a verbos factivos.
- (26) a. *Eu penso/afirmo [os deputados *terem* trabalhado pouco].
 b. Eu penso/afirmo [*terem* os deputados trabalhado pouco].
- (27) a. Eu lamento [os deputados *terem* trabalhado pouco].
 b. Eu lamento [*terem* os deputados trabalhado pouco].
- (28) a. *Eu desejava [os deputados *terem* trabalhado mais].
 b. *Eu desejava [*terem* os deputados trabalhado mais].
- (iii) Infinitivo flexionado em orações adjuntas introduzidas por uma preposição.
- (29) Eu entrei em casa [sem [os meninos *verem*]].
- (iv) Complementos de infinitivo flexionado que não podem ocorrer como orações interrogativas encaixadas (cf. 30), orações relativas encaixadas em construções em que há um operador nulo em Comp. Nesse contexto, somente infinitivos não flexionados são possíveis.
- (30) *Nós não sabemos [quem *convidarmos* para o jantar].

Raposo afirma que as propriedades de distribuição das construções com infinitivo flexionado advêm do fato de que o nó funcional de concordância do infinitivo deve receber Caso de um regente (e um marcador de Caso) externo à oração encaixada para atribuir Caso Nominativo ao seu sujeito. Propõe então que o infinitivo flexionado no português seja dependente de dois parâmetros distintos: um morfológico e outro sintático. O parâmetro morfológico é a expansão do nó *Infl*:

- (31) *Infl* → [[+Tense], (Agr)]

Em muitas línguas, se o Tempo é finito, é especificado pela concordância, ou ocorre o contrário, se o Tempo é especificado pela concordância, é finito: [[+ Tense], Agr]. O infinitivo flexionado em português vem da possibilidade de ter Tempo infinitivo especificado por traços de concordância aberta, o que realiza a opção: [[-Tense], Agr]. De acordo com Raposo, o parâmetro *Infl.*, que rege tais combinações é:

- (32) A escolha de [\pm Tense] é livre da presença de [+Agr].
 (33) [Agr] possui traços nominais de gênero, número e pessoa, podendo também ser especificado para Caso.

Raposo sugere a seguinte hipótese para discutir o parâmetro do sujeito nulo relativa às construções com infinitivo flexionado:

- (34) Na ausência de [+ Tense], *Infl* (ou *Agr* em *Infl*) é capaz de conferir o Caso nominativo a um sujeito lexical somente se ele mesmo for especificado por Caso.

Chomsky (1982, *apud*. Raposo, 1987) sugere que o conteúdo do parâmetro nulo consiste em determinar se *Agr* em *Inf* pode ou não ser especificado por Caso. Em línguas de sujeito nulo, a concordância verbal é um conjunto de especificações para número, pessoa e, opcionalmente, Caso. Em línguas de sujeito não nulo, *Agr* não é especificado para Caso. Uma língua com infinitivo flexionado que apresenta sujeitos lexicais nominativos pode somente ser uma língua de sujeito nulo no caso de se admitir (32).

Raposo afirma que o fenômeno do infinitivo flexionado reduz-se a dois parâmetros distintos: o parâmetro de *Infl* e o parâmetro do sujeito nulo. Somente quando uma combinação específica de escolha é feita em relação a esses dois parâmetros, uma língua terá uma flexão infinitiva com *Agr* capaz de tomar sujeitos lexicais nominativos, como o português. Nesse sentido, a análise de Raposo contempla diferentes padrões tipológicos por meio da articulação de propriedades atribuídas ao nó *Inf*, expandido em [[±Tense], (Agr)], a partir de uma formulação paramétrica de combinação de traços, o que antecipa a proposta de dividir o núcleo Flexão em núcleos funcionais: *AgrS*, *T* e *AgrO*, a qual tem sido adotada em inúmeras análises

O INFINITIVO FLEXIONADO NO PORTUGUÊS DE MATO GROSSO DO SUL

Nessa etapa da pesquisa não nos detivemos nas variáveis sociolinguísticas, mesmo tendo observado que a ocorrência da flexão do infinitivo independe da escolarização do falante, bem como do registro, se na modalidade oral ou escrita. Limitamo-nos a identificar os contextos sintáticos em que se verifica o emprego do infinitivo flexionado (ou não) e discutimos alguns fatores gramaticais que levam à manifestação dos padrões encontrados.

Nos dados em (35), tanto da modalidade oral quanto escrita, têm-se orações infinitivas adverbiais introduzidas pela preposição ‘para’, em que existe co-referência entre o sujeito da matriz e o da encaixada. Nessas sentenças, o sujeito da oração infinitiva não está manifesto e a flexão do infinitivo não ocorre. No entanto, nos dados em (36), há os mesmos contextos sintáticos, contudo, há o registro da flexão do infinitivo. Nesse sentido, tais orações se apresentam de acordo com o que Perini (2000) postula: ocorre a Supressão do Sujeito Idêntico (SSI), e há ocorrência livre de Sufixo Número e Pessoa (SNP) na oração encaixada, isto é, o infinitivo pode ou não ser flexionado.

- (35) a. As crianças foram para casa, para *assistir* o desenho. (oral)
 b. As lojas da cidade estão enfeitadas, para *receber* os consumidores.(oral)
 c. A política atual exige cada vez mais que os poderes constituídos se unam para *amparar e resguardar* os anseios do povo. (jornal)
 d. Eles se juntaram para *fazer* rap. (oral)
- (36) a. Fiquem quietos para *irem* à festa.(oral)
 b. Pulam o muro para *trocarem* as roupas.(redação 7^a série)
 c. Nossas principais preocupações no momento são a elaboração do Programa do Governo e a formação de uma chapa consistente de candidatos á câmara municipal, para *elegermos* o maior número possível de vereadores. (jornal)
 d. Aproveitem esses longos dias de férias para *darem* uma boa arrancada.(oral)

No *corpus* pesquisado, observamos também orações infinitivas adverbiais iniciadas pelas preposições e conjunções ‘a fim de’, ‘ao’, ‘em’, e ‘quando’, em que ocorre co-referência entre o sujeito da oração matriz e da encaixada, e o sujeito do infinitivo é nulo. Tais contextos sintáticos também apresentaram variação quanto à flexão do infinitivo (cf. 37). De um grupo de 50 (cinquenta) sentenças analisadas, 40 (quarenta) apresentaram flexão e, em somente 10 (dez), não houve o registro da flexão.

- (37) a. A bolsa está estável, mas os produtores devem ficar atentos, a fim de não *terem* surpresas. (redação)
b. Em *discutirem* o problema, eles resolveram tomar uma atitude. (oral)
c. Ao *conversarem* sobre as leis, os advogados esclarecem as dúvidas. (redação)
d. Os sem-terra só saem da propriedade quando *receberem* uma terra definitiva. (jornal)
e. Carol e Fred, ao *chegar* em casa do hospital, leram uma nota no jornal...(redação)

Consideramos que nos casos sem flexão (cf. 37e), tem-se a construção de controle – a posição de sujeito é realizada pela categoria PRO; nos casos com flexão, tem-se a categoria pronominal nula *pro*, marcada pelo Caso nominativo.

Ainda em relação à análise das orações infinitivas adverbiais, iniciadas pela preposição ‘para’, com sujeito próprio, de acordo com a gramática tradicional e os linguistas Perini (2000) e Raposo (1987), essas orações devem apresentar flexão do infinitivo, pois o verbo da encaixada deve concordar em número e pessoa com seu sujeito. No entanto, mesmo que em pequeno número, observamos casos de não manifestação da flexão do infinitivo nesses contextos sintáticos, conforme ilustrado em (38):

- (38) a. Dr. Máximus pôs o projeto em prática, para as crianças se *desenvolver* (...) (redação)
b. Todos os dias tenho de levá-la para eles *ver*. (oral)
c. Foi uma ótima oportunidade essa, para as pessoas se *informar* sobre os candidatos (...) (jornal)
d. Foram dadas chances para todos *falar*. (oral)

Uma forma de analisar os dados em (38), em que não ocorre a flexão do infinitivo, é considerar que a preposição licencia o sujeito. Nesse caso, tem-se a chamada atribuição excepcional de Caso.

Passemos a seguir às orações infinitivas completivas introduzidas por alguma preposição, as quais apresentam sujeito nulo co-referente ao sujeito da oração principal, conforme ilustrado em (39). Nesses casos, identifica-se variação na flexão do infinitivo, embora haja tendência à não-flexão do infinitivo.

- (39) a. Os alunos optaram por estudar em casa (redação)
b. Concordamos em fazer o trabalho na biblioteca (oral)
c. As crianças concordaram em fazerem a pesquisa sobre o índio (oral)

Nos dados em (40), têm-se orações infinitivas completivas introduzidas por alguma preposição, com sujeito nulo co-referente ao objeto da oração principal. Em tais contextos, de (20) vinte sentenças analisadas, em 100%, verifica-se a flexão do infinitivo.

- (40) a. O empréstimo ajudou os professores a *ficarem* livres das dívidas. (jornal)
b. Marcos acusou os colegas de *serem* imprudentes e de não estudarem.(redação)
c. São textos que têm por objetivo induzir às pessoas a *mudarem* de comportamento. (jornal)

- d. O chefe do supermercado barrou eles de *entrarem* sem crachá. (oral)

Os dados em (41) apresentam infinitivos sem flexão como complementos de verbos perceptivos e causativos, não havendo preposição na fronteira entre as orações.

- (41) a. O professor João deixou eles pesquisar sobre assuntos atuais. (oral)
b. Kanassa não deixou os homens derrubar a árvore. (redação)
c. Hoje em dia está cada vez mais difícil ver as crianças obedecer seus pais. (redação)
d. Carol viu os ladrões fugir na calada da madrugada. (redação)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente análise, chegamos às seguintes conclusões: (a) a flexão do infinitivo está ativa, embora tenhamos apontado contextos em que tende a ocorrer em oposição a outros em que tende a desaparecer, ou seja, é preferível falarmos em variação à redução na flexão do infinitivo; (b) são muito reduzidos os casos em que ocorre preenchimento da posição de sujeito em contexto de retomada anafórica; na maioria dos casos, a retomada anafórica se manifesta mediante a retomada do sujeito pela flexão, sem a presença de elemento pronominal; (c) parece haver uma tendência ou uma preferência pela construção com a categoria pronominal *pro*, em detrimento da estrutura com PRO de controle; (d) a assimetria complemento/ adjunto, bem como o preenchimento da fronteira da oração subordinada se mostram relevantes na codificação das propriedades de flexão do infinitivo: no caso de co-referência do sujeito da oração infinitiva com o sujeito ou o objeto da oração principal, verificamos que a presença da preposição favorece o uso da flexão, o que leva a crer que a preposição cria um domínio sintático que desfavorece a manifestação da estrutura com o PRO de controle; nos casos em que a oração infinitiva tem sujeito (lexical) próprio e o infinitivo ocorre sem flexão, verificamos a possibilidade de a preposição possuir uma propriedade gramatical adicional, que é a de atribuir o Caso (oblíquo) ao sujeito da oração infinitiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, M. Said. Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua Portuguesa. Brasília: Editora da UNB, 1964.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. Gramática Metódica da Língua Portuguesa, São Paulo: Saraiva, 30^a ed. 1981

BECHARA, Evanildo A. Moderna Gramática da Língua Portuguesa, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 37^a ed., 1999

BOTELHO-PEREIRA, M. Ângela; C. N. Roncaratti. “O Caso do Sujeito em Orações Infinitivas Introduzidas por “para” no Português popular do Brasil.” Delta 9 (1), 15-30, 1993.

CUNHA, Celso; CINTRA. L. F. Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3^a ed. 6^a imp. 1985.

CHOMSKY, Noam. Knowledge of language. New York: Praeger. 1986.

DUARTE, Eduardo. (1993) 'Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil.' In: Ian Roberts & Mary Kato (Orgs.). Português Brasileiro. Uma Viagem Diacrônica. Campinas: Editora da UNICAMP.

GALVES, Charlotte. Ensaio sobre as Gramáticas do Português. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

MIOTO, Carlos et al. Manual de Sintaxe, Florianópolis: Insular, 2^a ed. rev., 2000.

PERINI, Mário. Gramática do Infinitivo Português, Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.

_____. Gramática Descritiva do Português, São Paulo: Ática, 2000.

PIRES, Acrísio M. G. The Syntax of Gerunds and Infinitives Subjects: Case and Control. PhD Thesis. University of Maryland, 2001.

RAPOSO, Eduardo P. Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem. Lisboa: Caminho, 2^a ed., 1992.

_____. "Case Theory and Infl-to-Comp: The Inflected Infinitive in European Portuguese". Linguistic Inquiry, vol. 18, nº 1, p. 85-110.

ROCHA LIMA, C.H. da. Gramática Normativa da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: José Olympio, 22^a ed., 1982.

SALLES, Heloisa M. Lima. Orações Infinitivas no Português do Brasil. Revista do GELNE Ano 1 (2), 71-75. 1999.

POSICIONAMENTOS E IDENTIDADES: O PACIENTE FALA DE SUA DOENÇA

*Sonia Maria de Souza ROSAS**

INTRODUÇÃO

De acordo com estudos da sociolinguística interacional, ao interagir, o indivíduo faz uso de estruturas discursivas que implicarão na construção de diferentes identidades. A proposta deste trabalho é analisar a construção de identidades na fala de uma adolescente (20 anos) internada e de dois adolescentes (uma moça de 15 anos e um rapaz de 19 anos) que passaram por internação em uma enfermaria de um hospital público do RJ. O nosso objetivo é analisar como ocorre essa construção identitária em situação de atendimento com o serviço de assistência social do referido hospital, observando em que medida o posicionamento assumido pelos interactantes em relação ao tema (a doença) desenvolvido durante a entrevista interfere em tal construção.

A situação de fala é uma entrevista convocada pelo serviço social do hospital. De acordo com as diferentes demandas desse serviço, os adolescentes são inquiridos sobre o histórico de sua doença, se suas necessidades estão sendo supridas: moradia, estudo, alimentação, condições emocionais, enfim, tudo que esteja relacionado ao bem estar do paciente é considerado. A partir dessa sondagem, o hospital se propõe a atender os adolescentes de forma integral. O adolescente é visto como um organismo ecologicamente complexo e, por isso, o cuidar da saúde inclui, também, promover o seu bem estar na sociedade.

Durante a entrevista, o assistente social propõe diferentes tópicos. Em nossa análise, observamos os trechos das entrevistas cujo tópico era A DOENÇA DO PACIENTE, com o objetivo de analisar em que medida a construção de identidades, na fala dos adolescentes, durante o encontro é orientada por estigmas relacionados à doença/deficiência.

A nossa proposta é examinar as relações entre o interacional, o institucional e o cultural na tarefa dos adolescentes de falar de sua doença ao assistente social. A construção de identidades na fala desses adolescentes é analisada observando-se os conceitos de posicionamento (DAVIES & HARRÉ, 1990; LANGENHOVE, 1991) e de estigma (GOFFMAN, 1963).

IDENTIDADE

Ao interagir, o falante evidencia, de maneira consciente ou não, diferentes identidades, conforme afiliações de ordem cultural, pessoal, situacional e relacional. O que dizemos assume, assim, significado, conforme a identidade que se torna mais relevante, no momento da produção discursiva.

* Doutoranda em Estudos de Linguagem – PUC-RIO

Entender como os sujeitos são construídos nas situações interacionais significa compreender como as relações sociais se estruturam e como elas organizam as sociedades como um todo, uma vez que a construção dos fenômenos comunicativos tem estreito vínculo com a produção e reprodução das identidades sociais (GUMPERZ & COOK GUMPERZ, 1982). Identidade não é, portanto, um rótulo descritivo. Os indivíduos constroem suas identidades nas integrações interpessoais. Esse trabalho de construção das identidades evidencia um movimento reflexivo, em que as identidades são influenciadas pelo contexto, mas também organizam esse mesmo contexto. A análise de “como [as identidades] afetam e são afetadas por divisões sociais, políticas e étnicas” (GUMPERZ & COOK GUMPERZ, 1982: p.1) pode sinalizar os significados macro-sociais e micro-interacionais das nossas ações no uso que fazemos da linguagem. (SCHIFFRIN, 1994).

Para observarmos, portanto, como as identidades de adolescentes são construídas na situação de interação com o assistente social, necessitamos olhar para esse indivíduo como participante de uma situação de comunicação única e específica e como sujeito que também integra diversos grupos sociais e culturais, ou seja, precisamos ter “uma visão de self como aquilo que faz o falante (inferência e envolvimento) como membro de um grupo social e cultural e como um participante na construção social do significado” (GUMPERZ apud SCHIFFRIN, 1994, p.101).

ESTIGMA

Ao discutir a relação entre produção lingüística e estereótipos culturais, surge a necessidade de abordarmos a questão do estigma, que classifica negativamente alguns atributos pessoais e sociais em nossa sociedade. Isso resulta na construção identitária de indivíduos estigmatizados.

Entender como os estigmas influenciam as construções identitárias nas situações de interação social significa perceber como os indivíduos lidam com “as diferenças” e quais as implicações disso na construção da sociedade.

A construção do estigma acontece fundamentalmente quando não são atendidas as expectativas sócio-culturais em relação ao cumprimento de normas (padrões) pré-estabelecidas para as pessoas participantes de um determinado encontro social. Quando isso acontece, o indivíduo é considerado diferente e, na maioria das vezes, essa diferença é classificada como negativa para o convívio social. Ao definir estigma, GOFFMAN (1963) lembra a origem grega do vocábulo que, inicialmente, nomeava os sinais feitos, por cortes ou a fogo, no corpo dos escravos, criminosos ou traidor, denunciando a todos a sua situação social negativa. A principal característica da situação do estigmatizado é, então, o que é chamado de aceitação social. É estabelecida uma diferenciação na relação com os “normais”.

Os pacientes com os quais foram feitas as entrevistas são adolescentes, com características bio-psicossociais apontadas como sendo próprias desse período do desenvolvimento humano. Esses adolescentes, além de terem que lidar com as questões ditas próprias da idade, têm que lidar também com o desafio de serem diferentes em consequência das doenças que têm ou tiveram. Em nossa pesquisa, desejamos saber como esse paciente-adolescente lida com esse diferencial, construindo-se identitariamente em seu discurso.

POSICIONAMENTOS

Quando o indivíduo constrói a sua fala, estabelece ponto(s) de referência a partir do(s) qual(ais) a sua fala deve ser entendida e, ao mesmo tempo, posiciona o outro como receptor

de sua mensagem. Posicionar é, portanto, no dizer de DAVIES & HARRÉ (1990, p.48), “o processo discursivo por meio do qual “eus” são situados nas conversações como participantes observáveis, subjetivamente coerentes, que constroem histórias em conjunto”.

Os posicionamentos são estabelecidos a partir das escolhas lingüístico-discursivas feitas pelos falantes. Essas construções lingüísticas produzem imagens e metáforas que projetam maneiras de ser tanto para o falante, quanto para o ouvinte.

HARRÉ & VAN LANGENHOVE (1991) lembram que esse processo discursivo relaciona-se com atributos morais e pessoais dos participantes, ou seja, a posição de estigmatizado ou normal, entre outras, determina como o que foi dito deve ser entendido. O posicionamento é, portanto, o lugar de onde se fala.

VAN LANGENHOVE, DAVIES e HARRÉ dão ênfase ao efeito perlocucionário e à intencionalidade do que é dito na conversação. Esses aspectos trazem importante colaboração em nossa análise da situação de interação em um contexto institucional, na medida em que os posicionamentos escolhidos pelos interactantes em qualquer relação social resultam em construções identitárias.

Os diferentes comportamentos lingüístico-discursivos adotados pelos adolescentes durante as entrevistas têm estreita relação com os posicionamentos estabelecidos durante o encontro, no que se refere ao atributo estigmatizante, aos participantes do encontro e às demais pessoas citadas (pais, professores e colegas).

A ANÁLISE DOS DADOS

A gravação em áudio da entrevista foi feita pelos assistentes sociais a pedido da pesquisadora, com a permissão de todos os participantes do encontro, durante os atendimentos realizados na enfermaria de um hospital público do Rio de Janeiro que atende adolescentes entre doze e vinte anos incompletos. Este atendimento é realizado com todos os adolescentes internados, ou que já passaram por alguma internação neste hospital, e com seus familiares e/ou acompanhantes.

As entrevistas não obedecem a roteiros pré-estabelecidos. As perguntas são elaboradas conforme o direcionamento que surge durante a interação, apesar dos objetivos específicos do setor de assistência social do hospital.

Extrato 1:

O trecho analisado é parte da entrevista com uma adolescente que já havia passado por várias internações no ambulatório do hospital. Aos oito anos de idade, Priscila teve um tumor na coluna vertebral e, após uma cirurgia para a retirada do tumor, ela ficou parálitica. A gravação foi realizada em outubro de 2001, quando a paciente (20 anos)¹ passava por mais uma internação devido à infecção escaras de decúbito em consequência de não receber o cuidado domiciliar e fisioterapêutico adequado.

O assistente social (Carlos), depois de questionar sobre a sua relação com a família e pedir que ela conte a história de sua doença, deixa que ela selecione sobre o que quer falar, a partir da pergunta “quais as coisas que você mais gosta de fazer?”

¹ A definição do período que compreende a fase da adolescência é fluida e difere conforme a área de atuação do profissional ou conforme os diferentes setores da sociedade. O atendimento no NESA é feito aos adolescentes, considerando a faixa etária de 12 a 20 anos.

69. Carlos [den- dentre essas coisas assim
70. quais as coisas que você mais gosta de fazer?
71. Priscila estudar.
72. Carlos é? qual a importância, do estudo?, pra você ?
73. Priscila porque sem estudo eu não vou a lugar nenhum. (2,0)
74. pelo menos saber ler e escrever eu sei
75. ↓mas muita coisa eu não sei e isso precisa.
76. Carlos você quando:: °assim° estava matriculada na escola,
77. você freqüentava a escola,
78. você estudou até que ano ?
79. Priscila até a segunda série.
80. Carlos até a segunda série? Aí você depois ainda continuou indo e::
81. Priscila só fui assistir duas aulas depois preconceito do do (.) da turma,
82. eu saí e não voltei mais.
83. Carlos é? como é que é esse preconceito?
84. Priscila ah o pessoal ficava olhando pra mim, ficava perguntando, cochichando °um pelo do outro°
85. não chegava perto de mim, como se eu tivesse uma doença contagiosa, (.)
86. aí isso me afetava muito no começo
87. aí depois:: (.) eu não quis ficar mais na escola.
88. Carlos você achava que a-a-as pessoas assim sabiam que que você tinha ou::
89. [de repente] era medo de de de de °()
90. também não sabia não sabia o que que era.°
91. Priscila [não, não sabia.] é e:: também o pessoal não sabia vo-
92. só a professora na época explicou só .hhh
93. que eu tive um problema e:: fiquei (.) na cadeira (.)
94. aí muita gente ficava perguntando
95. aí eu correspondia o que eu podia, o que eu sabia eu respondia (.)
96. mas muitos não chegavam perto.
97. Carlos você entende assim que:: (.) eh::
98. o fato de todo mundo ficar pergunta::ndo, né?
99. e de de toda hora ficar-
100. de certa forma estavam lembrando a você
101. que você de repente tinha um problema de (.) de saúde e::
102. e de repente era uma coisa que você podia tá resolvendo
103. e: toda hora o pessoal ficava relembando isso=
104. Priscila =é. isso também é chato.
105. eu não ligo pra:: responder não, porque ninguém nasce sabendo.
106. °a curiosidade dos outros°
107. mas às vezes incomodava porque lembrava
108. tava às vezes tentando esquecer (.)
109. e vinha um e lembrava e fazia eu lembrar tudo de novo.
110. isso às vezes me machuca, mas, (.)()
111. vamos dizer, a raça humana não nasce sabendo (.) então,
112. se tem curiosidade, se eu posso responder, eu respondo.
113. Carlos mas de certa forma te incomodava
114. Priscila é de certa maneira- incomoda até hoje muita gente pergunta aí incomoda,
115. mas fora isso,

Mário parece querer diagnosticar uma ocupação que dê prazer à Priscila. A nossa pesquisa etnográfica (conversas informais com a supervisora do setor e participação nas reuniões com a equipe do NESAs) nos revelou que o objetivo do assistente social é viabilizar uma vivência sadia e prazerosa e tentar remover possíveis obstáculos que estejam impedindo que a

adolescente usufrua os seus direitos garantidos por lei. No entanto, a resposta de Priscila indica um outro motivo de angústia que não é contemporâneo à entrevista.

Ela diz que o que ela mais gosta de fazer é “estudar”. A continuação da entrevista nos esclarece que Priscila não frequenta a escola há, pelo menos, dez anos, aproximadamente, considerando-se que o seu problema de saúde ocorreu quando ela estava com oito anos, fato que é do conhecimento do assistente Mário. Vejamos a pergunta feita nas linhas 76 a 78.

76. Carlos você quando: °assim° estava matriculada na escola,
77. você freqüentava a escola,
78. você estudou até que ano ?

Os verbos utilizados no tempo passado *estava matriculada*, *freqüentava*, *estudou* indicam que Mário sabia que Priscila já não mais frequenta a escola.

Diante da declaração de Priscila, o assistente social muda o enquadre *entrevista com o assistente social* para *entrevista terapêutica*, assume a posição de terapeuta e indaga sobre o grau de importância do estudo (ou a falta deste) na vida da paciente.

Priscila assume, inicialmente, o posicionamento de falante institucionalizado, respondendo ao questionamento do assistente social com uma afirmação pronta e pré-existente ao seu discurso “sem estudo eu não vou a lugar nenhum”. Podemos observar nesta resposta a fala do outro, do adulto, talvez da mãe, da cultura em que ela está inserida, em que se acredita a educação como redentora (SOARES, 1986). A partir desta premissa, ela constrói o seu argumento sobre a importância da escola em sua vida. A escola é o lugar de “aprender o que ainda não se sabe”, é o lugar de adquirir conhecimentos. Vejamos o trecho abaixo.

73. Priscila porque sem estudo eu não vou a lugar nenhum. (2,0)
74. pelo menos saber ler e escrever eu sei
75. ↓mas muita coisa eu não sei e isso precisa.

Essa imagem da instituição escola como redentora é, no entanto, logo depois reconstruída a partir do relato de uma experiência de exclusão vivida por ela, que resultou em seu afastamento da escola. O assistente social provoca o relato desse episódio posicionando-se como um ouvinte interessado na história de Priscila “aí você depois ainda continuou indo e:” (linha 80). Outra estratégia usada pelo assistente é provocar descrições avaliativas com perguntas como “como é que é esse preconceito?” (L. 83) e “você achava que a-a-as pessoas assim sabiam que que você tinha ou:./.../ também não sabia não sabia o que que era” (L. 88, 90).

Ao relatar essa experiência no convívio escolar, Priscila assume a posição de *alguém que desabafa a angústia de uma injustiça sofrida*. Ela “gosta” e “precisa” da escola, mas é essa mesma escola que a “machucava” ao lembra-la sempre de sua deficiência física.

A sua marca física é qualificada pela Priscila como fator estigmatizante que ela gostaria de “esquecer” (L. 108). Priscila se refere ao atributo estigmatizante (a paraplegia) como responsável pela sua dificuldade em interagir com os colegas da escola. Ela se constrói como aluna estigmatizada ao mesmo tempo em que constrói todos os outros como preconceituosos. Priscila estabelece uma relação assimétrica entre a posição de vitimizada (ela) X a posição de algozes (seus colegas).

Extrato 2:

O trecho a seguir é o início da entrevista da assistente social (Clara) com Fernanda, uma adolescente de 15 anos que passou por uma internação para a retirada de um tumor no ovário, impossibilitando-a de frequentar a escola. Na ocasião da entrevista, ela já havia tido alta.

28. Clara hahã.
 29. porque é assim, quando você está internada, você
 30. tanto que você leve um atestado, dizendo que você esteve internada
 31. e você: tem o direito de ser abonada as suas faltas,
 32. em relação a:- às: notas , depende do critério de cada::
 33. como é que se diz ?,
 34. de cada:: escola.
 35. tem escolas que repetem as notas, (.) e tem escolas que::
 36. >como é que se diz ?, <
 37. dá: uma:: segunda segunda avaliação[para] você.
 38. [((barulho de alguém batendo à porta))]
 39. pode entrar.
 40. entendeu ? então isso você tem que se- tem que conversar
 41. porque, você tava internada você tava fazendo tratamento de saúde e::
 42. isso num vai, entendeu ?
 43. ↓interferir na sua avaliação.
 44. o que tá até mesmo tá se pode tá eh: se colocando na escola
 45. que eles venham dar até aula de
 46. reforço pra você pra você .hhh recuperar as matérias que você perdeu,
 47. e pedir uma nova avaliação mas é isso assim
 48. ↑aí a diretora falou que você tem que procurar as professoras ?, .hhh
 49. e você chegou a comentar com as professoras ?
 50. as professoras deram alguma justificativa ?
 51. você chegou fazer alguma prova ? na escola ?=
 52. Fernanda =não
 53. Clara nenhuma . prova.
 54. (...)
 55. ((estalar de língua))
 56. é uma coisa que que você deve até↑(.) tá procurando ela
 57. e conversando , entendeu ?
 58. Fernanda o que eu falei pra pro- a professora de geografia que me falou isso (.)
 59. que não era pra mim ter nota nenhuma
 60. [porque] todo mundo sabia que eu estava doente,
 61. que eu tinha até perguntado
 62. “↑professora, eu tô com EP na senhora ?=
 63. Clara [huhum]
 64. Fernanda = “não, você não tá com EP em nada”
 65. eu falei
 66. “↑eu tô com EP sim porque eu pergun-
 67. porque quando eu e- fui entrar pra escola, eles foram
 68. ver se meu nome ainda tava na chamada falou
 69. “o nome dela tá mas só que .hhh ela tá com tudo EP” “
 70. ela falou que eu tinha que ver isso
 71. porque todo mundo sabia que eu tava internada
 72. não podiam dar nota nenhuma
 73. eles têm que me dá prova pra mim saber.
 74. Clara Huhum
 75. Fernanda aí eh: que eu falei
 76. “então tá obrigado”
 77. porque ela não me deu nota nenhuma.
 78. Clara hum .hhh
 79. essa foi a única professora que: =
 80. Fernanda = pelo meno essa.
 81. tô com três EP em aí não sei o que que é
 82. ↓se é em matemática, se é em português,
 83. se é em ciência, geografia e história,

A assistente social questiona a adolescente sobre a situação escolar. Fernanda posiciona-se como *informante de más notícias*: a escola não lhe permitiu ser avaliada como os demais alunos – através da prova escrita.

A assistente social posiciona-se como *representante institucional* e passa a dar instruções para que os direitos da adolescente sejam observados. Informa que o atestado, o documento escrito (linha 29 – 32), é a prova cabal da impossibilidade de a adolescente frequentar as aulas e o seu direito garantido por lei de ter acesso ao conteúdo dado nesse período deve ser respeitado. No entanto, isso não resolve a questão colocada pela Fernanda: “eles me deram <é:: nota ruim em tudo”.

Mais do que uma consultoria jurídica, Fernanda parece buscar uma parceria na sua indignação para isso ela usa de ênfases prosódicas (“eles têm que me dá prova pra mim saber”). A doença não é, na fala de Fernanda, um atributo estigmatizante, mas um álibi em sua defesa (“todo mundo sabia que eu tava internada não podiam dar nota nenhuma”).

A partir dos diferentes posicionamentos, são construídas as identidades da paciente. Fernanda se constrói como uma aluna que respeita as hierarquias, mas que sabe questionar e revelar as falhas do sistema “eu falei “↑eu tô com EP sim porque eu pergun- porque quando eu e- fui entrar pra escola, eles foram ver se meu nome ainda tava na chamada falou “o nome dela tá mas só que .hhh ela tá com tudo EP” ”. O argumento de reivindicação é construído por ela conforme os conhecimentos compartilhados, aquilo que “todo mundo sabe” não precisa ser provado.

Todo esse impasse criado pela escola na atribuição de notas leva Fernanda a um conflito no trabalho de construção de identidades: como se posicionar em relação ao seu diferencial – a sua doença. Segundo GOFFMAN (1963), nas relações sociais, a principal tensão está na escolha entre ocultar ou revelar o que é considerado um defeito. A visibilidade de um estigma é, segundo o autor, um importante fator nessa decisão de ocultamento ou revelação. A doença de Fernanda não é aparente. Ela não tem marcas físicas e isso permite que ela ignore o seu estigma. No entanto, a enfermidade que a afastou do convívio normal com o grupo social é uma aliada na argumentação de que ela tem o direito de receber o mesmo tratamento dispensado aos demais alunos ao ser avaliada. Vejamos o trecho a seguir:

71. Fernanda porque todo mundo sabia que eu tava internada
72. não podiam dar nota nenhuma
73. eles têm que me dá prova pra mim saber.

Nesse trecho, podemos observar que ela não está pedindo para ser dispensada da avaliação, o motivo da sua indignação é justamente o fato de os professores terem atribuído notas sem lhe dar o direito de fazer as provas, como os demais alunos. Fernanda se autoposiciona como igual em relação aos demais alunos. Se todos os alunos fizeram prova, ela entende que ela também tem esse direito.

Fernanda se constrói identitariamente como normal e capaz de provar seus conhecimentos ao ser avaliada. Ela usa o discurso relatado da professora de geografia, ao construir a sua argumentação (“o que eu falei pra pro- a professora de geografia que me falou isso (.) que não era pra mim ter nota nenhuma” – L.58 e 59). O discurso da professora constitui-se no discurso autorizado, do especialista.

Extrato 3:

O último trecho que analisaremos trata-se do início da entrevista da assistente social (Renata) com Leonardo, 19 anos, paciente soropositivo.

1. Renata Bom >vamos lá< fala o seu no:me, sua ida:de,
2. Leonardo Tá. meu nome é Leonardo Campos dos Reis ..
3. tenho dezenove anos, ..
4. sou católico, (..) estudo, (..) bom,
5. Renata Fala um pouquinho pra mim assim eh:::
6. como que você veio parar aqui
7. no Paulo Romeiro, como é que foi essa história aí ?
8. Leonardo Ah sim, °pô° foi uma coisa bem difícil. (..)
9. hum ah no ano ↑passado
10. fiquei assim comecei a me sentir mal em casa
11. sentir um muito mal me sentindo febre dores
12. aí eu fiquei internado no hospital Y
13. e lá eu fiquei internado durante seis dias
14. e nenhum exame detectaram exatamente o que eu tinha
15. foi quando a dout- a doutora Eduarda me trouxe pra cá
16. eu fiquei internado no NESA
17. do dia dez de novembro até o dia onze de dezembro
18. durante praticamente um mês
19. Renata Isso sem saber o que você tinha
20. Leonardo Sem saber exatamente o que eu tinha
21. até que bem no finalzinho eu fiz uns outros exames
22. detectei que eu tava com tuberculose
23. ah o nome eu num vou me lembrar
24. Renata ((riso)) alguma tuberculose ((riso))
25. Leonardo é uma tuberculose
26. e assim eu fiquei fazendo tratamento
27. fiquei também com suspeita de HIV
28. aí continuei fazendo os exames e tô continuando fazendo
29. Renata cê tá fazendo tratamento aonde agora ?
30. Leonardo no ambulatório do NESA
31. Renata é e como é que cê tá assim ?
32. Leonardo eu tô bem me sentindo me sentindo entre aspas saudável
33. e eu tô me sentindo bem feliz fazendo as coisas que eu quero

A abertura do encontro é feita de forma institucional: “fala o seu nome, sua idade,”. Leonardo constrói, então uma identidade de jovem normal com nome, sobrenome, religião, ocupação, auto-posicionando-se como *ouvinte institucionalizado* para um falante que representa a própria instituição.

A assistente social Renata provoca o relato do histórico da doença de Leonardo com a pergunta “como é que foi essa história aí?” e posiciona-se como ouvinte interessada, co-construindo o relato. Isso pode ser observado na linha 19, quando ela alinha-se a Leonardo, acrescentando à história de sua doença a informação de que ele permaneceu internado por um mês sem saber o seu diagnóstico.

19. Renata Isso sem saber o que você tinha
20. Leonardo Sem saber exatamente o que eu tinha
21. até que bem no finalzinho eu fiz uns outros exames

Uma outra estratégia de envolvimento utilizada pela assistente foi o riso, diminuindo a importância da informação que Leonardo não estava apto a dar. A maior especificidade do diagnóstico da doença é qualificada como irrelevante.

24. Renata ((riso)) alguma tuberculose ((riso))

Ao falar de sua doença, Leonardo posiciona-se como *informante de procedimentos médicos*, sem sinalizar envolvimento emocional com a história. Somente expressa seus sentimentos ao relatar que a sua história de internação “foi uma coisa bem difícil” e que está se sentindo “entre aspas saudável” e “bem feliz”.

Leonardo parece selecionar o que é aparente para utilizar em sua fala, omitindo o não-aparente, ou seja, não importa se ele está ou não saudável, mas o que ele consegue parecer ser: saudável, capaz para fazer as coisas que ele quer.

A doença está no “não-lugar”. Não é a rejeição da doença, mas a sua desvalorização como atributo estigmatizante. GOFFMAN (1963), ao falar sobre o trabalho de ocultamento e revelação do estigma, trata o fator da visibilidade do estigma em relação a: a possibilidade de o atributo ser conhecido (nesse caso, qualquer contato social poderá revelá-lo); a sua “intrusibilidade”, pois, mesmo percebido, o estigma pode não interferir diretamente na situação interacional; o seu “foco de percepção”, o incômodo trazido pelo estigma pode ser só inicial e/ou na atribuição de alguma tarefa que o indivíduo esteja impedido de realizar em função do atributo estigmatizante.

A neutralidade atribuída à doença na fala de Leonardo corrobora com a identidade de *pessoa produtiva e capaz* que ele constrói em seu discurso.

CONCLUSÃO

A Priscila tem uma marca visível de sua doença: a paraplegia, que evidencia diferenças físicas em relação aos demais alunos. Isso impede que ela camufle o seu estigma ao atuar socialmente. O resultado disso é que as potencialidades sociais da adolescente internada são relativizadas em termos da tensão entre identidades estigmatizantes/normais construídas no encontro. É o olhar do outro, a vigília pública que influencia a construção identitária da adolescente.

Fernanda, como foi visto anteriormente, não tem marcas no corpo que evidenciem a sua doença, mas, por uma necessidade de argumentação, expõe a sua enfermidade como justificativa para a sua ausência na escola.

Da mesma forma que Fernanda, Leonardo também não tem marcas físicas visíveis, mas a gravidade da sua doença é diminuída. Ele posiciona-se como pessoa saudável, independentemente de questões biológicas, orgânicas. Estar saudável significa, em sua fala, estar em dia com os objetivos pessoais. O que poderia abalar esse estado de bem-estar seria a impotência para realizar as suas metas.

Observamos que a doença ou a consequência advinda da doença transforma-se em um diferencial na co-construção identitária dos adolescentes. Observamos diferentes comportamentos lingüístico-discursivos, conforme a relação do indivíduo estigmatizado com o seu estigma, e com os normais. Isso significa dizer que a identidade de estigmatizado é interacionalmente co-construída. Nesse contexto, o significado do atributo estigmatizante é construído durante e pela interação social.

ANEXO

- a – As regras de transcrição aqui utilizadas foram uma adaptação das regras utilizadas pela revista “Research on Language and social interaction”, foram elas:

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Símbolos	Descrição
(.)	Micropausa de menos de dois décimos de segundo, audível porém não cronometrável.
(1.5)	Duração da pausa acima de um segundo durante a fala, medida com o cronômetro
.	Descida de entonação, podendo ou não coincidir com o final de enunciado.
?	Subida rápida sinalizando uma interrogação
,	Descida leve, sinalizando que mais fala virá
-	Não é enunciado o final projetado da palavra
:	Alongamento da vogal
:: ou :::	Duração mais longa do alongamento da vogal
MINÚSCULA	Ênfase ou acento forte
- - - -	Sílabação (letra a letra)
Repetições	Reduplicação de letra ou sílaba
()	Transcrição impossível. A repetição do símbolo indica tentativa de discernimento da quantidade de palavras pronunciadas.
/ ... /	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação
[Ponto de concomitância – sobreposições de vozes (quando a concomitância de vozes se dá apenas em um dado ponto, com apenas um dos falantes dando continuidade à fala).
[]	Indicação de abertura e fechamento do ponto da sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos – sobreposições localizadas.
=	Ausência de pausa entre: 1) a fala de um mesmo falante; 2) dois falantes distintos.
> palavra <	Fala mais rápida
< palavra >	Fala mais devagar
?,	Subida de entonação mais forte que a vírgula (sinal de continuação), porém menos forte que o ponto de interrogação (subida de entonação).
-	Oclusão glotal (corte na fala ou auto-interrupção)
<u>sublinhado</u>	Acento ou ênfase no volume ou na altura.
°	A fala seguinte é marcadamente mais suave ou devagar.
palavra:	Descida intonacional inflexionada.
ː	Subida intonacional inflexionada.
↑	Subida acentuada na entonação, mais forte do que os dois pontos sublinhados.
↓	Descida acentuada na entonação, mais forte do que dois pontos precedidos de sublinhado.
<palavras	Início acelerado do enunciado.
hhh	Expiração, risos, ou outros fenômenos expiratórios não vocalizados.
(h)	Aspirações que ocorrem durante a cadeia da fala, sendo isoladas desta forma de modo a preservar a compreensão do enunciado.
.hhh	Inspiração audível.
“palavras”	Fala relatada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVIES, B.; HARRÉ, R. (1990). *Positioning: The Discursive production of Selves* In: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.

GOFFMAN, E. (1963). *Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4ª ed., RJ, LTC. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes.

GUMPERZ, J.J. (1982a). **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. J.; COOK GUMPERZ, J. (1982). *Introduction: Language and the communication of social identity*. In _____ (Org.), **Language and social identity** (p. 1-21). Cambridge: Cambridge University Press.

HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE, L. (1991). **Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action**. Great Britain: Blackwell.

SCHIFFRIN, D. (1994). *Interactional sociolinguistics*. In: _____ **Approaches to discourse**, 97-136. Cambridge: Blackwell.

_____. (1996). *Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity*. *Language in Society* 25 (2): 167-203.

TANNEN, D. (1982). *Interactional sociolinguistics*. In W. Bright (org.), **International encyclopedia of linguistics**, vol. 4, 9-12. New York: Oxford University Press.

A NATUREZA SEMÂNTICA INTERNA DAS CONTRUÇÕES HIPOTÉTICAS NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Táisa Peres de OLIVEIRA (PG-UNESP/CNPq)

RESUMO: Este trabalho analisa a natureza semântica das orações condicionais iniciadas pelas conjunções *desde que* e *contanto que* no português do Brasil. Nosso interesse é averiguar as diferenças e semelhanças apresentadas por essas construções a partir da interação de quatro parâmetros, como proposto por Hengeveld (1998) e Pérez Quintero (2002).

PALAVRAS-CHAVE: condicional, factualidade, pressuposição, referência temporal, tipo de entidade.

ABSTRACT: This work analyzes the semantic nature of conditional clauses introduced by the complex conjunctions *desde que* e *contanto que* on Brazilian Portuguese. We will investigate the similarities and differences showed by the constructions initiated through these conjunctions considering the four parameters proposed by Hengeveld (1998) and Pérez Quintero (2002).

KEY-WORDS: conditional, factuality, presupposition, temporal reference, entity type.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo central deste trabalho é analisar a natureza semântica interna das construções condicionais iniciadas pelas conjunções complexas *contanto que* e *desde que*, no português do Brasil. Para tanto, nos basearemos nos trabalhos de Hengeveld (1998) e Pérez Quintero (2002) que propõem que a natureza semântica interna de uma oração adverbial pode ser definida a partir da interação de quatro parâmetros: (i) tipo de entidade; (ii) referência temporal; (iii) factualidade; (iv) pressuposição. Nosso interesse central é verificar as diferenças e semelhanças, formais e funcionais, apresentadas pelas construções iniciadas pelas conjunções acima mencionadas. Assim, primeiramente caracterizaremos as construções condicionais. Em seguida explicaremos os parâmetros usados para definir a natureza semântica das condicionais, bem como a metodologia usada no exame dos dados. Por fim segue a apresentação da análise e discussão dos resultados.

AS ORAÇÕES CONDICIONAIS

Uma construção condicional caracteriza-se, essencialmente, pela relação de *condição para realização* → *conseqüência/resultado* que se estabelece entre o conteúdo da prótase e apódose, como se vê no exemplo abaixo.

(1) **Se chover em você** vai molhar sua roupa

Ou seja, a oração *q* ‘vai molhar sua roupa’ é apresentada como conseqüência da realização da oração *p* ‘se chover em você’. No entanto, é preciso chamar atenção para o fato de que nem sempre a oração condicional irá implicar uma relação de causa/conseqüência, como no caso do exemplo (1) acima. Em um estudo sobre a semântica das orações condicionais Dik

(1990), mostrou que a relação de condicionalidade pode estar relacionada, também, à relevância de um ato de fala, como no exemplo (2), abaixo, no qual a condicional oferece a condição para a adequação do ato de fala expresso pela oração núcleo.

(2) Tem biscoitos aí em cima **se você quiser**

Em outras palavras, nesse tipo de construção, a oração condicional cria um quadro dentro do qual é relevante enunciar um determinado ato de fala, ou seja, as condicionais não exprimem uma condição necessária para a realização do conteúdo da oração núcleo, mas condicionam, comunicativamente, o ato de fala expresso por essa oração.

Uma vez que neste trabalho pretendemos analisar as condicionais sob uma perspectiva semântico-pragmática, considerando suas características formais e funcionais, nos basearemos na noção de Dik (1990), entendendo que a condicionalidade vai além da expressão da relação de causalidade lógica, estando associada também a valores pragmáticos.

AS CONJUNÇÕES CONDICIONAIS

Vários são os mecanismos usados para assinalar uma oração condicional, tais como a conjunção *se* e as locuções conjuntivas *contanto que*, *desde que*, *uma vez que* entre outras. No entanto, apesar da variada gama de conectivos usados para introduzir uma oração condicional, pouco se sabe sobre as condicionais introduzidas pelos marcadores complexos, já que a maioria dos trabalhos trata apenas as construções iniciadas por *se*, a conjunção condicional por excelência.¹

Segundo Montolío (2000), essa escassez de trabalhos se deve ao fato de as conjunções condicionais complexas (cccs) serem entendidas como equivalentes entre si e, principalmente, em relação à conjunção *se*.

Entretanto, uma vez que a língua dispõe de tantos marcadores condicionais, é possível supor que há diferenças funcionais subjacentes ao uso dessas conjunções e locuções, que, por sua vez, podem refletir diferenças estruturais. Esse fato é ilustrado nos casos abaixo, em que a troca das conjunções acarreta um efeito de sentido diferente.

- (3) **Exceto se** ele for eu vou.
- (4) **Somente se** ele for eu vou.
- (5) **Se** ele for eu vou.

Em (3), o conector especifica a proposição *p* como único impedimento para a não realização do evento descrito na proposição *q*. Já em (4), ocorre o inverso, uma vez que a locução conjuntiva restringe a proposição *p* como única condição em que a proposição *q* se realiza. Esses sentidos se perdem com o uso da conjunção *se*, que estabelece uma relação de condição mais ampla, exemplificado em (5). Esses casos mostram que os diversos marcadores condicionais não podem ser tratados como equivalentes.

É preciso, portanto, um trabalho que busque identificar as propriedades sintático-semântico-pragmáticas das construções iniciadas pelas conjunções condicionais complexas (cccs) e é nesse sentido que justificamos nosso trabalho. A partir da análise dos quatro parâ-

¹ Cf. *On Conditionals* e *On conditionals Again*. Esse é o caso também do português, como que se verifica nos trabalhos de Gryner (1995), Ferreira (1997), Decat (1999), Hirata (1999) e Neves (1999).

metros propostos em Hengeveld (1998) e Pérez Quintero (2002), pretendemos identificar as semelhanças e/ou diferenças entre as construções sob exame.

A ESTRUTURA SEMÂNTICA INTERNA DAS ORAÇÕES ADVERBIAIS

Hengeveld (1998) e Pérez Quintero (2002) afirmam que a estrutura semântica de uma oração adverbial está relacionada ao modo como essa oração é expressa em uma língua. Assim, esses autores propõem uma nova classificação semântica para as orações adverbiais que, focalizando a estrutura interna da oração adverbial, considera a interação entre quatro parâmetros: (i) Tipo de entidade, (ii) Referência Temporal (iii) Factualidade e (iv) Pressuposição.

De acordo com o primeiro parâmetro, as orações são distinguidas pelo tipo de entidade que designam, que pode ser de *zero ordem* (se designam uma propriedade ou relação), *segunda ordem* (se designam um estado-de-coisas), de *terceira ordem* (se designam um conteúdo proposicional) e de *quarta ordem* (se designam um ato de fala). É importante ressaltar que as entidades de primeira ordem (que designam indivíduos) somente podem ser expressas por termos e, por essa razão, não podem ser consideradas na classificação das orações adverbiais. No que diz respeito especificamente a análise das orações condicionais, não consideraremos as entidades de zero ordem, já que essas não podem ser expressas por esse tipo oracional.

O segundo parâmetro diz respeito à dependência temporal da oração adverbial em relação à oração núcleo, diferenciando as orações com *Referência Temporal Dependente* (RTD) ou *Referência Temporal Independente* (RTI). Pérez Quintero (2002) afirma que esse parâmetro somente é válido para as orações de segunda ordem, já que as orações de terceira e quarta ordem necessariamente apresentam referência temporal independente.

O terceiro parâmetro, a Factualidade distingue as orações adverbiais em *factualis*, se designam uma entidade como real (estado-de-coisas), verdadeira (proposição) ou assertiva (atos de fala), ou *não-factualis*, quando as entidades são descritas no sentido oposto aos anteriormente mencionados.

Por fim, conforme o quarto parâmetro, a Pressuposição, o falante infere, a partir do conhecimento que possui, o conteúdo descrito pela adverbial como *pressuposto* ou *não-pressuposto* a ser factual ou não-factual.

A ESTRUTURA SEMÂNTICA DAS CONDICIONAIS CONTANTO QUE E DESDE QUE

Os dados que compõem o corpus deste trabalho foram coletados no CD-ROM do Jornal *Folha de São Paulo*, de 1996. Encontramos 17 ocorrências de condicionais introduzidas pela locução *contanto que* e 147 ocorrências de condicionais iniciadas pela locução *desde que*, totalizando 164 ocorrências. Os dados foram classificados e codificados segundo os parâmetros estabelecidos por Hengeveld (1998) e Pérez Quintero (2002), discutidos anteriormente.

Considerando o tipo de entidade designada pela adverbial, Pérez Quintero (2002) distingue as orações em *eventivas* (segunda ordem), *epistêmicas* (terceira ordem) e *ilocucionárias* (quarta ordem). No corpus analisado não houve ocorrências de condicionais ilocucionárias, o que acreditamos estar relacionado ao fato de esse tipo oracional ser mais freqüente na linguagem oral.

Todas as condicionais eventivas iniciadas por *contanto que* são caracterizadas conforme a seguinte estrutura semântica:

SEGUNDA ORDEM/RTI/NÃO-FACTUAL/NÃO-PRESSUPOSTA

Nesse tipo, a oração condicional designa uma entidade de segunda ordem, possui referência temporal independente, é não-factual e não pressuposta. É o que mostra a ocorrência abaixo, em que o falante não-supõe que o evento descrito na condicional não seja factual.

- (6) mas ontem mulheres da área da saúde tiveram permissão para voltar ao trabalho, *contanto que* vestidas da cabeça aos pés (FSP/1996)

As condicionais eventivas iniciadas por *desde que* também podem ser caracterizadas segundo o tipo semântico acima, como se verifica na ocorrência (7):

- (7) o servidor público pode se aposentar com o último salário aos 35 anos de contribuição e 55 anos de idade (homem) e aos 30 anos de contribuição e 50 anos de idade (mulher), *desde que* tenha 10 anos de permanência no serviço público e 5 anos na função (FSP/1996)

No entanto, a análise das condicionais iniciadas por *desde que*, revelou um outro tipo semântico de condicional eventiva, que ilustramos a seguir:

- (8) a constituição de 88 permitiu que os estados e municípios emitissem novos títulos (dívida nova), *desde que* os recursos fossem utilizados para pagamento de precatórios judiciais. (FSP/1996)

Veja que nesse caso o falante pressupõe o evento descrito pela condicional como não-factual. Isso nos permite propor um segundo tipo de condicional eventiva, não previsto por Pérez Quintero (2002):

SEGUNDA ORDEM/RTI/NÃO-FACTUAL/PRESSUPOSTA

Em relação as condicionais epistêmicas, tanto as iniciadas por *contanto que*, como aquelas introduzidas por *desde que*, podem ser de dois tipos:

TERCEIRA ORDEM/RTI/NÃO-FACTUAL/PRESSUPOSTA

- (9) FHC poderia ser até mais brilhante que ninguém se importaria, *contanto que* não trocasse o bem-estar da maioria da população pela saúde de bancos e investidores estrangeiros (FSP/1996)
- (10) entre as empresas consultadas, 74% afirmaram ter interesse em publicar ofertas a R\$ 20, *desde que* pudessem usar o dobro do espaço atual. Nas agências de emprego, esse índice foi de 68% (FSP/1996)

TERCEIRA ORDEM/RTI/NÃO-FACTUAL/NÃO-PRESSUPOSTA

- (11) o placar não importa, *contanto que* a gente ganhe (FSP/1996)
- (12) “Defendo a livre negociação (entre empresários e trabalhadores), *desde que* as duas partes tenham a mesma força”, disse Covas (FSP/1996)

Os dados mostram que as construções iniciadas pelas duas diferentes conjunções complexas apresentam mais semelhanças que diferenças, já que dos quatro tipos semânticos identificados, três são compartilhados pelos dois tipos de construção.

A essa semelhança atribuímos o fato de que as duas conjunções complexas aqui analisadas estabelecem uma relação de condicional mais ampla, em oposição a conjunções como *exceto se* e *a não ser que*, que estabelecem um tipo de relação mais restritiva, como foi mostrado por Visconti (1998). O quadro seguinte traz os tipos semânticos identificados para as condicionais analisadas nesse cópuz.

<i>Contanto que</i>	<i>Desde que</i>
Segunda ordem/RTI/Não-factual/Não-pressuposta	Segunda ordem/RTI/Não-factual/Não-pressuposta
Terceira ordem/RTI/Não-factual/Pressuposta	Segunda ordem/RTI/Não-factual/Pressuposta Terceira ordem/RTI/Não-factual/Pressuposta
Terceira ordem/RTI/Não-factual/Não-pressuposta	Terceira ordem/RTI/Não-factual/Não-pressuposta

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho analisamos as orações condicionais introduzidas pelas conjunções complexas *contanto que* e *desde que*. Tendo em vista os parâmetros propostos por Hengeveld (1998) e Pérez Quintero (2002), procuramos caracterizar a estrutura semântica interna das construções iniciadas pelas duas conjunções anteriormente mencionadas.

Comparando a estrutura semântica interna das condicionais introduzidas por *contanto que* e aquelas iniciadas por *desde que*, percebemos que os dois tipos de condicional apresentam mais semelhanças que diferenças, o que julgamos estar relacionado ao fato de que as duas conjunções analisadas estabelecem um mesmo tipo de relação condicional.

Além disso, o estudo da estrutura interna desses dois tipos de condicional nos permitiu identificar um tipo semântico, ainda não previsto por Pérez Quintero (2002), para as condicionais eventivas do português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHANASIADOU, A. et al. *On conditionals again*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1997.

DECAT, M. B. N. Uma abordagem funcionalista da hipotaxe adverbial em português. In: CAMPOS, O. G. L. A. S. (Org.). *Descrição do português: abordagens funcionalistas*. Araraquara São Paulo: Curso de Pós-Graduação em Letras – SCL – AR, 1999.

DIK, S. C. The semantics of conditionals. In: NUYTS, J.; BOLKESTEIN, A. M.; VET, C. (Eds.). *Layers and Levels of Representation in Language Theory: a functional view*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990, p. 233-261.

FERREIRA, A. B. F. *A variação posicional das orações condicionais: uma análise funcional-discursiva*. Rio de Janeiro, 1997. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Portuguesa) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica.

GRYNER, H. Graus de vinculação nas cláusulas condicionais. *Cadernos de estudos lingüísticos*, v. 28, p. 69-83, 1995.

HENGEVELD, K. Adverbial clauses in the languages of Europe. In: AWERA, J. van der. (Ed.) *Adverbial Constructions in the languages of Europe*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1998, p. 335-419.

HIRATA, F. B. M. *A hipotaxe adverbial condicional no português escrito contemporâneo do Brasil*. Araraquara, 1999, 231 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.

MONTOLIO, E. On affirmative and negative complex conditional connectives. In: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (Eds.). *Cause, condition, concession, contrast: cognitive and discourse perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2000.

NEVES, M. H. M. As construções condicionais. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Gramática do português falado*. Novos Estudos. v. VII. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1999.

PÉREZ QUINTERO, M. J. *Adverbial Subordination in English. A Functionalist Approach*. Amsterdam/New York: Rodopi, 2002.

TRAUGOTT, E. C. et al. (Eds.). *On conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

VISCONTI, J. On English and Italian complex conditional connectives: matching features and implicatures in defining semanto-pragmatic equivalence. *Language Sciences*, v. 18, n. 2, 1996, p. 549-573.

A ORALIDADE NA ACADEMIA

Tania Regina TASCHETTO (UFSM)

Universidades são geralmente associadas a livros e ao ato de escrever. No entanto, as Universidades são lugares de intensa oralidade. É o lugar onde há grande ocorrência de conferências acadêmicas, palestras, seminários, debates, simpósios, debates com e entre comitês acadêmico-científicos, intercâmbios entre laboratórios e institutos de pesquisa, além das conversas informais durante os intervalos, nos cafezinhos e almoços que resultam em projetos de pesquisa, ensino ou extensão.

Todo conhecimento produzido é de vital importância para a humanidade. Assim como é importante que seja compartilhado, socializado. Para que a democratização da ciência se consolide, evitando que o conhecimento seja sinônimo de poder e de dominação, é necessário que se faça circular, e, para tal, é preciso registrar¹. Se considerarmos como inquestionável a importância da Ciência, a importância de sua divulgação/circulação não é menor, pois ela é o canal que possibilita ao público – leigo ou especializado – a integração do conhecimento científico à sua cultura. Principalmente se entendermos a circulação do ponto de vista didático – para o ensino.

Tomado do ponto de vista geral, o registro também é importante para termos arquivos de qualquer natureza – seja digital, informatizado, impresso ou oral. É importante e necessária a criação de arquivos, bem como seu cuidado, manutenção e manuseio, não somente para preservar a memória como também para resgatá-la. Arquivo em sentido amplo, pode ser definido como um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão, lidos de forma polêmica porque estabelecem relações com a memória das sociedades que, por sua vez, pode ser lida através dos aparelhos de poder que gerem esta memória coletiva (Pêcheux, 1994, p.57).

Tratando especificamente do discurso acadêmico, o arquivo, entendido aqui como registro, e sua conseqüente circulação são condições de necessidade do/para o desenvolvimento da ciência, como também para a socialização da pesquisa entre pares ou entre instituições.

A circulação pode ocorrer, como registro oral, em conferências acadêmicas, palestras, seminários, debates, simpósios, debates com e entre comitês acadêmico-científicos, intercâmbios entre laboratórios e institutos de pesquisa; como registro escrito, em revistas especializadas, Journals, livros, como também através de textos de vulgarização ou popularização da ciência veiculados pelo jornalismo científico² em revistas de circulação de massa, em meio impresso ou eletrônico.

Em se tratando de meio eletrônico, a internet operou uma transformação radical nos modos de comunicação entre os indivíduos na difusão de informações, em nome da construção de uma nova sociabilidade. Isto trouxe como conseqüência a necessidade de se ter um domínio avançado dessa linguagem – por exemplo: aprender a lidar com a tecnologia dominando principalmente mecanismos de busca; reconhecer os diversos tipos de texto e fontes de informação; vídeo-conferências e conferências on line. Por outro lado, mesmo socializando o conhecimento a um custo relativamente baixo, há que se considerar o custo para se ter um computador e mantê-lo ligado à rede. No Brasil, se considerarmos o baixo índice de alunos

¹ embremos a máxima americana: Publish or perish!

² Alguns jornalistas preferem chamar *jornalismo sobre ciência*.

que concluem o ensino médio e ingressam no curso superior e o alto índice de analfabetismo, a população com acesso à internet talvez chegue a um terço.

Outro fator que ainda inibe o uso do meio eletrônico é a questão da tradição do manuseio; ou seja a necessidade que temos em ter o texto na mão para rabiscá-lo, “mutilá-lo” (Compagnon, 1979), ou simplesmente pelo prazer de vê-lo na prateleira como forma de exercer o sentimento de posse/poder. Esse mesmo sentimento transparece invertido na oralidade no que se refere à integridade dos dados coletados e efemeridade do meio oral. Talvez a colocação da oralidade em um lugar periférico tenha relação com sua natureza empírica e também sua natureza envolta na questão da memória e história oral, por isto também sua relação com as tradições folclóricas, classes populares e sociedades primitivas.

Em termos de circulação, o jornalismo científico atua como mediador da produção científica na relação com a sociedade disseminando, em direção ao exterior, conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no interior de uma comunidade mais restrita – por exemplo que circulam em revistas acadêmicas especializadas. É o que Orlandi (2001, p. 23) chama de “efeito de exterioridade” em relação à própria ciência, que envolve as instâncias de constituição, formulação e circulação do saber.

A divulgação/circulação é uma representação importante na medida em que o exterior a ser alcançado é a coletividade como um todo – o grande público – que, como já apontamos, é condição necessária para o desenvolvimento da ciência. Para isto, é necessário – de acordo com o meio de circulação – operar uma espécie de tradução (nos termos de Authier-Revuz, 1998) ou de interpretação (nos termos de Orlandi, 2001) para que a linguagem dos cientistas não se torne – fora dos limites da comunidade científica – uma língua estrangeira. Esse é, assim, o trabalho do jornalismo científico que opera uma mediação no nível do discurso, entendida como uma prática de reformulação de um discurso-fonte em um discurso-segundo (nos termos de Authier-Revuz, 1998). Por que é necessário operar-se esta tradução ou interpretação ou recriação? Porque as pessoas

fogem, intimidadas da mistura caótica revelada pela ciência em ação e preferem os contornos organizados do método e da racionalidade científica ... O que ocorre com os milhões ou bilhões de leigos, o que eles sabem sobre ciência e tecnologia provém de sua vulgarização ... alimentados ou não por pessoas com formação científica que abrem as caixas-pretas para que os leigos possam dar uma olhadela – são eles historiadores, economistas, sociólogos, antropólogos, professores de ciências, analistas de política científica, jornalistas, filósofos ... (LA-TOUR, 2000, p.14)

Porque, na verdade, temos que saber para quem se opera a tradução/interpretação/ recriação. Assim, de alguma maneira, o destinatário molda o discurso a ser veiculado.

Também na circulação pelo meio oral há um certo cuidado com a linguagem³ e exposição do sujeito nos diferentes gêneros. A subjetividade na Academia, colocada através da oralidade, se mostra em (a) um sujeito que fala o texto escrito; (b) um sujeito que escreve o texto falado; (c) um sujeito que fala sobre o texto que escreveu; (d) um sujeito que lê o texto escrito. É possível chegar-se a perceber que o que está na oralidade é capaz de fazer alterar o lugar de discurso e de sujeito e deixar entrar a diferença, a alteridade, o outro sujeito – o sujeito da oralidade que se inscreve ou busca inscrição no discurso da Academia.

Com o advento da imprensa, houve uma tendência a associar o modo de comunicação oral às sociedades primitivas e à cultura popular; os intelectuais deixaram de estudar suas próprias formas de falar – o que chamo aqui de oralidade acadêmica.

Uma consequência natural do entendimento que a sociedade intelectual se constitui pela escrita é esquecer que a circulação do saber, em nível muito elevado, se dá pela oralidade.

³ Mesmo que o sistema - língua - seja o mesmo, a sintaxe é diferente.

Oralidade esta considerada como produzida num lugar sócio-historicamente determinado de produção e circulação de conhecimento e de sentidos, uma vez que, sendo uma prática discursiva, é lugar de embates que, de alguma forma, interfere na sociedade. Portanto, esta é uma questão que não deve ser posta de lado.

Como imaginar o mundo intelectual hoje sem a oralidade – sem cursos, conferências, seminários e congressos e as intermináveis discussões entre grupos de pesquisadores?

O interesse em voltarmos para a oralidade partiu da constatação de diferenças no grau de formalidade dos gêneros discursivos escritos que analisamos em projetos anteriores⁴ e pensamos verificar se existem diferenças nos diferentes gêneros orais possíveis na Academia. Isto é, nosso objetivo é verificar como o sujeito se apresenta na oralidade; como a subjetividade se anuncia na oralidade da academia, nos diferentes gêneros orais: palestra, conferência, mesa-redonda, sessão de comunicações, sessão de debates, entre outros.

As questões da oralidade podem iniciar-se empiricamente com a transcrição e todas as questões que aí se colocam, como questões de métodos e procedimentos de transcrição que acabam saturando a preocupação com o oral: o que se deixa de lado, o que se inclui ao pontuar o texto transcrito, registrar a forma lingüística no seu aparecimento bruto ou modificá-la de certo modo para que se torne legível, registrar ou não quebras sintáticas e fonéticas, etc. Todas essas questões, mesmo que não consideradas em sentido restrito, uma vez que nos preocuparemos com a subjetividade colocada no texto apresentado em uma situação acadêmica – palestra, conferência, etc.-, são questões pertinentes, já que são indícios de uma linguagem outra e, portanto, de um discurso outro, de um sujeito outro, de outro lugar.

Também buscamos enfatizar o entendimento de que os saberes produzidos na oralidade se relacionam com a escrita e é a relação entre essas duas ordens que lhes dá as conformações particulares. Certos saberes seguem sendo orais e são interditados na ordem da institucionalização (Foucault, 1971) da escrita. Portanto, há discursos, há dizeres que se produzem apenas na oralidade e não se produzem ou se modulam na escrita e vice-versa. Por isto, então, devemos analisar como o discurso se constitui para analisar a partir daí a constituição da subjetividade do sujeito-pesquisador. A formulação do que é dito na ordem da oralidade e apagada na escrita e no dizer autorizado/institucionalizado permite que o sujeito saia de sob a determinação da interpretação (Payer, p.10). Pelo próprio funcionamento do discurso, não é todo o não-dito que pode vir a ser dito. Na medida em que sentidos não-ditos adquirem estatuto de linguagem, haverá sempre algo mais atuando como constitutivo, como não-formulável. O sujeito pode ter acesso a sentidos, a dizeres silenciados ou apagados na ordem da escrita mas possíveis na ordem da oralidade, no lugar de inscrição, atualizando saberes.

Waquet (2003) cita um texto de Michelet, historiador francês, na aula de 29 de dezembro de 1842, no Collège de France, recusando-se a aceitar que seus cursos fossem estenografados, enfatizando a superioridade da fala em relação ao livro no que se refere à especificidade do ensino oral, principalmente em relação à reprodução das condições em que o discurso é produzido:

(...) Je parle avec confiance à vous, à vous seuls ... Je ne vous confie pas seulement ma science, mais ma pensée la plus intime ... De moi à vous, de l'homme à l'homme, tout peut se dire. ... J'agis et vous réagissez, j'enseigne et vous m'enseigniez. Vos objections, vos approbations me sont très sensibles. ... La sténographie la plus complète, la plus exacte, reproduira-t-elle le dialogue? Non! Elle reproduira seulement ce que j'ai dit, et pas même ce que j'ai dit. Je parle aussi du regard et du geste; ma présence et ma personne ... (p.9)

⁴ analisamos a presença do sujeito em publicações acadêmicas como artigos, resenhas. Projeto que se desenvolve com alunos de Iniciação Científica, a partir de meu doutoramento (ver Taschetto, 2001).

O historiador não esquece de referir-se à idéia cristalizada de que as palavras voam (paroles ailées) e a escrita permanece (paroles gelées); porém reatualizando-a, querendo dizer que o que se perde não tem a mesma importância que o que permanece – escrito ou não:

il faut laisser voler ces paroles ailées, *epea pteroenta* (Ilíada, I,20). Qu’elles se perdent, à la bonne heure! qu’elles s’effacent de votre mémoire. Si l’esprit en reste, c’est bien. C’est là ce qu’il y a dans l’enseignement de touchant et de sacré. Que ce soit un sacrifice, qu’il n’en reste rien de matériel; mais que tous en sortent forts, assez forts pour oublier ce faible point de départ. (p.10)

Como já mencionado, as universidades são locais de intensa oralidade, de intensa movimentação entre os grupos de pesquisa, interinstitucionais ou não, que se reúnem para trocar experiência e resultados, promovendo incontáveis congressos, simpósios, mesas-redondas, etc. Por outro lado, por universidade ser também sinônimo de erudição - traduzida em livros, a oralidade deixou de ser objeto de estudo pelos intelectuais por ser considerada um gênero menor, mais ligado à cultura popular, o que resultou em grande carência de estudos a respeito do assunto. Há diversos estudos ligados à oralidade enquanto gênero de narrativa ou análise da conversação; porém, muito pouco relacionado à oralidade nos bancos acadêmicos. Portanto, levantar esta questão justifica-se para proporcionar um melhor entendimento desse gênero oral, no contexto das universidades e para melhor entender o movimento do sujeito na constituição de sua subjetividade, quando em presença de seus pares na Academia.

Pode-se ter acreditado que o mundo oral do passado tivesse desaparecido para sempre sem deixar nenhum vestígio, pelo menos antes do advento do gravador; mas é possível reconstruir essa oralidade ou partes dela com base em cartas, anotações de estudantes, estatutos universitários, estudos biográficos, descrições feitas por viajantes e histórias de vida.

Há relativamente pouco a dizer a respeito dos séculos anteriores a 1800 pelo fato de que as fontes, com raras exceções, fornecem poucas informações sobre o estilo oral das palestras, dos debates ou das sessões de academias eruditas. Foi somente no século 19 que as fontes passaram a fornecer regularmente o tipo de detalhes que estamos procurando (Waquet, 2003). Eles nos permitem distinguir entre uma variedade de gêneros orais praticados em locais acadêmicos, incluindo o seminário, inventado na Alemanha, no século 19, o congresso internacional que foi criado no final do século 19 e cuja amplitude e frequência se tornaram cada vez maiores desde então; a pequena conferência, idealizada nos anos 1930 como uma solução para a falta de comunicação nos grandes congressos, e a chamada “sessão cartaz”, uma invenção de década de 1970. Outro gênero acadêmico, mais ou menos restrito a Oxford e Cambridge, é o tutorial, uma sessão de uma hora semanal em que um ou dois alunos discutem um tema.

Waquet (2003) descreve e analisa esses diferentes gêneros orais atentando para os diferentes estilos de desempenho e as diferentes formas de sociabilidade. A autora cita, por exemplo, a frequência na qual os trabalhadores em um laboratório ou os participantes de uma conferência distinguem entre ocasiões formais e informais, dizendo que o aprendizado é maior a partir de conversas causais e espontâneas travadas nos corredores ou durante o cafezinho. Também faz a distinção entre a palestra mais hierárquica, com o orador em pé em uma tribuna, ou sentado, e os seminários mais igualitários, com mais espaço para o debate. Há ainda o estilo das provas orais, ainda conhecidas na Inglaterra como “vivas”, porque o candidato é avaliado “pela viva voz”. Na Inglaterra, essa prova oral é um complemento para os trabalhos escritos; na Rússia do século 19, no entanto, era a única forma de avaliação – Tolstói fez um relato vívido de uma prova de história sob esse sistema em sua autobiografia ficcional, ou ficção autobiográfica “Juventude”, descrevendo os professores sentados a uma mesa “embaralhando as tiras de papel com as perguntas como se fossem cartas de baralho” e chamando um por um dos candidatos.

A diferença entre estilos nacionais de oralidade erudita é outro tema possível de ser abordado. Existem culturas nas quais é comum ler em voz alta em um tom mais baixo e monocórdio a partir de um texto escrito, com olhadelas ocasionais para conferir se a audiência está acompanhando, e culturas nas quais pode-se esperar um desempenho teatral, com contato visual com a audiência, mudanças frequentes de tom e apenas uma olhadela ocasional no texto, se houver um. No Brasil, somos resistentes ao palestrante/conferencista que lê seu texto, sem estabelecer contato visual com a audiência.

Há também as diferentes atitudes em relação ao tempo. Uma das mais frequentes causas de desentendimento em conferências internacionais diz respeito à extensão permissível de uma contribuição individual: “meia hora” não tem o mesmo significado para um italiano ou para um suíço, por exemplo. Há também um contraste entre seminários alemães, mais formais e hierárquicos, e americanos, em que as pessoas sentam em qualquer lugar e dizem o que querem independentemente da hierarquia (Waquet, 2003).

O papel da audiência também é desempenhado de diferentes formas em diferentes lugares. Em alguns países, como a Inglaterra, cochichar no ouvido do vizinho durante uma palestra ou conferência é considerado ultrajante; já na Itália, isso é virtualmente aceito. Na Inglaterra, quando é chegada a hora das intervenções, há geralmente um momento de silêncio; no Brasil, não é necessário incentivá-las porque acontecem o tempo todo, sendo mais longas e em tom mais pessoal.

Em outras palavras, a geografia da oralidade acadêmica tem um contorno evidente, bem como sua sociologia ou antropologia.

Pretendemos desenvolver a proposta, aqui apresentada, com alunos de iniciação científica e de pós-graduação. Para tanto, já selecionamos eventos acadêmico-científicos para comporem nosso corpus de análise. Um primeiro evento será analisado em conjunto com uma bolsista de iniciação científica, em andamento desde o início de 2005, com resultados prévios a serem divulgados até o final do ano letivo. O nosso corpus de arquivo será constituído das gravações das palestras/conferências dos professores/pesquisadores. O corpus experimental, isto é, os dados que serão recortados para análise e interpretação, será constituído na medida em que as marcas discursivas responsáveis pela constituição da subjetividade forem sendo observadas no discurso dos sujeitos pesquisados. O que se busca, na verdade, é construir um dispositivo de interpretação com a característica de “colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (Orlandi, 1999, p.59).

O que se espera do dispositivo é que ele “permita trabalhar não numa posição neutra mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico. Isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia.” (Orlandi, 1999, p.61). Tudo isto com a finalidade de mostrar como um discurso funciona produzindo efeitos de sentido. Então, os recortes que constituirão o corpus servirão como unidade de análise para acessar o discurso e, assim, mostrar a subjetividade na manifestação da oralidade no discurso acadêmico.

Na medida em que o projeto vai sendo desenvolvido, nossas questões iniciais estarão sendo reavaliadas na busca de melhor apreendermos o nosso foco de análise – a circulação do sujeito na Academia através da oralidade.

Sendo a oralidade um gênero recorrente na Academia e que, portanto, sua recorrência necessita ser analisada a fim de que seja mais bem utilizada, este estudo pode ter um valor prático, bem como um interesse histórico: ter em mente o fato de que as palestras foram inventadas na universidade medieval porque os livros, escritos em pergaminho, eram extrema-

mente caros pode incentivar os professores a pensar nos objetivos de suas palestras hoje, na era do xerox e da internet.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1998.

COMPAGNON, A. **La seconde main**: ou le travail de la citation. Paris: Seuil, 1979.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1971.

LATOURET, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: UNESP, 2000. (Biblioteca Básica).

ORLANDI, E. P. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**: estado, mídia e sociedade, v. 1. Campinas: Pontes, 2001. p. 21-30.

_____. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PAYER, O. A produção histórica da oralidade. **Boletim Eletrônico**, n. 2, set. 2001. [www.geocities.com/gt_ad]

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: UNICAMP, 1994. p. 55-66.

TASCETTO, T. R. **A presença do sujeito no discurso acadêmico**: uma análise em projetos de pesquisa. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – PUCRS, 2001.

WAQUET, F. **Parler comme un livre**: l'oralité et le savoir (XVI-XX siècle). Paris: Albin Michel, 2003. (Collection L'Évolution de l'Humanité).

EXPRESSÕES LEXICAIS PREVISÍVEIS: CASOS DE “RELATIVA” ESTABILIZAÇÃO DA REFERÊNCIA

Vanda Cardozo de MENEZES (UFF)

INTRODUÇÃO

No exame de textos jornalísticos escritos, de diferentes gêneros, observamos que, em relação ao uso do léxico, os produtores não apenas selecionam unidades simples e as combinam, segundo regras gramaticais determinadas, mas também recorrem a unidades complexas, pré-fabricadas, que lhes se apresentam disponíveis para combinações com outras unidades lexicais, simples ou complexas. No primeiro caso, não é difícil mostrar que se trata de um processo de seleção de certa forma particular, que se realiza segundo os rumos da produção discursiva, tendo em conta a prevalência da intersubjetividade na construção dos sentidos. No segundo caso, poder-se-ia pensar em uma suspensão da atividade propriamente discursiva, dando lugar a um mecanismo automático de referência que se caracterizaria como mais objetivo e mais estável. Essa estabilidade é, no entanto, muito “relativa”, pois também ela pode (e deve) ser analisada no processo que se desenvolve a partir das relações individuais e sociais com o mundo.

Estamos chamando de expressões previsíveis aquelas combinações de base lexical, constituída por no mínimo duas palavras, consideradas como de *escolha em bloco* e usadas com frequência *relativamente* alta pelos falantes nativos (Erman & Warren, 2001).

A seguir, com intuito de demonstrar o que são propriamente as expressões previsíveis, e quão diferenciadas elas podem ser, apresentam-se exemplos¹ extraídos de textos da jornalista Márcia Peltier, publicados no Jornal do Brasil, em página reservada à coluna social.

1. VALE A PENA: “Começam como uvas, e é dever das mulheres pisá-los e mantê-los no escuro durante longos anos até que se transformem em algo que **vale a pena** servir no jantar”. [11/09/2003, B4]
2. OLHO GORDO: A nora de Vera Loyola vai precisar de proteção contra **olho gordo**... [11/09/2003, B4]
3. FECHARAM O ACORDO: Uma delegação de chineses esteve em Sampa, semana passada, para conhecer como são feitas as operações e fecharam o acordo. [12/09/2003, B4]
4. COLOCAR SUA IMAGINAÇÃO PARA FUNCIONAR: ...Manoela Colombo e Maria José Prior começaram a **colocar sua imaginação para funcionar** sob o tema Um Natal de Sonhos. [12/09/2003, B4]
5. LAMBENDO OS BEIÇOS: Mas quem assumiu as caçarolas foi o anfitrião, que executou um leitão à pururuca que deixou o chef bretão **lambendo os beiços**. [12/09/2003, B5]

Observe-se que as expressões previsíveis podem estar associadas a diferentes estratégias de contextualização discursiva. Nos textos do gênero *coluna social*, as expressões previsíveis muito comumente ajudam a construir um contexto de grande informalidade, semelhante ao de um bate-papo.

¹ Depois de cada exemplo, encontram-se anotados a data de publicação, a identificação do Caderno e a página.

O PRINCÍPIO DE ESCOLHA ABERTA *VERSUS* PRINCÍPIO DE IDIOMATICIDADE

Numa visão tradicional dos mecanismos envolvidos no uso do léxico, as expressões lexicais pré-fixadas são consideradas negativamente, segundo uma concepção que associa o *discurso repetido*, terminologia adotada por Eugenio Coseriu (1981:113), a uma mera cópia do discurso do outro, ou uma deficiência de desempenho lingüístico, tida como “pobreza vocabular”.

Mas essa visão vem sendo criticada com o desenvolvimento da pesquisa lingüística de base funcionalista e cognitivista.

Bolinger (1976), já na década de 80, demonstra preocupação com a exclusividade atribuída, pelas abordagens tradicionais, ao princípio de *escolha lexical aberta* e chama a atenção para a base cognitiva do princípio de *idiomaticidade*. argumenta que, tendo em vista o fato de que o cérebro humano é capaz de armazenar na memória unidades extensas, seria mais natural trabalhar com a hipótese de que nós armazenamos um grande número de itens complexos, que manipulamos por meio de regras, comparativamente, simples.

Jackendoff (1977) também demonstra interesse pelo estudo das expressões lexicais previsíveis e chega a apresentar a hipótese de que o número de expressões complexas fixadas pela memória e constituintes do léxico individual do falante / escritor deva ser muito próximo do número de palavras simples. Sinclair (1991) expressa a mesma idéia, ao afirmar que ao usuário da língua está disponível um grande número de expressões pré-construídas que constituem escolhas simples, embora elas possam parecer serem analisáveis em segmentos.

A hipótese funcional-cognitiva básica, em relação ao uso do léxico, é, portanto, a de que todo texto tem, em alguma medida, combinações lexicais previamente elaboradas e muitas vezes repetidas. Dois princípios operam, normalmente, no processo de escolhas lexicais: o princípio da livre escolha e o princípio da *idiomaticidade*.

O princípio da livre escolha, como já dissemos, é reconhecido como um processo usual de referenciação e está ancorado na intersubjetividade da produção discursiva. O segundo, que disponibiliza combinações previamente feitas, muito frequentes e compartilhadas pelos falantes, não é devidamente reconhecido. Ambos, porém, como defendemos aqui, representam um processo coletivo e iterativo de construção da referência.

A expressão *visão tradicional* foi usada como referência generalizada. Não estamos incluindo todos os nomes da tradição. Rodrigues Lapa (1897), por exemplo, apresenta uma visão diferenciada da questão, ao chamar a atenção para os aspectos funcionais no uso das expressões lexicais previsíveis. O autor, em *Estilística da Língua Portuguesa* (1^a ed.– s/d; Martins Fontes:1991: 57), observa o seguinte, ao analisar a frase “o Francisco é um cabeça no ar”:

“O espírito apreende logo o grupo cabeça no ar como formando uma unidade de pensamento, equivalente a ‘estouvado’, ‘tonto’, ‘leviano’. Quando pronunciamos ou ouvimos essa locução, não tomamos à letra esse modo de dizer, vendo uma cabeça andando pelos ares (...) Temos, pois, nos exemplos referidos, a confirmação dum fato já várias vezes apontado: as palavras não levam vida isolada, dependem mais ou menos umas das outras (...). (...) como o homem tende a economizar o seu esforço, acha vantagem em que as palavras lhe ocorram por grupos, para as suas necessidades de expressão. E mais vantagem ainda, quando esses grupos já vêm formados desde o passado da língua, em frases feitas”.

CRITÉRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO DAS EXPRESSÕES PREVISÍVEIS

A abordagem tradicional faz referências apenas às expressões lexicais mais cristalizadas, com grau máximo de previsibilidade e de fixidez. De acordo com tal concepção, a produção do discurso se daria sempre segundo uma operação que consiste na seleção de unidades lingüísticas simples e na combinação dessas unidades em unidades mais complexas, segundo as regras da língua.

O trabalho de Erman & Warren (2001) chamou, de modo especial, nossa atenção para o estudo das expressões lexicais previsíveis. Nesse estudo, os autores propõem que verifiquemos o impacto das formações lexicais pré-fabricadas na estruturação dos textos. Seu principal objetivo é comprovar que essas expressões não são um fenômeno marginal e que o produtor de textos se vale do princípio de *idiomaticidade* com muito mais frequência do que imaginamos.

As expressões pré-fabricadas, de alguma forma pré-fixadas, apresentam diferentes graus de previsibilidade, embora esses graus de previsibilidade dificilmente podem ser objetivamente demonstrados. Mesmo assim, é possível, como estamos fazendo em nosso trabalho, estabelecer alguns critérios para sua identificação, considerando, de antemão, que estaremos tratando de um fenômeno bastante instável e impreciso, como são, aliás, muitos outros fenômenos, quando considerados efetivamente no uso da língua.

Os graus de previsibilidade podem ser observados em termos quantitativos pela média de uso das expressões lexicais consideradas, em princípio intuitivamente, como [+] previsíveis, levando em conta uma série de fatores específicos, tais como gênero textual, modalidade de texto, autoria, etc.

Os graus de fixidez podem ser avaliados com a aplicação de testes que permitam observar as variações possíveis na composição da expressão. O teste de substituição restrita baseia-se no princípio de que ao menos um item da expressão previsível não pode ser substituído, sem que gere mudança de significado ou de função discursiva ou perda de seu caráter idiomático.

Erman & Warren (2001:33), após sugerirem critérios para a identificação das expressões previsíveis, admitem a extrema dificuldade da tarefa. Os critérios podem falhar em razão de uma série de evidências: a) as expressões previsíveis não são identificadas como tal por todos os membros da comunidade lingüística; b) a *convencionalização* da expressão é um processo gradual; c) as expressões previsíveis não são ocorrências lingüísticas, tais como fonemas e morfemas; elas devem ser tomadas apenas como “probabilidades”.

Seguindo a proposta de Erman & Warren, tomamos os textos publicados no Jornal do Brasil nos dias 11 e 12 de setembro de 2003 e deles extraímos as expressões que consideramos recorrentes. O objetivo é o de comprovar a frequência de expressões previsíveis em dois exemplares apenas, extensivamente lidos, excetuando-se os textos de publicidade, os classificados e o obituário.

Nos dois dias de jornal foram identificadas 120 expressões previsíveis, número que já nos permite avaliar o grande peso das expressões previsíveis em textos escritos.

Em amostra mais ampla, já contamos com 847 ocorrências de expressões pré-fabricadas. Essas ocorrências estão sendo analisadas segundo cinco grupos de fatores a seguir relacionados: a) gênero textual; b) assunto; c) autoria; d) número de elementos; e) tipo de estrutura sintática.

A seguir, apresentam-se mais alguns exemplos característicos do gênero coluna social. Observe-se que as expressões previsíveis podem estar associadas a diferentes estratégias de contextualização discursiva. No exemplo (11), a expressão destacada – “diga-se de passagem” – colabora para que entendamos “a interferência irônica da autora”.

6. LISTA DE CONVIDADOS: Duda Pereira Loyola é quem irá fazer a lista de convidados da chiquíssima festa de lançamento da novela Celebridade...[11/09/2003,B4]
7. SER DE MORTE: Elas são de morte.[11/09/2003,B4]
8. TEM TUDO PARA PEGAR:...O Pastla Gialla, no Shopping da Gávea, que abriu na terça tem tudo para pegar.[11/09/2003,B4]
9. MARCOU UM PONTO: Jean Pierre Raffarin marcou um ponto junto à comunidade homossexual.[11/09/2003,B5]
10. COM TUDO A QUE TEM DIREITO:O 5º Prêmio Imprensa Embratel será entregue dia 24 no Canecão, com tudo a que tem direito. Coquetel, cerimônia de premiação e um show musical.[12/09/2003,B5]
11. DIGA-SE DE PASSAGEM:...O deputado Paulo Delgado do PT estaria organizando uma missa de sétimo dia para o colega de partido, Sigmaringa Seixas, que, diga-se de passagem, está vivíssimo da Silva.[12/09/2003,B4]
12. DA SILVA:...uma missa de sétimo dia para o colega de partido, Sigmaringa Seixas, que, diga-se de passagem esta vivíssimo da Silva.[12/09/2003,B4]
13. CRIOU O MAIOR FRISSON: Rosinha Garotinho foi a Brasília, esta semana, defender o Rio na reforma tributária: criou o maior frisson entre alguns figurões do Planalto.[12/09/2003,B4]

De modo geral, podemos dizer que as expressões previsíveis tornam o texto mais acessível a um maior número de leitores. Em particular, tratando-se de textos do gênero coluna social, as expressões previsíveis selecionadas muito comumente ajudam a construir um contexto de grande informalidade, semelhante ao de um bate-papo.

LÍNGUA E REALIDADE: A QUESTÃO DA REFERÊNCIA

Ao adotar uma abordagem funcional e cognitiva do léxico, necessariamente estaremos considerando aspectos discursivos e, conseqüentemente, assumindo uma posição diferenciada da visão objetivista que pressupõe uma correspondência estável e “preestabelecida” entre léxico e realidade extralingüística.

A idéia segundo a qual a língua é um sistema de etiquetas que se ajustam mais ou menos bem às coisas tem atravessado a história do pensamento ocidental (Mondada & Dubois, 2003 ;17). Pode-se considerar que os paradigmas teóricos que consideram os aspectos cognitivos da construção de textos tiveram que necessariamente rever a questão da referência.

Um passo importante foi dado ao se substituir uma concepção estática por uma concepção dinâmica. A instabilidade e a mudança deixam, então, de ser vistas como um problema e adquirem uma dimensão intrínseca do discurso e da cognição.

A questão da referência passa a ser considerada a partir da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e lingüísticas, assim como de seus processos de estabilização. Daí a preferência atual pelo emprego do termo *referenciação*, em vez de referência, para indicar que se leva em conta não somente um sujeito do ponto de vista físico, mas ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo.

As categorias lingüísticas, quando observadas na língua em uso, não se apresentam com o grau de nitidez que, em geral, lhes é atribuída.

Na abordagem clássica cada categoria é definida em termos de um conjunto de traços necessários e suficientes. Não há qualquer possibilidade de alguns membros serem considerados mais bem definidos que outros. É questão de *ser ou não ser* membro da categoria. Nesse sentido, todos os membros têm o mesmo *status*.

Na categorização prototípica, as entidades são identificadas com base em atributos que estão em relação de *similaridade* com o *protótipo*. O termo *protótipo* pode ser interpretado

como *um membro central ou um conjunto de membros centrais de uma categoria*, ou, alternativamente, *como uma esquemática representação do centro conceptual de uma categoria* (Taylor, 1989:59).

E o caso das expressões previsíveis? Não se trataria da suspensão da instabilidade da referência, tendo em vista uma cristalização semântica e formal da unidade lexical?

A resposta à indagação deve ser negativa. Se examinarmos bem, toda *lexicalização* representa certa estabilização, no sentido de que produz o efeito de um pacto, pois é como se os falantes combinassem: “isso” será chamado “assim” ou “isso” será entendido “assim”. Com o processo de fixação, esse efeito de objetividade e de estabilidade aumenta, mas isso não poderá ser usado para encobrir o entendimento de que mesmo “a evolução dos protótipos e das significações das palavras para estereótipos não se baseia em propriedades realistas ou de valores de verdade, mas na codificação social dos modos de falar e de representar o mundo (...)” (Mondada & Dubois, 2003:43).

Outra questão seria se as expressões previsíveis não indicariam independência do contexto, já que são expressões de certa forma pré-construídas?

A resposta à questão é também negativa. A referência das expressões previsíveis também é contextualmente dependente, embora elas signifiquem em bloco. Uma prova dessa dependência do contexto é mostrada no seguinte texto publicitário, em que o autor explora justamente o fato de o leitor interpretar a expressão “Ataque fulminante” como “ataque cardíaco mortal”, já que no contexto está indicado que se trata de um texto produzido por uma Empresa de Plano de Saúde.

<p style="text-align: center;">ATAQUE FULMINANTE! (Se você pensou numa emergência nós pensamos na seleção de 70.)</p> <p style="text-align: right;"><u>UNIMED</u> RIO</p>
--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra que as expressões lexicais previsíveis não são um fenômeno marginal, como apontam os estudos tradicionais. Ao contrário, quando se observa o que nos textos é propriamente escolha simples e o que é combinação previamente elaborada, pode-se avaliar o grande peso das combinações já prontas e recorrentes nos discursos dos sujeitos que interagem com o mundo junto com outros sujeitos, para dizer algo que se configura como objeto de discurso e de negociação.

Cabe, portanto, encaminhar aqui uma reflexão sobre as seguintes recomendações dos manuais de redação: evite o lugar comum, as frases-feitas, as expressões “surradas”!

Não estamos pretendendo, com o estudo das expressões previsíveis, deixar de valorizar as escolhas de palavras simples e as combinações menos previsíveis. Apenas estamos chamando a atenção para o fato de que as expressões previsíveis são muito usadas, apresentam diferentes graus de previsibilidade e de fixidez e assumem, nos textos, diferentes funções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLINGER, Dwight. *Meaning and Memory*. Forum Linguisticum I:1-14, 1976.

COSERIU, Eugenio. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Ed. Gredos, 1977.

ERMAN, Britt & WARREN, Beatrice. The idiom principle and the open choice principle. In: Wolfgang Klein (ed.). *Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2001. vol. 39-6, p.2960.

JACKENDORF, Ray. *The architecture of the language Faculty*. Boston: The MIT Press, 1997.

LAPA, Manoel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 3ª. ed., São Paulo: Martins fontes, 1991.

SINCLAIR, John. *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TAYLOR, J. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Oxford University Press/ Clarendon, 1989.

MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos do discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: MONDADA, L. et al. *Referenciação*. Organizadoras Mônica M. Cavalcante, Bernadete B. Rodrigues, Alena Ciulla, São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

ASPECTOS RETÓRICO-DISCURSIVOS EM RESUMOS ACADÊMICOS

Vicentina RAMIRES (UFRPE)

RESUMO

Com este estudo buscamos investigar como se vem apresentando a produção de resumos de alunos universitários, considerando alguns critérios para a análise da estrutura retórico-discursiva e cognitiva desse gênero textual. Para analisar as relações que se estabelecem entre o texto a ser resumido (e seu autor), o resumo (e ele mesmo) e o leitor desses textos (normalmente, o professor, no contexto acadêmico), alguns elementos lingüísticos nos fornecem pistas importantes, entre os quais situam-se os **marcadores metadiscursivos**, que dão expressão à força persuasiva do gênero. Com base no modelo elaborado por Motta-Roth et al (2000) para análise de resumos na área médica e de educação física, consideramos os seguintes marcadores: a) marcadores de estrutura textual; b) marcadores de avaliação e c) marcadores de validação. Foram analisados 45 resumos dos alunos dos cursos de graduação em Letras e Administração, da UFPE, e em História e Sociologia, da UFRPE. Nos casos exemplificados, ainda que não comprometam a estrutura dos gêneros, nem indiquem uma provável falta de compreensão do texto lido, os usos desses marcadores denotam pouca criatividade ou inadequação na escolha lexical ou mesmo o desconhecimento de formas apropriadas de se fazer referências intertextuais. Essa dimensão discursiva assume significativa atenção na medida em que indica habilidades de reconhecimento e uso da intenção comunicativa.

* * *

Um dos fatores importantes a se considerar na análise de gêneros é o propósito comunicativo, ou a intenção do autor do texto ao produzi-lo. No caso dos resumos, eles podem ser produzidos para atender diferentes propósitos ou preencher diferentes funções, que vão, segundo Bazerman (1988 apud MELANDER et al, 1997), e Swales (2003), dos resumos chamados “homotópicos”, que precedem um artigo publicado, os resumos de conferências, que dependem da aceitação da comunidade discursiva organizadora do evento, aos resumos publicados em coletâneas, cuja função é apresentar as pesquisas produzidas em diferentes áreas. Podemos ainda mencionar um quarto tipo de resumo, que compõe material de estudo pessoal para futuras referências. Neste último caso, pode-se pensar numa certa liberdade, como salienta Swales (2003), de nos concentrarmos no que pensamos ser importante ou interessante no texto a ser resumido.

A nossa análise concentrou-se em resumos produzidos por alunos como parte de suas tarefas acadêmicas, o que supõe avaliação de seus professores, ainda que esta não seja formalizada em conceitos ou notas.

Essa consideração coloca a perspectiva de análise num foco diferente de outros tipos de resumos já mencionados, porque traz para seu interior a presença de um elemento importante nessa produção – o professor –, que tanto pode estar próximo do aluno, orientando-o nessa tarefa, como pode estar distante, quando apenas exige o cumprimento dessa. De uma certa forma, uma análise dessa natureza vem revelar, além das relações de poder que se formam nas comunidades acadêmicas, o nível de produção de conhecimento nessas comunidades.

Portanto, o pressuposto básico que funda a nossa análise é de que, conforme defende Adam (1999), na origem mesmo de todo texto, há uma interação verbal. Um sujeito procura agir verbalmente sobre um (ou muitos) outro(s). Essas intenções interacionais não são obrigatoriamente conscientes. As grandes ações de interação dão lugar a escolhas de textualização que são função dos gêneros disponíveis na formação sociodiscursiva no interior daquela em que a interação teve lugar.

É assim que buscamos investigar como vem se apresentando a produção de resumos em duas Universidades Federais do estado de Pernambuco – a Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Federal Rural de Pernambuco –, considerando alguns critérios para a análise da estrutura retórico-discursiva e cognitiva de resumos, os quais, conforme já explicitamos, entendemos como complementares e não excludentes, uma vez que, isoladamente, embora necessários, não se apresentem como condição suficiente para nossa avaliação. Desse modo, elegemos como categorias mais amplas para este estudo alguns elementos lingüísticos de superfície, mais especificamente os **marcadores metadiscursivos**, extraídos de 167 resumos coletados de alunos dos cursos de graduação na área das Ciências Humanas e Sociais da UFPE e da UFRPE. Após seleção feita a partir de critérios mais gerais, como apresentação de referências, extensão, organização textual e possibilidade de consulta ao texto gerador, foram analisados 45 resumos dos alunos dos cursos de graduação em Letras e Administração, da UFPE, e em História e Sociologia,

Observamos que alguns usos ou escolhas léxico-gramaticais, tais como a presença de determinados tempos, modos e vozes verbais, verbos de elocução ou expressões adverbiais, por exemplo, revelam, de forma implícita ou explícita, o lugar que o autor de um resumo ocupa, tanto no interior desse gênero, como nas formas de interlocução com o autor do texto-gerador, como com o leitor de seu resumo. É dessa forma que o aluno produtor de resumos acadêmicos como parte das tarefas avaliativas desempenha um papel peculiar na relação entre o texto a ser resumido (e seu autor), o resumo (e ele mesmo) e o leitor (o professor), que ora estão próximos, ora, distantes. Para analisar essas relações, alguns elementos lingüísticos nos fornecem pistas importantes, entre os quais situam-se os **marcadores metadiscursivos**, que dão expressão à força persuasiva do gênero. Esses mecanismos contribuem para manter ou garantir a coerência temática e pragmática do texto, assegurando a textualidade e esclarecendo posições e avaliações. Com base no modelo elaborado por Motta-Roth et al (2000) para análise de resumos na área médica e de educação física, consideramos os seguintes **marcadores**:

OS MARCADORES METADISCURSIVOS

1. marcadores de estrutura textual (MET)¹ – indicam como são organizados diferentes blocos de informação ou situam o leitor no texto resumido. Eles podem assumir a forma de *seqüencializadores* (primeiro, em seguida, em terceiro lugar) e de *conectores lógico-temporais* (ao mesmo tempo, então, novamente). Os exemplos seguintes – trechos extraídos dos resumos – ilustram este item:

- (1) *A partir daí verificou-se que vários turistas, inclusive estrangeiros, contribuíram para a degradação ambiental ... (SOC/R/5)*²
- (2) *Em síntese, foi averiguado a progressão gradual destes impactos ambientais... (SOC/R/6)*

¹ Para facilitar a orientação do leitor na análise, optamos por usar as iniciais de cada elemento.

² O código ao fim de cada resumo tem as seguintes legendas, na ordem em que aparecem:

a) o curso do aluno (Ex: Soc – Sociologia)

b) a instituição do aluno (Ex: R – Universidade Federal Rural de Pernambuco e F – Universidade Federal de Pernambuco);

c) o número de identificação do texto.

- (3) *Portanto, diante do que foi constatado, os dados revelaram um agravamento gradual dos impactos ambientais...* (HT/R/1)
- (4) *São três, portanto, as posições clássicas com relação ao sujeito...* (LT/F/3)
- (5) *Koch, adiante, mostra-nos que as definições sobre texto dependem da forma com o sujeito é conceituado.* (LT/F/ 14)
- (6) *E como dito anteriormente, a estratégia da marca é um dos triunfos da empresa...* (ADM/F/1)
- (7) *Primeiramente há a tendência da substituição de aparelhos antigos por novos (...). Em segundo lugar, o alto custo das licenças da tecnologia 3G exerce pressão para que as operadoras de telefonia se apressem no lançamento de novos serviços.*(ADM/F/3)

Observemos que os marcadores de estrutura textual (MET), destacados nos segmentos dos resumos analisados indicam uma progressão textual, ou seja, estruturam a linearidade do texto, organizando-o de forma a facilitar o tratamento interpretativo, conforme explica Main-gueneau (1996 apud KOCH, 2003), ao denominá-los de “marcadores de integração linear”. Koch (2003: 136) salienta que esses marcadores assumem, na organização espacial do texto, as funções de abertura, intermediação e fechamento. No entanto, a ausência deles não necessariamente indica que um texto não apresente essa progressão. Outros elementos no texto asseguram sua linearidade, respondendo por sua textualidade. Nesse caso, alguns fatores como, por exemplo, a coesão textual, ou outros procedimentos lingüísticos, podem garantir a manutenção do tema, como pode ser observado no fragmento seguinte:

(8) *Definir sujeito depende da maneira como se trata a língua e, a partir deste conceito variado, escolhe-se a concepção mais adequada daquele. Conseqüentemente, o texto encontra-se de acordo com estes dois termos anteriores para, assim, adquirir o sentido apropriado para cada tipo de relação.*

Se a língua é representação de pensamento, ela é vista como um instrumento e seu produtor é o responsável pelo sentido (ser consciente e histórico). Já o interlocutor – leitor/ouvinte – nada mais é do que um ser passivo que consegue descobrir a intenção mental (sentido) do autor dentro de seu produto lógico (texto). (...) (LT/F/6)

Segundo Biasi-Rodrigues (1998), as informações se distribuem nos resumos em células ou blocos temáticos, que nem sempre se ligam uns aos outros por meio de elos coesivos explícitos. Muitas vezes a seqüência temática se dá por relações de associação lexical, as quais se ancoram no conhecimento de mundo da comunidade discursiva acadêmica.

O que se observa no exemplo (8), no entanto, é que não se pode identificar, com a ausência desses marcadores, o gênero textual acima como resumo. Nesse caso, não houve sequer a presença de elementos introdutórios que pudessem ativar o esquema do gênero como um todo. Queremos dizer, portanto, que, além de expressões como “o autor do texto”, “a pesquisa tal”, “os dados analisados pelo pesquisador”, etc, os marcadores estruturais desempenham papel significativo no reconhecimento do gênero resumo.

2. marcadores de avaliação (MA) – revelam a posição do autor do resumo, tanto em relação ao autor do texto, como ao conteúdo do mesmo. Vejamos os exemplos:

- (9) *O artigo traz características interessantes...* (ADM/F/1)
- (10) *Apesar do tamanho e dimensão da organização vê-se a importância da análise de situações...* (ADM/F/4)
- (11) *... percebeu-se a saga (breviamente relatada)...* (ADM/F/5)
- (12) *Concordo com Dascal...* (LT/F/2)

- (13) *Texto rico em informações bastante esclarecedoras sobre os aspectos em questão, todos abordados através de uma linguagem acessível.* (LT/F/5)
- (14) *O conceito de sentido é tratado por intermédio de algumas teorias que, talvez por brevidade de explanação, não me ficaram muito claras.* (LT/F/14)
- (15) *... acredito que as diferentes formas de abordagem não deveriam situar-se em extrema oposição...*(LT/F/14)
- (16) *... Antônio Houaiss trata do ensino da língua padrão, pretendendo conscientizar o leitor de sua importância.* (LT/F/19)

A atitude avaliativa diante de material a ser reduzido tem sido amplamente difundida entre analistas de gêneros como sendo preferencialmente circunscrita a resenhas (ou resenhas críticas). Termos de elogio e crítica, “termos não-específicos”, que informam os leitores como as mensagens devem ser interpretadas no texto (ARAÚJO, 1999; 2000), e comparações são elementos que caracterizam as resenhas. Por outro lado, uma das recomendações clássicas para a produção de resumos é que a linguagem utilizada nesse gênero seja “objetiva, clara, formal” (ver CREMMINS, 1982; KIRKLAND & SAUNDERS, 1991; ABNT - NBR6028). Tais recomendações podem parecer incompatíveis com a presença de elementos avaliativos em resumos, e, de fato, esses aparecem de forma discreta no nosso *corpus*. Nos segmentos apresentados – (9) a (16) –, observamos que essas ocorrências não contrariam, de modo geral, os princípios de objetividade, clareza e formalidade, requeridos pelo gênero.

Em suas formulações sobre a problemática dos gêneros do discurso, Bakhtin (1999; 2000) é enfático ao considerar o enunciado como refletindo a individualidade de quem fala ou escreve, o que configuraria o estilo. Assim, “... a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico”. (BAKHTIN, 2000: 287). No caso dos exemplares analisados, a pouca incidência desses marcadores avaliativos pode revelar o distanciamento entre autor e leitor, o que contraria o princípio dialógico do discurso, desenvolvido por Bakhtin (2000: 320), para quem: “O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário.”

Esses marcadores avaliativos são chamados por Koch (2003) de “*atitudinais ou afetivos*”, e “*encenam a atitude psicológica com que o enunciatador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado*” (KOCH, 2003: 136), como ilustram os segmentos (9), (10), (12), (13), (14) e (15). Os exemplos (11), (13), (14) e (16) marcam a posição do resumo em relação à forma como o autor do texto resumido desenvolveu suas idéias. Assim, a avaliação se concretiza nesses exemplos de duas maneiras, como anteriormente mencionamos: sobre o conteúdo e sobre a forma do texto original.

Assim, se na teoria recomenda-se que os resumos sejam objetivos, no sentido de que não deve haver juízo de valor daquele resumo sobre o material lido, a presença de certos verbos, por exemplo, principalmente os de elocução, revelam um posicionamento ou atitude, por parte do autor do resumo, que pode ser especulativo, presuntivo ou prospectivo. Os exemplos (12) e (15) ilustram bem esse posicionamento avaliativo.

3. marcadores de validação (MV) – indicam até que ponto o autor acredita que o conteúdo proposicional do texto é verdadeiro, conforme podemos ver nos exemplos seguintes:

- (17) *Tendo em vista os dados* que foram apresentados durante a pesquisa chega-se a conclusão ... (SOC/R/2)
- (18) *Diante do que foi verificado* chegou-se a conclusão... (SOC/R/4)
- (19) *Tais dados comprovam* a necessidade do desenvolvimento de um turismo sustentável ... (HT/R/2)
- (20) *... Dascal que se diz adepto* do modelo pragmático... (LT/F/2)

- (21) *O autor considera inicialmente dois fatores...* (LT/F/17)
 (22) *Porém, para a autora, a realidade é bem diferente.* (ADM/F/3)
 (23) *Como traz o próprio texto, “A alta gerência dedicou muito tempo ao desenvolvimento dos valores internos da empresa (...)”* (ADM/F/5)

Já mencionamos como sendo uma das formulações mais explícitas da teoria bakhtiniana da linguagem a natureza dialógica intrínseca ao texto escrito, que, em outros termos, orienta a palavra em função do interlocutor e da cadeia dialógica sócio-histórica (ver Garcez, 1998). Coloca-se, nessa formulação, a questão do destinatário, que, sendo real ou virtual, concreto ou abstrato, identificável ou não, orienta a produção textual. Desse modo, é definida como ponto de partida para realização do texto a sua audiência, que é, para Hoey (2001),

a leitura pretendida, a pessoa ou pessoas imaginárias para a qual o autor se dirige e cujas questões ele tenta responder. Fundamentalmente o auditório é sempre uma abstração da imaginação do autor, uma vez que nenhum escritor, mesmo competente, pode penetrar completamente na mente de alguém para saber exatamente o que ele quer ou precisa aprender. Ao compor seu texto, o escritor faz conjecturas sobre o nível de conhecimento da audiência e estas estão refletidas na sua gramática de muitos modos sutis (p.14)³.

Um desses modos é a presença de alguns marcadores que indicam essa relação dialógica entre autor e leitor, tendo como mediação o texto – na nossa análise, o texto a ser resumido.

A utilização desses elementos, como vemos principalmente nos exemplos (20), (21), (22) e (23), revela que o autor do resumo, ao se posicionar em relação ao conteúdo temático do texto, introduz outras vozes que assumem a responsabilidade do que é enunciado, no caso, a do próprio autor do texto lido. Ao mesmo tempo em que marcam a sua posição, nos exemplos acima, percebemos que seus autores demarcam o limite dessas avaliações, ao recorrerem aos autores dos textos originais, seja para assinalar concordância ou discordância em suas formulações.

Observemos no resumo seguinte de que forma se apresentam esses marcadores em seu conjunto:

A autora estabelece um panorama das concepções de língua existentes, inicialmente – língua como representação do pensamento, como estrutura e como lugar de interação.

→ MET

Após a reflexão desses conceitos, Koch esclarece que a concepção de sujeito está atrelada à concepção de língua e de sujeito. Quanto ao sentido do texto, a autora acredita que ele é construído na interação texto-sujeitos, não sendo algo que preexista a essa interação.

→ MET

Por fim, ela defende uma concepção socio-interacional de linguagem, onde esta é um lugar de “interação” entre sujeitos sociais, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa.

→ MV

Conclusão:

Texto rico em informações bastante esclarecedoras sobre os aspectos em questão, todos abordados através de uma linguagem acessível. (LT/F/14)

→ MET

→ MA

³ No original: “The audience of a text is the intended readership, the imaginary person or persons whom the writer addresses and whose questions s/he tries to answer. Ultimately the audience is always a figment of the writer’s imagination since no writer, however skilled, can ever get inside someone else’s mind so completely as to know exactly what they want and need to learn. In composing his/her text, the writer makes assumptions about the state of knowledge of the audience and these are reflected in his/her grammar in quite subtle ways”.

Para concluir esta parte da análise dos marcadores, apresentamos na Tabela seguinte a incidência dessas ocorrências nos exemplares analisados:

Presença de marcadores metadiscursivos			
	MARCADORES METADISCURSIVOS		
Curso	Marcadores de Estrutura Textual (MET)	Marcadores de Avaliação (MA)	Marcadores de Validação (MV)
LETRAS	(55%)	(25%)	(35%)
SOCIOLOGIA	(60%)	(40%)	(60%)
HISTÓRIA	(70%)	(10%)	(10%)
ADMINISTRAÇÃO	(100%)	(80%)	(60%)

Se considerarmos como indicador de qualidade de resumos a presença desses marcadores isoladamente, admitiremos que os textos produzidos por alunos de Administração se apresentam como os melhores no nosso *corpus*. Certamente, essa questão parece estar bem resolvida entre esses alunos e, nesse caso, revelou-se a preocupação de situar o leitor no gênero produzido. Insistimos, entretanto, que esse é apenas um elemento de análise, que apenas no conjunto com outros elementos pode indicar a qualidade da produção.

É possível observar, entretanto, que as análises indicaram que os textos produzidos por esses alunos de cursos de graduação estão longe de corresponderem às exigências postas por essa comunidade acadêmica – algumas delas bastante simples –, provavelmente por não ser internalizada no aluno a consciência de que o propósito, o público e o contexto afetam a produção de textos.

Assim, a produção de textos requer, no conjunto de seus pressupostos, a habilidade de compreender/interpretar enunciados, ou, conforme postula Adam (1999), a capacidade de alcançar um conjunto de hipóteses intencionais que motivam e explicam o ato de interação verbal. Com a teoria dialógica de Bakhtin, diremos que os sujeitos falantes de uma comunidade discursiva – como a comunidade acadêmica, por exemplo – apóiam-se sobre a reserva infinita de contextos de empregos anteriores de palavras de sua língua, e, nesse caso, os alunos devem se apropriar de um discurso especializado ao qual não têm o mesmo acesso que outros membros dessa comunidade. Daí pode-se dizer que boa parte dos resultados insatisfatórios que mostramos nesta pesquisa pode ser atribuída à tentativa desses alunos, muitas vezes frustrada, de se imitar esse discurso, mais do que dele se apropriarem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle**: Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. Uma análise da organização discursiva de resumos na área de educação. **Revista do GELNE**, Fortaleza, 1(1):26-30. 1999.

_____. Análise de Gênero: uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. In: FORTKAMP, Mailice Borges Mota e TOMICH, Leda Maria Braga. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Ed. Insular, 2000. pp. 185-200. (Estudos em Homagem ao Professor Hilário Bohn).

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, PG em Lingüística, Florianópolis, mimeo. 1998.

CREMMINS, Edward. **The art of abstracting**. Philadelphia: ISI Press, 1982.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Ed. UNB, 1998.

HOEY, Michael. **Textual Interaction: an introduction to written discourse analysis**. London/New York: Routledge, 2001.

KIRKLAND, Margaret R. and SAUNDERS, Mary Anne. Maximizing Student Performance in Summary Writing: Managing Cognitive Load. In: **Tesol Quarterly**. V. 25, n.1. Pantagraph Printing. Bloomington, Illinois, 1991. p. 105-128.

KOCH, Ingedore G. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

MELANDER, Björn, SWALES, John, FREDRICKSON, Kirstin. Journal abstracts from three academic fields in the United States and Sweden: national or disciplinary proclivities? **Trends in Linguistics. Studies and monographs; 104**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997. p. 251-272.

MOTTA-ROTH, D., G. R. HENDGES, I. BERTAGNOLLI, R. E. CABRAL. Metadiscourse markers as pointers in medical and physical education abstracts in English. **Anais do VI Colóquio Latinoamericano de Inglês Instrumental**. Catamarca, Argentina: Universidad Federal de Catamarca. 2000. p. 59-68.

SWALES, John M. **Academic Writing for Graduate Students**. 2nd. ed. (Unit Five) Writing Summaries. (por e-mail), 2003.

A VARIAÇÃO NO USO DO MODO SUBJUNTIVO: UM ESTUDO SOCIOLINGÜÍSTICO DO PORTUGUÊS RURAL DO MUNICÍPIO DE POÇÕES- BAHIA

Vívian MEIRA (UFBA)¹

RESUMO

A origem das diferenças estruturais entre o PB e o PE tem causado intensa polêmica entre os lingüistas, pois, de um lado, há os que defendem a hipótese do português popular brasileiro (PPB) apresentar traços indicadores de uma história crioula e, de outro lado, os que refutam a hipótese da crioulaização. Tendo isso em vista, faz-se importante refletir sobre o processo de variação que pode ser encontrado no PPB e, diante disso, objetiva-se desenvolver um estudo sobre o português rural, observando especificamente o uso do modo subjuntivo, uma vez que os resultados apresentados por várias pesquisas são fortes indicadores de um movimento de mudança no sentido de redução do paradigma modo-temporal. Neste sentido, utilizar-se-á o *corpus* lingüístico do povoado de Morrinhos, com um extrato de 12 informantes, sendo 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, distribuídos entre três faixas etárias: de 20 a 40 anos; de 41 a 60 e de 61 anos em diante. Sendo assim, aplicar-se-á, para análise e quantificação dos dados, a metodologia variacionista.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre o modo verbal vem despertando o interesse de diversos pesquisadores da língua, de forma que podemos observar, nos últimos anos, muitos trabalhos publicados a respeito do assunto. Na verdade, a variação no uso dos modos, especificamente do subjuntivo, em português, é um fato incontestável e muitas são as explicações para esse fenômeno a depender das orientações teóricas seguidas pelos pesquisadores.

Um trabalho no campo da Sociolingüística, permite-nos descrever a aplicação do emprego dos modos verbais, relacionando o âmbito lingüístico com o extralingüístico, de forma que a língua e sua história, juntamente com o tipo de falante e de comunidades pesquisados possam contribuir para explicar a variação na língua, além de observar que esta reflete o cenário diversificado da realidade lingüística do português do Brasil.

Este estudo que ora se lhes apresenta visa a discutir a variação no uso do modo subjuntivo em português, verificando a frequência de emprego desse modo na comunidade rural de Morrinhos, situada a 7 km do município de Poções-BA. Estão sendo analisadas 12 entrevistas, com cerca de uma hora de duração cada uma delas.

¹ Professora do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia- UNEB e mestranda em Lingüística Histórica: Linha *Diversidade Lingüística do Brasil*, da Universidade Federal da Bahia. E-mail: vivianmeira@yahoo.com.br

O MODO SUBJUNTIVO

A tradição gramatical apresenta um sistema de modo verbal, cujo emprego se baseia ora em critérios semânticos, ora em critérios sintáticos e formais, ou seja, cabe tanto ao fator semântico e sintático quanto às conjunções e aos advérbios a determinação dos modos. De fato, se nos pautarmos na gramática tradicional, observaremos uma miscelânea de regras que norteiam o emprego dos modos verbais, especificamente do subjuntivo.

Isto posto, podemos colocar que toda língua falada apresenta variações. Sendo assim, cremos que a tradição gramatical portuguesa atesta a variação no emprego dos modos verbais, uma vez que apresenta, por exemplo, a anteposição ou posposição do advérbio *talvez* como regra de emprego de indicativo ou de subjuntivo respectivamente, como se o advérbio por si só marcasse a atitude que deveria estar categoricamente expressa pelo verbo, como em:

- (i) Comprarei talvez uma camisa;
- (ii) Talvez eu compre uma camisa.

Além disso, os modos verbais são também condicionados por regras facultativas, cuja aplicação é regulada por fatores intencionais e subjetivos, pois, muitas vezes, cabe a atitude do falante o emprego de determinado modo, mesmo que a estrutura gramatical exija um modo específico. Por outro lado, podemos verificar também que a complexidade em estudar a forma verbal se dá inicialmente a partir do fato de que um mesmo morfema acumula em si as noções de tempo e de modo. Semanticamente são valores distintos, mas são indissociados morfologicamente.

Atentemos, diante disso, para o critério semântico adotado pela tradição gramatical na definição dos modos verbais: Prescreve-se categoricamente para cada modo uma atitude subjetiva do falante, associando tais atitudes a determinados tipos de verbos e, assim, desencadeando uma oposição semântica entre o indicativo e o subjuntivo, de forma que é inerente a este uma atitude de incerteza e àquele uma atitude certa, real. No entanto, tal postura da normatividade não leva em conta que as diferentes atitudes do falante estão mais voltadas para a subjetividade deste, ou seja, para fatos irrealis e não para um tipo de verbo específico. É importante ressaltar ainda que muitas das terminologias e normas adotadas pela tradição gramatical no emprego dos modos verbais são confusas e incoerentes com a linguagem coloquial corrente.

Tendo isso em vista, podemos ressaltar que o respaldo teórico apresentado pela gramática tradicional é totalmente incoerente com o uso, o que leva autores como Câmara Jr. (2002a) e Perini (2004) a afirmarem que o emprego das formas do subjuntivo em português constitui uma pura servidão gramatical, admitindo, dessa maneira, a perda dos valores semânticos (incerteza, dúvida, hipótese) prescritos ao modo subjuntivo pela posição normativa e a passagem desses valores para outras estratégias da língua. A título de ilustração, podemos citar que o subjuntivo, muitas vezes, se opõe ao indicativo por um mecanismo meramente formal, como a posposição ou anteposição do advérbio *talvez* ao verbo.

Tomando como base Santos (2003), achamos conveniente, como primeiro passo, observar o que existe de comum em:

- (i) Quero que você **estude** hoje
- (ii) Talvez você **estude** hoje
- (iii) Duvido que você **estude** hoje
- (iv) **Estude** hoje
- (v) Fico contente que você **estude** hoje

Curiosamente, poderíamos nos perguntar o que permite a mesma forma **-estude-** assumir conteúdos semânticos distintos, como dúvida, vontade, sentimento etc. Levando em conta o que prescreve a tradição gramatical, no que diz respeito ao emprego do subjuntivo, diríamos que tal modo é determinado automaticamente pelo tipo de verbo da oração principal e, assim, deparamo-nos com um "problema" sintático. Por outro lado, assume-se também que o modo verbal é dependente de uma atitude do falante diante de um fato ou de uma proposição enunciada, referindo-se, assim, a uma questão semântico-pragmática.

No entanto, o emprego do subjuntivo não se deve exclusivamente a uma questão sintática ou semântico-pragmática, mas também, e com uma certa frequência, a expressões de dúvida, a conjunções, a advérbios etc. Daí poderíamos supor que os princípios sintático e semântico-pragmático de emprego do subjuntivo estariam estreitamente relacionados com tais *partículas*.

Diante dessa panorâmica de definições de usos do subjuntivo, parece-nos interessante citar a seguinte afirmação de Santos (2003, p. 34):

Surgem então vários paradoxos difíceis de aceitar. Fala-se num modo subordinado e, muitas vezes, sem sentido próprio, reflexo automático de uma regra gramatical destituída, até, de força real, mas, ao mesmo tempo, enumeram-se todos os sentidos possíveis das expressões regentes, considerando que o 'conjuntivo' surge por força desses mesmos sentidos. Fala-se em ocorrência obrigatória, decorrente de uma regência pré-estabelecida, mas não se põe de parte que o conjuntivo possa exprimir um sentido próprio. Fala-se nos casos em que um falante *escolhe* voluntariamente o 'conjuntivo' e, ao fazê-lo, cria uma diferença pertinente em relação a outras formas que poderiam surgir no mesmo contexto, mas também se insiste no seu caráter excepcional, que não invalidaria a regra geral.

Em outras palavras, podemos colocar que uma explicação meramente sintática não abarcaria todas as ocorrências do subjuntivo e, devido a isso, recorre-se a critérios puramente semânticos, que, por sua vez, são insuficientes, não cobrindo todos os aspectos de uso desse modo em português, valendo-se, assim, de definições de *varia* ordem.

Valer-se tão-somente de apenas um desses critérios (ou até mesmo de todos) para tentar explicar nosso objeto de estudo (o subjuntivo) irá depender da perspectiva teórica adotada. Todavia, é importante ressaltar que é extremamente complexo o estudo da flexão verbal de modo em português, visto que quando observamos, por exemplo, o contexto semântico de emprego do subjuntivo em que o falante opta voluntariamente por impulso expressivo por determinado modo, verificamos que há uma mudança no sentido da frase, portanto, não há variação. Assim, para a teoria variacionista, quando a opção implicar uma diferença no valor semântico da oração, ou seja, quando os contextos, em que houver alternância entre as formas do subjuntivo e do indicativo, indicarem mudanças semânticas, não haverá variação, pois os significados serão distintos.

A análise do uso do modo verbal sob a perspectiva da sociolinguística quantitativa permite-nos demonstrar em que medida o contexto linguístico condiciona o emprego dos modos, bem como com que frequência a camada da estrutura social impulsiona a aplicação do mesmo.

O modo subjuntivo: antecedentes históricos

Etimologicamente, o termo subjuntivo significa subordinado (do latim *subjunctivus*, literalmente serve para ligar, para subordinar). Cunha e Cintra (2001), por exemplo, afirmam que o subjuntivo é, por excelência, o modo da oração subordinada. Eis o que o nome subjuntivo denota segundo esses autores: "(...) que uma ação, ainda não realizada, é concebida como dependente de outra, expressa ou subentendida. Daí o seu emprego normal na oração subordi-

nada" (Cunha e Cintra, 2001, p. 466). A teoria gramatical brasileira preferiu o termo subjuntivo, abolindo a denominação conjuntivo (etimologicamente, unido, conjunto, do latim *conjunctivus*, que serve para ligar) que, em contrapartida, foi adotada pela Nomenclatura Gramatical Portuguesa.

Segundo Mattoso Câmara (2002a, p.225), o subjuntivo "é o modo verbal destinado desde o indo-europeu a assinalar que o processo é apenas admitido em nosso espírito e portanto passível de dúvida, em oposição ao indicativo". Além disso, quando indica o desejo de que determinado fato se dê, pode ter valor de optativo, sendo que este formava, em algumas antigas línguas indo-européias, como o grego e o sânscrito, um modo especial, visão esta compartilhada por Maurer Jr. (1959) e Said Ali (1965[1921]).

Em português, uma ação pode ser enunciada de três maneiras distintas, daí três modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo, sendo que o indicativo é o modo da certeza, o subjuntivo, da dúvida e o imperativo, da ordem.

VISÕES SOBRE O USO DO SUBJUNTIVO NA TRADIÇÃO LATINA

Segundo Robins (1979), Prisciano reconheceu na língua latina a existência de um modo subjuntivo e outro optativo. Enquanto este era independente e indicava desejo, aquele expressava uma oração totalmente subordinante, dependente de outra. Nesse sentido, para Maurer Jr. (1959), o subjuntivo latino deriva do amálgama de dois modos indo-europeus -o optativo e o subjuntivo- e este era, por excelência, o modo da subordinação. Segundo esse autor, a subordinação possuía construções bem mais complexas e elegantes no latim clássico; no entanto, no latim vulgar, em virtude de seu caráter paratático, adotaram-se períodos muito simples, cujas orações eram justapostas umas às outras, usando pouco a hipotaxe. Sendo assim, Miazzi (1972) pontua que a construção do latim vulgar é tipicamente paratática, daí talvez a predileção pelo indicativo em lugar do subjuntivo.

Dessa forma, para Maurer Jr. (1959) e Said Ali (1965 [1921]), a sintaxe vulgar, caracterizada mais como paratática do que hipotática na construção do período, não conservou o subjuntivo de subordinação. Com a criação de determinadas conjunções ou com a adaptação das funções destas para vocábulos de outras categorias, foi necessário estabelecer variedades de parataxe, diferenciando esta da hipotaxe. Nesse sentido, na língua arcaica, principalmente nas obras de Plauto e em algumas inscrições e documentos latinos de caráter mais vulgar, é frequente o uso do indicativo em lugar do subjuntivo. A língua vulgar apresenta um emprego bem mais reduzido do modo subjuntivo e as funções, que lhe seriam correspondentes no latim clássico, passam a ser expressas pelo indicativo ou por perífrases constituídas de um auxiliar com o infinitivo.

Diante disso, para Maurer Jr. (1959), há uma simplificação, no latim vulgar, do emprego do subjuntivo, ou melhor, há uma não utilização na língua falada de fenômenos que se poderiam denominar de criações do latim clássico, ou que pelo menos se tratam de um desenvolvimento bastante recente na história dessa língua. No entanto, isso não significa que não se usava o subjuntivo no latim vulgar, apenas nesta língua conservaram-se poucos casos de emprego desse modo verbal que eram mais recorrentes no latim clássico. Na verdade, para esse autor, é a língua literária que deve ter inovado e generalizado o emprego do subjuntivo, pois há indícios de que no latim primitivo não se empregava tanto o subjuntivo como no latim clássico.

É importante deixar claro que a língua literária generaliza o emprego do subjuntivo a determinados tipos de orações, sem distinguir entre modalidade real ou irreal. Por sua vez, na língua vulgar, prevalece uma distinção entre subjuntivo e indicativo de acordo com a idéia

expressa pelo contexto: de realidade ou irreabilidade, ou seja, é no latim vulgar que a distinção entre modalidades parece se evidenciar com mais frequência.

Na realidade, o subjuntivo, apesar de ser o modo da oração subordinada, não é empregado apenas em tais orações, visto que, em algumas línguas, ocorre em orações principais e absolutas e, de acordo com Said Ali (1965 [1921]), o emprego mais antigo do subjuntivo se dá justamente em orações principais. Diante disso, afirma que:

Nem a linguagem criou um modo especial para o verbo da oração dependente, nem esta função é privativa do conjuntivo. Há muitos casos de oração subordinada em que, pelo contrário, o uso do indicativo é simplesmente obrigatório. (SAID ALI, 1965 [1921], p. 324)

A alternância entre indicativo e subjuntivo é muito frequente desde o latim vulgar; aliás, diga-se de passagem que o emprego generalizado do subjuntivo se deve a uma criação da língua literária e não a simplesmente uma perda na língua vulgar. A distinção entre os modos, especificamente subjuntivo e indicativo, se dava no latim clássico mais por um valor temporal e formal do que modal e atitudinal. Assim, a oposição semântica dos modos, tal qual a conhecemos hoje, entre as modalidades *realis* e *irrealis*, associadas, respectivamente, ao indicativo e ao subjuntivo, parece ter sido uma criação da língua vulgar. De uma forma geral, desde o português antigo já se registrava o emprego do indicativo em lugar do subjuntivo toda vez que o fato verbal denotasse, ao invés de dúvida ou incerteza, algo tido como certo ou real, algo que existe ou existiu, o que não pode ser considerado uma variação, como em:

Pois *se* o reyno já então *era* chegado, como pedimos nós ainda agora que venha? ... *Se* queremos remissão de peccados, tomemos a penitencia como batismo (...). (VIEIRA *apud* Said Ali, 1965[1921], p. 336)

Se *pomos* a Deos aos pés do mundo, crece o mundo, e diminue Deos, *se* *pomos* o mundo aos pés de Deos, crece Deos e diminue o mundo. (VIEIRA *apud* Said Ali, 1965[1921], p. 337)

Além disso, Said Ali (1965 [1921]) assevera que os quinhentistas e os seiscentistas empregavam ora o indicativo ora o subjuntivo; neste sentido, podemos citar exemplos de trechos de obras de Gil Vicente, Camões e Vieira apresentados por Said Ali (1965 [1921]):

- (i) Eu *creio* que *cuidais* que sou correio que vai e vem pelas costas. (GIL VICENTE *apud* SAID ALI 1965 [1921], p. 328)
- (ii) Não *presumo* que a vista me *enganava*. (CAMÕES *apud* SAID ALI 1965 [1921], p. 328)
- (iii) *Cuidais* que eu *sou* Deos só de perto. (VIEIRA *apud* SAID ALI 1965 [1921], p. 328)
- (iv) *Cuidamos* que *foi* a cruz o que o matou. (VIEIRA *apud* SAID ALI 1965 [1921], p. 329)

Tendo isso em vista, devemos reconhecer que sempre houve alternâncias no uso do modo verbal; as regras utilizadas para nortear o emprego do subjuntivo, distinguindo-o do indicativo, foram variadas ao longo do tempo e tais critérios não se adequavam com o uso. Observamos ainda que o latim literário estendia, muitas vezes, o emprego do subjuntivo tanto à prótase quanto à apódose. Portanto, este modo verbal não era característico apenas das orações subordinadas, como também de todo o período de uma forma geral. No latim vulgar, por outro lado, empregava-se ora o indicativo, ora o subjuntivo, dando mais predileção ao primeiro, o que persistiu em muitas línguas românicas.

ANÁLISE DOS DADOS

Variáveis lingüísticas

Foram encontradas, no *corpus* de Morrinhos, em 6 entrevistas, 145 contextos que seriam especificamente de uso categórico do subjuntivo, segundo prescrito pela tradição gramatical. No entanto, dessas ocorrências houve apenas 79 casos de usos do subjuntivo.² Seleccionamos como variáveis lingüísticas para compor a análise de nosso *corpus*³: tempo verbal; pessoa do discurso; contexto sintático.

TEMPO VERBAL

A comunidade de Morrinhos apresenta o seguinte percentual de emprego da "regra" de subjuntivo, nos tempos presente, futuro e imperfeito: 25% para o tempo presente; 79%, para o futuro e 66% para o imperfeito, conforme registrado nas tabelas 1, 2 e 3:

Ocorrência	PRESENTE	%
USO	13	25
NAÕ-USO	40	75
TOTAL	53	100

Tabela 1: Distribuição do uso do subjuntivo, segundo a variável tempo presente
Como exemplos dessas ocorrências (uso e não-uso), temos:

... **me dá ... duas injeção...** (Z, F, M, p. 04)

... **me dê duas injeção** logo pegou duas injeção me deu eu, eu é ruim demais... (Z, F, M, p. 04)

Ocorrência	FUTURO	%
USO	31	79
NÃO-USO	08	21
TOTAL	39	100

Tabela 2: Distribuição do uso do subjuntivo, segundo a variável tempo futuro
Como podemos ver nos exemplos abaixo:

... ela falava assim ele num tem namorada não daí eu falava cê trais **se eu agradá bem se eu não agradá aí um dia ele vei aí ela falô** assim óia ele tá aqui eu assim tinha um casamento de Neném... (V, M, F, p. 03)

... **se ele aparece por aqui ele vem chega por aqui e nós agradá** da cara dos zom zôtro a veis nós pode até morá e casá (sorriu) namorar e casá né... (V, F, M, p. 03)

² Devemos destacar a pouca produtividade de ocorrência de contextos de uso de subjuntivo na fala.

³ Devemos deixar claro que este trabalho se refere apenas a uma fase inicial de nossa pesquisa.

Ocorrência	IMPERFEITO	%
USO	35	66
NÃO-USO	18	34
TOTAL	53	100

Tabela 3: Distribuição do uso do subjuntivo, segundo a variável tempo imperfeito
Abaixo, exemplificaremos algumas das ocorrências registradas na tabela 3:

Se eu entrava aqui, saia na bera do ri, só chegava na bera do rio, passava aqui, ia sair lá... (V, F, M, p. 02).

Agora **se fosse eu** quarquer um entrava aí... (V, F, M, p. 02)

Pimpão (1999), ao pesquisar o emprego do subjuntivo na fala de informantes de Florianópolis,⁴ tendo como variável apenas o tempo presente do subjuntivo, encontra o porcentual de, aproximadamente, 59% de uso do subjuntivo num *corpus* constituído por 319 ocorrências (187 apresentaram o emprego desse modo verbal). Por outro lado, na comunidade rural de Morrinhos, encontramos apenas um total de 25% de uso desse modo verbal no tempo presente, o que poderíamos apontar, grosso modo, como um contraste entre duas realidades linguísticas: meio urbano e meio rural. Além disso, não encontramos correlação entre o tempo presente e a modalidade futuridade, como foi registrado nas pesquisas por Pimpão (1999).

PESSOA DO DISCURSO

Em relação à pessoa do discurso, consideramos a hipótese de que quanto maior for a distância do falante com a construção discursiva (3ª pessoa -P3), maior será o emprego do subjuntivo, uma vez que a proximidade falante-ouvinte com a informação proposicional parece inibir o emprego desse modo verbal. Na verdade, a proximidade da pessoa do discurso (P1) com o enunciado parece revelar a defesa de posicionamentos, a manifestação de atitudes de certeza, dentre outros. Observe a tabela 4:

PESSOA DO DISCURSO	FREQUÊNCIA	%
3ª PESSOA (P3)	41	52%
1ª PESSOA (P1)	38	48%

Tabela 4: Distribuição do uso do subjuntivo, conforme a pessoa do discurso.

CONTEXTO SINTÁTICO

A nossa terceira variável linguística, refere-se ao tipo de ambiente em que foi empregado o subjuntivo. Postulamos, para análise, os seguintes ambientes: oração dubitativa, oração absoluta, oração substantiva, oração adverbial temporal, oração adverbial final e oração condicional com “se”.

Observe a tabela 5:

⁴ Foram 36 entrevistas, as quais estão armazenadas no Banco de Dados do Projeto VARSUL.

Contexto sintático	USO	%
Or. Dubitativa	20	17%
Condicional Se	32	27%
Or. Absoluta	08	7%
Or. Substantiva	19	16%
Or. Final	40	34%
TOTAL	149	100

Tabela 5: Distribuição do uso do subjuntivo quanto ao contexto sintático

É importante deixar claro que, em todos os dados, registramos um grande número de finais reduzidas de infinitivo⁵ e, assim, este tipo de construção parece substituir a oração adverbial final construída com subjuntivo, como nos exemplos abaixo extraídos do *corpus* de Morrinhos:

... pá vim ver a estrada de Morrinhos, **pá ajeitar**... (I-F-Z, p.07) ao invés de **para que se ajeite**.

...leva eu **pá fazê** perícia... (I-F-Z, p. 10) ao invés de **para que eu faça**.

... grito mesmo **pá tirá** essa água de dor... (I-F-Z, p. 10) ao invés de **para que se tire**.

Quanto a oração construída com a condicional *se*, observamos que em alguns casos o *se* parece transmitir a idéia de hipótese e de dúvida, como nos exemplos abaixo:

Se eu entrava aqui, saia na bera do ri, só chegava na bera do rio, passava aqui, ia sair lá... (V, F, M, p. 02).

...ela chegava **se nós ficava nua boa** ... outa cunvença porque aí eu era pequena... (R, F, M, p. 01)

Variáveis extralingüísticas

GÊNERO

Acreditamos que as mulheres do meio rural conservam mais a "norma" do local, uma vez que são as mulheres que ficam mais em casa, no convívio com os parentes. Os homens, por outro lado, tendem sempre a sair mais da comunidade do que as mulheres, pois são eles que fazem a feira e mantêm contato com os outros homens da "cidade".

Nesse sentido, encontramos um maior uso do subjuntivo na fala dos homens, com 60%, ao passo que registramos um total de 51% para as mulheres, o que pode ser visualizado nas tabelas 6 e 7:

SUBJUNTIVO	MASCULINO	%
USO	36	60%
NÃO-USO	24	40%
TOTAL	60	100

Tabela 6: Distribuição do uso do subjuntivo quanto ao gênero

⁵ Não contamos este tipo de oração como de emprego do subjuntivo quando processamos a contagem geral dos dados.

SUBJUNTIVO	FEMININO	%
USO	43	51%
NÃO-USO	42	49%
TOTAL	85	100

Tabela 7: Distribuição do uso do subjuntivo quanto ao gênero

FAIXA ETÁRIA

Através da análise dos dados, observamos que a faixa etária mais jovem emprega menos o subjuntivo, com 22% de ocorrências, seguida da faixa intermediária, com 30% e 48% para os falantes acima de 61 anos. Observe a tabela abaixo:

FAIXA ETÁRIA	USO	%	NÃO-USO	%
20 A 40	17	22%	26	41%
41 A 60	24	30%	17	27%
Acima de 61 anos	38	48%	20	32%
TOTAL	79	100	63	100

Tabela 8: Uso do subjuntivo em função da faixa etária

Sendo assim, podemos afirmar que a faixa etária mais jovem registra um menor uso de subjuntivo na fala e os falantes mais idosos tendem a apresentar o emprego desse modo verbal com mais frequência, pelo menos nos dados analisados da comunidade de Morrinhos.⁶

Grosso modo, poderíamos afirmar que há normas distintas de emprego do modo verbal, a depender do contexto em que ele será inserido, ou seja, caso trabalhemos com dados do meio urbano, teremos de abordar ou encontrar a *regra* utilizada no meio urbano e assim também para o meio rural, onde a escolarização é muito precária.

Na verdade, observamos primeiramente que no meio rural há uma pouca produtividade de uso do subjuntivo na fala. Em linhas gerais, não houve registro de advérbios substituindo o subjuntivo, fato este que consideramos interessante, visto que em outras pesquisas, o valor de subjuntivo é substituído justamente por um advérbio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a variação no uso do subjuntivo. Este vem sendo, na linguagem coloquial corrente, substituído pelas formas do indicativo. Dessa forma, observamos que formalmente o indicativo vem recobrando a área referente ao subjuntivo e o valor modal (de dúvida, de incerteza) deixa de ser indicado pela forma verbal e passa a ser desempenhado por outras estratégias da língua, como advérbios, conjunções etc.

Acreditamos que a tradição gramatical apresenta uma série de regras incoerentes com o uso, visto que suas teorias estão calcadas em escritores de diferentes épocas e estilos, buscando, com isso, conservar muito do padrão do latim literário. No entanto, há no português popular do Brasil (PPB), assim como havia no latim vulgar, alternâncias no emprego desse modo verbal, ora se usa o indicativo, ora o subjuntivo, em contextos onde se deveria utilizar deste modo.

⁶ Não podemos deixar de levar em conta que os dados e o número de informantes aqui analisados são poucos para corresponderem a realidade totalitária da comunidade.

Do levantamento dos estudos realizados a respeito do emprego do subjuntivo em língua portuguesa, observamos que não há uma definição coerente para modo, muito menos para subjuntivo. Daí se recorrer, na maioria das vezes, a descrições exaustivas e listagens de emprego desse modo, como fica claro, de uma certa forma, nas gramáticas. Por outro lado, procura-se relacionar o uso do subjuntivo a conteúdos semânticos ou comportamentos sintáticos.

A oposição *certeza/incerteza* não é perceptível na flexão modal do verbo da subordinada. Além disso, há verbos e advérbios que, por si só, expressam dúvida, hipótese e outros valores atribuídos ao subjuntivo. De fato, seria talvez uma espécie de redundância a indicação dessas idéias através também das formas subjuntivas.

De uma forma geral, o subjuntivo é, por excelência, o modo marcado e indica eventos subjetivos, ou seja, eventos que ocorrem em nossos pensamentos, na nossa subjetividade e não no mundo real. Diante disso, podemos afirmar que o subjuntivo denota uma possibilidade e, portanto, denota uma modalidade *irrealis*. Nesse sentido, torna-se difícil e até mesmo impossível selecionar regras categóricas para a sua ocorrência.

Para se explicar a variação nas formas subjuntivas, achamos conveniente relacionar fatores lingüísticos referentes ao subjuntivo a fatores sociais, especificamente o grau de formalidade da situação e de instrução dos falantes, que, quanto mais elevados, tendem, na nossa opinião, a condicionar o uso do subjuntivo.

Discordamos da posição assumida por Perini (2004) de que é uma tendência da língua eliminar gradativamente o próprio subjuntivo. Na verdade, para ser uma tendência imanente, teria que fazer parte, primeiramente, do conhecimento inato do falante as regras prescritas para o emprego desse modo do verbo, o que parece não acontecer, pois, de acordo com resultados de pesquisas, como a de Pimpão (1999), é justamente no nível mais alto de escolaridade que se registra o maior índice de ocorrência do subjuntivo. Sendo assim, até concordamos que a simplificação ou eliminação de um fenômeno lingüístico só ocorre se for permitido por uma “força interna”, mas é a “força externa” a responsável pela expansão ou retração de tal fenômeno.

Diante do exposto, gostaríamos apenas de ressaltar que, para se chegar a um resultado satisfatório acerca de qualquer fenômeno lingüístico, temos de levar em conta a estreita ligação entre língua e sociedade, observando até que ponto um determinado fenômeno na língua é condicionado por fatores imanentes e sociais e, sendo assim, preferimos ainda observar a questão da bipolarização do Português do Brasil⁷ como fundamental para se explicar e compreender a variação no uso das formas subjuntivas na nossa realidade lingüística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de (1999). **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva.

ANCHIETA, Pe. José de (1990 [1595]). **Arte da Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil**. Edição Fac-similar. São Paulo: Edições Loyola.

AZEVEDO, Milton M. (1976). **O Subjuntivo em Português: Um estudo transformacional**. Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, Cláudio (1963). **Sintaxe Clássica Portuguesa**. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade de Minas Gerais.

⁷ Ver LUCCHESI (1994).

BAXTER, Alan; LUCCHESI, D. (1997). A relevância dos processos de pidginização e Crioulização na formação da língua portuguesa no Brasil. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador: Edufba, n.19, p. 65-84.

_____. (1993). Processos de descrioulização no sistema verbal de um dialeto rural brasileiro. **Papia. Revista de crioulos de base ibérica**: UNB, v. 2, p. 59-71.

CÂMARA Jr., J. Mattoso (2002a). **Dicionário de Linguística e Gramática**. Petrópolis: Vozes.

_____. (2002b). **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes.

_____. (2002c). **Problemas de Linguística Descritiva**. Petrópolis: Vozes.

_____. (1976). **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley (2001). **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

GORSKI, Edair Maria *et al.* (2002). Variação nas categorias verbais de tempo e modo na fala de Florianópolis. In. VANDRESEN, Paulino. **Variação e mudança no português falado na região sul**. Pelotas: Educat, p. 217-268.

KEMPCHINSKY, Paula Marie (1986). **Romance Subjunctive Clauses**. Dissertação (Mestrado). Los Angeles: University of California.

LUCCHESI, Dante (1994). Variação e norma: Elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. nº 12, p. 17-28.

MAURER Jr., Theodoro Henrique (1959). **Gramática da Latim Vulgar**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

MIAZZI, Maria Luísa Fernandez (1972). **Introdução à linguística românica: histórico e métodos**. São Paulo: Cultrix.

MOLICA, Maria Cecília (org). (1992). **Introdução à Sociolinguística Variacionista**. Cadernos Didáticos. Rio de Janeiro: FL/UFRJ.

NARO, A.; SCHERRE, Marta. (1993). Sobre as origens do português popular do Brasil. **DELTA**. São Paulo, v. 9, n. especial, p. 437-454.

PERINI, Mário A. (2004). **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática.

PIMPÃO, Tatiana S. (1999). **Variação no presente do modo subjuntivo: Uma abordagem discursivo-pragmática**. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: UFSC.

ROBINS, R.H. (1979). **Pequena História da Linguística**. Trad. Luiz Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Brasília: INL.

SAID ALI, M. (1965 [1921]). **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos.

SANTOS, Maria Joana de Almeida Vieira dos (2003). **Os Usos do Conjuntivo em Língua Portuguesa: Uma proposta de análise sintáctica e semântico-pragmática**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SCHERRE, M. M. Pereira. (1994). Aspectos da concordância de número no português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa (PILP)**. v. 12, p.37-49. dez.

SILVA NETO, S. da (1986) **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Presença.

LISTABILIDADE VERSUS INTEGRAÇÃO SENTENCIAL: UM DILEMA PARA A ACEITAÇÃO DE ITENS LEXICAIS MULTIVOCABULARES

Zinda VASCONCELLOS
(UERJ)

RESUMO

O artigo avalia, e critica, duas teorias lexicais, as expostas em Di Sciullo & Williams [1987] e em Jackendoff [1997], procurando mostrar que elas levam a um beco sem saída no que diz respeito à admissão de itens lexicais multivocabulares.

Palavras-Chave: Teoria Lexical; Itens Lexicais Multivocabulares.

APRESENTAÇÃO INICIAL

Este artigo, mais do que qualquer outra coisa, pretende partilhar uma perplexidade. Re-tomei recentemente um interesse antigo pela questão dos itens lexicais multivocabulares, e recomecei a desenvolvê-lo por meio de uma revisão da literatura existente. Nesse processo, deparei-me com concepções sobre o conceito de item lexical não apenas contraditórias entre si, exclusivamente ou majoritariamente centradas ora num ora noutra dos diferentes critérios de definição do que deve ser considerado como item lexical, mas também dificilmente compatíveis com noções amplamente difundidas há tempo na literatura lingüística (seriam também, do meu ponto de vista, bastante contra-intuitivas). Tais concepções colocam problemas particularmente no que toca à aceitação da possibilidade de itens lexicais multivocabulares.

Tematizarei aqui especialmente as concepções de Di Sciullo & Williams [1987] e de Jackendoff [1997], respectivamente centradas ora no critério de modo de integração dos itens lexicais em sentenças ora no de listabilidade, e procurarei mostrar os problemas que cada uma delas traz para a consideração de itens lexicais multivocabulares. O trabalho proposto pretende sobretudo refletir sobre esses problemas, deixando para um próximo artigo o exame das possibilidades de solução que podem ser aventadas para eles.

UM POUCO DE HISTÓRIA

A título de pano de fundo para o restante, começarei relembrando algumas das idéias amplamente difundidas na literatura lingüística a que me referi acima, e a origem dos critérios de listabilidade e de modo de inserção sentencial como caracterizadores do que é um item lexical.

A visão do Léxico como lista de unidades a serem combinadas pelos princípios e/ou construções gramaticais faz parte da Lingüística contemporânea desde pelo menos Bloomfield, no início associada a duas outras idéias dela parcialmente decorrentes: a de que os itens

lexicais seriam unidades simples, sem estrutura mórfico-sintática, ou seja, morfemas; e a de que o Léxico se resumiria à uma mera lista dessas unidades, todas as regularidades de sua combinação e classificação sendo atribuídas a outros componentes da língua. Sob essa forma tal visão se afasta bastante daquela própria à tradição gramatical, segundo a qual as palavras, definidas não como formas mórficas determinadas mas como unidades semânticas relativamente abstratas com várias formas concretas de manifestação, é que seriam os itens lexicais básicos, e o Léxico teria organização interna, constituída não apenas pelos paradigmas de formas relacionadas das mesmas palavras, mas também pelas diversas classes desses paradigmas e pelas regularidades próprias a cada uma dessas classes.

Porém Bloomfield já percebia uma diferença de status entre as combinações de morfemas, que relegou à Morfologia, e as combinações propriamente sintáticas de unidades, e para dar conta dessa diferença sentiu a necessidade de uma unidade que chamou de palavra, que no entanto corresponde apenas àquilo que seria, na tradição gramatical, uma das diversas formas das palavras, e não a essas em si mesmas, em especial pelo fato de não ser definida como unidade semântica e sim por meio de critérios puramente formais; reservemos doravante para ela o termo de vocábulo formal, proposto por Mattoso Câmara.

Também já em Bloomfield/Mattoso encontramos tentativas de definições de outros níveis de unidades lingüísticas, como compostos e locuções, diferentes do morfema, do vocábulo e do sintagma propriamente sintático, que podemos considerar como sugestões de tipos de itens lexicais multivocabulares; mas tais tentativas de definições são sempre puramente formais, e portanto escamoteiam o caráter eminentemente semântico dos itens lexicais não puramente gramaticais. E vale notar que nenhuma delas coloca em relevo, como critério caracterizador das unidades definidas, nem a listabilidade delas nem o seu modo de integração na estrutura sentencial.

A Gramática Gerativa inicial herdou a concepção do Léxico como mera lista de unidades mais ou menos equivalentes aos morfemas, chamadas de formativos. Mas, na fase conhecida como Hipótese Lexicalista, problemas internos à teoria, mais motivados por questões sintáticas do que diretamente de ordem lexical, levaram ao abandono dessa concepção. Não só passou-se a considerar as palavras e/ou vocábulos como os itens lexicais básicos, como se atribuiu cada vez mais regularidades internas ao Léxico. É sobretudo então que a listabilidade e o modo de inserção sentencial ganham relevância propriamente teórica como critérios definidores de itens lexicais.

O de listabilidade, por causa da importância de considerações de ordem psicológica para os gerativistas: a "lista" como corporificação do Léxico deixa de ser apenas um modo prático do lingüista representar a parte da realidade da língua não sujeita a regularidades mais gerais; adquire um caráter mais substantivo, enquanto representação de uma estrutura cognitiva atribuída aos falantes.

O de modo de inserção lexical, por causa do progressivo abandono da noção de construções¹ como realidades sintáticas próprias, prévias aos itens lexicais que devem apenas nelas se inserir, e da conseqüente "inversão" na forma de conceber a formação da estrutura sentencial, que passa a ser vista como projetada a partir das unidades lexicais. É aí que se cria uma diferença sintaticamente importante entre os itens lexicais, que ocupariam as posições de núcleo das estruturas sintáticas (ou seja, o que veio a se chamar de posições X0 na Teoria X Barra), e essas próprias estruturas, formadas "em torno" desses núcleos dependendo de uma combinação das propriedades deles e dos princípios da gramática. E é importante observar que dessa maneira de novo se reatribui uma espécie de "elementariedade" aos itens lexicais, pois, mesmo se dotados de estrutura do ponto de vista morfológico, essa estrutura seria invisível

¹ Estou considerando as regras de reescrita da fase da Teoria Padrão como um equivalente aproximado à noção de construção, pelo menos no que interessa a este artigo.

para a Sintaxe — o que, como veremos, cria dificuldades para a aceitação de pelo menos alguns tipos de itens lexicais multivocabulares.

Quero ainda salientar, fechando essas considerações iniciais, o desenvolvimento mais ou menos autônomo, não integrado entre si, e muitas vezes decorrentes de considerações teóricas não diretamente relacionadas a questões de ordem lexical, dos critérios de listabilidade e de modo de integração sentencial como definidores do conceito de itens lexicais.

AS CONCEPÇÕES DE DI SCIULLO & WILLIAMS [1987]

Até aqui tenho dito que Di Sciullo & Williams [1987] consideram como critério único para a definição do que é um item lexical o modo de inserção sentencial. Mas isso na verdade é um "curto-circuito" interpretativo com relação às idéias dos autores, enfatizando nelas o que, a meu ver, eles realmente priorizam — que também coincide com aquilo que é pertinente para o meu tema. O que eles na verdade fazem é, tentando evitar os problemas classicamente associados ao conceito de palavra, propor a substituição dele por três outros conceitos.

O primeiro deles é o de objeto morfológico, que se refere aos outputs potenciais dos processos morfológicos da língua, que os autores limitam a derivados e a um subconjunto das unidades classicamente consideradas como compostos (apenas os com núcleo à direita são reconhecidos por eles como compostos e como objetos morfológicos). O segundo conceito substitutivo do de palavra é o de átomo sintático, relativo às unidades inseríveis em posições X0 nas estruturas sentenciais. O terceiro, finalmente, é o de listema, concernente às unidades listadas no léxico mental dos falantes.

O problema é que isso implica numa desintegração de três aspectos solidariamente caracterizadores dos itens lexicais: embora não sejam aspectos necessários (no sentido lógico desse termo), eles vêm normalmente integrados entre si, e a questão a ser resolvida é exatamente a de determinar em que circunstâncias podem ser dissociados uns dos outros; separá-los arbitrariamente como conceitos não relacionados entre si é criar uma ficção teórica.

Tais concepções têm várias implicações para a questão dos itens lexicais multivocabulares.

Os autores reconhecem que há muitos listemas que, nos termos deles, não correspondem nem a objetos morfológicos nem a átomos sintáticos — ou seja, os que estou chamando de itens lexicais multivocabulares. Ocorre que para os autores a listabilidade dessas unidades não lhes garante nenhum caráter gramatical.² Eles distinguem o Léxico como conjunto de listemas (multivocabulares ou não) do que chamam de "espaço das palavras", que seria o conjunto virtual das saídas das regras de formação de palavras. Esse espaço das palavras faria parte da gramática, mas o Léxico não. Na metáfora deles o Léxico seria como uma prisão, a única propriedade caracterizadora dos seus membros seria o fato de serem objetos semigramaticais, à margem das regularidades da língua. Assim não há nenhuma preocupação em caracterizar e limitar os listemas possíveis, nem de teorizar sobre o seu modo de inserção nas sentenças quando não ocupam posições X0 na estrutura sentencial.

No que toca aos objetos morfológicos e aos átomos sintáticos, embora considerem Morfologia e Sintaxe como partes separadas da Gramática com áreas de inserção bem limitadas, os autores reconhecem que de fato esses dois objetos teóricos costumam coincidir nas mesmas unidades concretas. As exceções seriam as unidades a que chamam de palavras sintáticas, para as quais dão uma caracterização bastante paradoxal: dizem que elas seriam atômicas para

² Não deixa de ser uma posição surpreendente na pena de gerativistas, para quem considerações de ordem psicológica não deveriam ser tão facilmente descartáveis. Mas talvez isso não seja afinal tão surpreendente assim, já que o império proclamado da natureza psicológica da linguagem não costuma levar, entre os gerativistas, a preocupações com a naturalidade psicológica de suas concepções, o apego ao formalismo sobrepujando amplamente tal tipo de considerações.

a sintaxe, porém teriam estrutura não derivada por meio de regras morfológicas, sendo ao invés formadas exatamente por meio dos princípios de combinação sintáticos.

O que diferenciaria então essas unidades dos demais listemas multivocabulares mencionados antes? Os autores dão como critério diferenciador o fato das palavras sintáticas, mas não os outros tipos de listemas frasais, ocuparem posições X0 na estrutura sentencial. Eles não explicitam muito, mas dá para entender que o critério que por sua vez garante isso seria o fato de nenhuma das operações sintáticas poder dissolver a unidade das palavras sintáticas: nenhuma dessas operações poderia atuar sobre as partes das palavras sintáticas, inserir algo entre elas, trocar sua ordem, etc. — ao passo que poderiam atuar sobre os vocábulos componentes dos outros listemas multivocabulares. Na verdade as unidades chamadas de palavras sintáticas se resumem ao que um estruturalista como Mattoso Câmara chamaria de compostos, mas que os autores não consideram enquanto tal, por restringirem os compostos a formações de núcleo à direita. Trata-se de uma visão muito restritiva a respeito do que seriam itens lexicais multivocabulares, ou pelo menos dos que admitem como gramaticalmente relevantes.

AS CONCEPÇÕES DE JACKENDOFF [1997]

É difícil expor as idéias de Jackendoff [1997] sobre os itens lexicais, porque elas só fazem sentido no quadro maior da teoria da Gramática do autor. Vou tentar apresentar os pontos que se relacionam mais de perto com a questão dos itens lexicais multivocabulares.

Fundamentalmente o autor recupera a importância da "listabilidade" como critério de caracterização dos itens lexicais: para ele o Léxico é uma estrutura cognitiva que existe concretamente na memória de longo prazo dos falantes, não uma caracterização formal dos possíveis itens de nível X0 da língua. Também considera a "insertabilidade" desses itens nas sentenças um critério definidor importante,³ mas não necessariamente o de inserção sob posições X0 na estrutura sintática.

Na verdade, sua teoria não aceita nenhum tipo de "inserção lexical": para ele, itens lexicais são apenas um tipo de regras que licenciam a correspondência de certos fragmentos de estrutura sintática vazia⁴ com outros fragmentos de estrutura fonológica e conceitual; não seriam inseridos na estrutura sintática, apenas estabeleceriam restrições para a correspondência dessas sub-estruturas. Assim nada obriga a que os fragmentos de estrutura sintática em pauta sejam de nível X0, podendo ser tanto de nível inferior,⁵ quanto de nível superior (ou seja, sintagmas, sentenças e outras formações sintáticas possíveis).

Ele se contrapõe explicitamente a Di Sciullo & Williams [1987] a esse respeito, discordando da idéia desses autores de que os listemas não correspondentes a átomos sintáticos não teriam importância gramatical: sempre seria necessário saber como eles encontram o seu lugar nas sentenças, questão de que Di Sciullo & Williams não tratam. Só que a "maquinaria" por ele proposta para dar conta da integração sentencial dos itens lexicais em geral, e dos multivocabulares em especial, é extremamente complexa, baseada num formalismo extremamente elaborado (a meu ver de pouquíssima naturalidade psicológica...), e além disso própria à teoria da gramática por ele advogada.

Na verdade o problema das concepções de Jackendoff [1997] a respeito dos itens lexicais multivocabulares é o oposto ao suscitado pelas idéias de Di Sciullo & Williams [1987]:

³ Mas algumas das concepções dele vão contra esse princípio, como veremos nas Considerações Finais.

⁴ Isso é, do que seria chamado de estrutura sintática pré-terminal nos termos gerativistas clássicos, ou seja, uma estrutura sintática formada apenas por nós categoriais, anterior à inserção de itens lexicais.

⁵ Para ele as saídas de processos plenamente produtivos de formação de palavras não precisariam ser listadas no Léxico, assim como os *outputs* possíveis dos princípios de combinação sintática não precisam sê-lo; mas isso implica na necessidade de serem listados os morfemas sobre os quais tais processos atuam.

ao invés de restringir demasiadamente o conceito do que seria um item lexical possível, o autor o amplia ao infinito. Admite como tipos de itens lexicais complexos não só compostos, expressões idiomáticas e outros tipos de expressões que soam plausíveis como itens lexicais, mas também várias outras, como (listando em ordem de plausibilidade decrescente): nomes (de pessoas célebres, de lugares, de organizações e de marcas comerciais); títulos (de livros, canções, filmes, etc.); colocações; provérbios e frases feitas; expressões estrangeiras conhecidas pelos falantes da língua — o que, no limite, implica na possibilidade de incluir circularmente as línguas umas nas outras... — ; citações diversas; e, cúmulo dos cúmulos, a meu ver, poesias inteiras, letras de canções, quaisquer tipos de textos conhecidos de cor pelos falantes.

Para considerar tais tipos de conhecimentos expressos em forma lingüística como parte do Léxico, e não de uma memória de uso geral, o autor argumenta principalmente com o fato de serem formados de palavras⁶ e de, quando integrados na fala, não soarem como "barulhos representados", mas como atividade de fala normal. Declara peremptoriamente que tudo o que está armazenado na memória de longo prazo com forma fonológica e/ou sintática é parte da linguagem, e que não haveria nenhum outro módulo da mente que poderia dar conta desse tipo de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a ter que optar por uma entre essas duas concepções, nos veríamos entre a cruz e a caldeirinha.

Para adotar a de Di Sciullo & Williams [1987], deveríamos limitar excessivamente os itens lexicais possíveis, deixando de considerar como tal as expressões idiomáticas, construções de verbo leve + SN pleno, muitas locuções adverbiais e prepositivas, e outros casos plausíveis e interessantes.

Por outro lado, a escolher a de Jackendoff [1997] deveríamos aceitar que não haja limite possível para o que é ou não de natureza lexical, e que qualquer conhecimento memorizado sob forma lingüística faça parte da língua. Ora, praticamente todos os conhecimentos conscientes humanos são memorizados sob forma lingüística, e aceitar essa concepção de Jackendoff é equivalente a dizer que não há distinção entre o conhecimento lingüístico e o conhecimento geral. Mesmo se restringirmos essa idéia de Jackendoff aos casos em que os conhecimentos são memorizados sob uma forma lingüística fixa, apenas trocaríamos de problema, pois os conhecimentos que são ou não memorizados assim variam extremamente de falante para falante, e trocaríamos a infinitude do conhecimento lingüístico pela aleatoriedade dele, deixando-o dependente das circunstâncias de vida individuais.⁷ Além disso, parece-me estranho que frases inteiras, e sobretudo textos inteiros, sejam considerados itens lexicais. Isso, afinal, vai contra o critério da integração sentencial, que o próprio Jackendoff reconhece como relevante para a definição dos itens lexicais.

Uma terceira opção, ainda, seria voltar aos critérios formais do tipo dos preconizados pelos estruturalistas⁸ (e que na verdade são os mesmos utilizados por Di Sciullo & Williams [1987], sob outra roupagem teórica), como a separabilidade ou não dos componentes das expressões multivocabulares, a possibilidade ou não de troca da ordem desses componentes, etc. Mas voltar a isso, além de excluir muitos casos de itens lexicais plausíveis, significa na ver-

⁶ Apesar de, contraditoriamente a isso, também incluir no Léxico construções sintáticas "vazias" com significado idiossincrático. Ou seja, não haveria quaisquer limites para o que pode constituir um item lexical...

⁷ Por exemplo, muitos estudantes de minha geração conheciam de cor a frase "*Minha velha traga meu jantar: sopa, uvas, nozes, pão*", que era usada como recurso mnemônico para aprender na ordem os planetas do sistema solar. Deveríamos considerar que tal frase é um item lexical do Português?

⁸ Ver a esse respeito, por ex., os critérios que Câmara Jr. [1981/1971, p. 39] propõe para definir compostos e locuções.

dade testar a presença de propriedades que são antes conseqüências do fato de certas expressões serem itens lexicais do que fatores definitórios que as caracterizam enquanto tais. Mas a isso voltarei em outro artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOMFIELD, L. (1984/1933) *Language*. Chicago, The University of Chicago Press, 1984.

CÂMARA JR., J. M. (1981/1971) *Problemas de Lingüística Descritiva*, 10^a ed. Petrópolis, Vozes, 1981.

DI SCIULLO, A.; WILLIAMS, E. (1987) *On the Definition of Word*. Cambridge Mass., The MIT Press, 1987.

JACKENDOFF, R. (1997) *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge Mass., The MIT Press, 1997.

SESSÃO DE POSTERES

USO DE PREPOSIÇÕES ESSENCIAIS NA INTERLÍNGUA DE SURDOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2¹

Aline MESQUITA (UnB)

Heloisa SALLES (UnB)

RESUMO: O trabalho examina o uso de preposições essenciais na interlíngua de surdos aprendizes de português como segunda língua. Verifica-se a ausência da preposição em vários contextos, além da tendência ao uso da preposição lexical em detrimento da preposição gramatical, sendo as últimas encontradas em expressões cristalizadas.

ABSTRACT: *The study examines the use of prepositions in the interlanguage of deafs learning Portuguese as a second language. The absence of prepositions is observed in various contexts, as well as a tendency for the use of lexical prepositions, instead of functional ones, the latter being found in idiomatic expressions.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo examinar o uso de preposições essenciais na interlíngua de surdos aprendizes de português como segunda língua. Levando-se em consideração que a língua desses indivíduos é a língua de sinais (no caso do Brasil, a LIBRAS), a classe das preposições coloca dificuldades para esses aprendizes.

O trabalho se inicia com a definição da classe das preposições pela Gramática Tradicional e a indicação de contextos em que tais categorias podem ocorrer. Em seguida, é enfocada a dicotomia lexical *versus* gramatical, que distingue preposições que ocorrem como predicados, selecionando argumentos, daquelas que não selecionam argumentos, apresentando apenas função de elo sintático. Essa diferenciação, como veremos, é essencial para a análise dos resultados da investigação, em que se constata a ausência da preposição em vários contextos, além da tendência ao uso da preposição lexical em detrimento da preposição gramatical, sendo as últimas encontradas em expressões cristalizadas.

Na discussão, faz-se breve exposição sobre a Língua Brasileira de Sinais e sua gramática, com o objetivo de reafirmar seu status de língua, além de estabelecer contrastes com os contextos em que preposições são usadas em português. Por fim, são apresentados os resultados da análise de textos escritos por indivíduos surdos, identificando-se convergências e divergências no uso das preposições em relação à norma gramatical do português. Com essa análise, pretende-se contribuir para a identificação de divergências mais frequentes, além de fornecer subsídios para o desenvolvimento de metodologias do ensino de português como segunda língua para surdos, em particular no que se refere aos usos e às propriedades das preposições.

¹ Este trabalho foi produzido no âmbito do projeto de pesquisa 'Português como segunda língua na educação científica de surdos', coordenado pela Dra. Heloisa Salles e apoiado pelo PROESP/MEC.

PREPOSIÇÕES DO PORTUGUÊS

Segundo a gramática tradicional, as preposições são palavras dependentes que têm por função relacionar o antecedente (ou subordinante) e o conseqüente (ou subordinado) (cf. 1).

- (1) a. Casa de Pedro
- b. Concordo com Pedro.

Em português, pode-se dividir as preposições em essenciais e acidentais. São preposições essenciais: *a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, por, para, perante, per, sem, sob, sobre* e *trás* – esta última não mais utilizada. As preposições acidentais, por sua vez, consistem em classes de palavras distintas, que, em determinado contexto, funcionam como preposição: *durante, exceto, salvo, menos*, etc. Somente as preposições essenciais podem vir acompanhadas de pronome oblíquo tônico (cf. 2 e 3).

- (2) Eles saíram sem mim.
- (3) Todos saíram, exceto eu.

Ocorrem, ainda, na língua portuguesa, as chamadas locuções prepositivas, em que dois ou mais termos exercem o papel de preposição. Como exemplo, as locuções *abaixo de, a respeito de, graças a, depois de*, entre outras. Observa-se que o último termo é sempre uma preposição essencial. O presente trabalho vai se ater somente às preposições essenciais do português quando introdutoras de complementos verbais.

De acordo com a Norma Gramatical Brasileira (NGB), os complementos verbais introduzidos por preposição podem ser classificadas como: objeto direto preposicionado e objeto indireto. Adotamos, porém, classificação de Rocha Lima (2002), também utilizada por Bechara (2001), em que o complemento preposicionado é subdividido em objeto indireto, complemento relativo e complemento circunstancial.

Objeto direto preposicionado

As preposições podem introduzir complementos com função sintática de objeto direto. Segundo Bechara (2001: 418), apesar de o complemento ser objeto direto, a preposição ‘a’ pode ocorrer com “verbos que exprimem sentimentos ou manifestações de sentimento”, como em (4) e (5):

- (4) Amem a Deus.
- (5) Ninguém conhece a Deus.

A preposição aparece também quando há inversão dos termos na frase, para, segundo Cunha & Cintra (2001), evitar a ambigüidade (cf. 6). Outra ocorrência obrigatória da preposição é em orações cujo objeto é um pronome oblíquo átono (cf. 7).

- (6) Ao leão matou o homem
- (7) Ele não conhece a mim.

Objeto indireto

De acordo com Bechara (2001) e Rocha Lima (2002) o objeto indireto se caracteriza por ser introduzido pela preposição ‘a’ – algumas vezes ‘para’ – e pela possibilidade de ser substituído pelo pronome oblíquo ‘lhe(s)’ na terceira pessoa.

(8) Patrícia escreveu uma carta a/ para seu amigo.

(8a) Patrícia escreveu-lhe uma carta.

(9) Gosto muito de teatro.

(9a) *Gosto-lhe muito.

Bechara (2001) afirma ainda que o objeto indireto está entre os termos integrantes e acessórios da oração. Esta última característica é concebida visto que o objeto indireto pode ser retirado da frase sem que haja prejuízo.

(8b) Patrícia escreveu uma carta.

Mateus et al (1989) também consideram somente a oração (8) como tendo objeto indireto (OI). Além das características apontadas pelos dois gramáticos citados, as autoras destacam a presença de um argumento [+animado]. Certos verbos, entretanto, podem vir acompanhados de OI [-animado].

(10) Obedecer ao regulamento.

(11) Daniela cortou as folhas às árvores.

(12) Ela fez uma limpeza à casa.

Em (10), o complemento preposicionado pode ocorrer sem preposição: *Obedece o regulamento*. Na oração (11), o objeto indireto ‘às árvores’ pode ser substituído por ‘das árvores’. Deste modo, o sintagma nominal ‘as folhas das árvores’ assume o papel de objeto direto. Em (12), pode também ocorrer mudança de preposição, passando o sintagma a ter função adverbial.

(13a) Ela fez uma limpeza na casa.

Em relação ao complemento preposicionado em (9), Rocha Lima (2002), e também Bechara (2001), propõe a classificação de complemento relativo, caracterizado como termo essencial da oração, com valor de objeto direto: o verbo vem acompanhado obrigatoriamente por uma preposição. Em construções como (14), em que o verbo seleciona um argumento locativo, tem-se o complemento circunstancial:

(14) Marco irá a Maceió.

Mateus et al (1989) consideram (14) como função oblíqua. A função oblíqua pode ser obrigatória ou nuclear, como em (14), ou facultativa ou não-nuclear, como em (15), em que ocorre a função semântica de comitativo:

(15) Marco saiu com Joana

PREPOSIÇÕES LEXICAIS E GRAMATICAIS/ FUNCIONAIS

De acordo com tradição gramatical, as palavras de uma língua podem ser divididas em categorias gramaticais ou funcionais e categorias lexicais. Desde os estudos gramaticais gre-

gos, considera-se que categorias gramaticais ou funcionais, também designadas partes menores do discurso, compreendem artigos, pronomes, conjunções, preposições e se caracterizam por serem desprovidas de sentido próprio, sendo necessário se associarem a outro termo para terem significação. Categorias lexicais, designadas partes maiores do discurso compreendem verbos, substantivos, adjetivos e advérbios. Diferentemente das categorias gramaticais, as categorias lexicais constituem inventário aberto, o que permite o acréscimo de outros elementos, enquanto categorias funcionais têm caráter fechado, correspondendo geralmente a um número limitado de elementos.

Ao atribuir à preposição a função de elo sintático, relacionando dois termos de uma frase, entende-se que a Gramática Tradicional enquadra essa classe na categoria gramatical (ou funcional). No entanto, estudos recentes têm apontado para a diferença entre as verdadeiras preposições e preposições funcionais, com base em critérios sintático-semânticos relativos às propriedades de seleção argumental, isto é, à possibilidade de a categoria ocorrer (ou não) como predicado. Assim, preposições que apresentam propriedades de seleção argumental pertencem ao primeiro tipo, sendo consideradas lexicais; preposições que funcionam como elo sintático, sem selecionar argumentos, são do tipo funcional.

Apesar de não fazer essa distinção no âmbito da classe das preposições, alguns gramáticos admitem que, em determinadas orações, as preposições possuem maior conteúdo significativo. Segundo Cunha & Cintra (2001), há frases em que a semântica da preposição é mais perceptível, como em (16), em oposição a (17):

(16) Viajei com meus amigos.

(17) Concordo com ela.

A idéia de companhia, expressada por ‘com’, fica mais clara em (16); em (17), porém, como o verbo ‘concordar’ pede a preposição, esta se esvazia de seu significado. No entanto, os gramáticos ressaltam que a preposição ‘com’ foi selecionada pelo verbo justamente pela sua significação: “Assim, o verbo *concordar* elege a preposição *com* em virtude das afinidades que existem entre o sentido do próprio verbo e a idéia de ‘associação’ inerente a *com*” (Cunha & Cintra 2001:559).

Rocha Lima (2002) também reconhece contraste semântico na classe das preposições. Diferencia preposições *fortes* – ‘contra’, ‘entre’, ‘sobre’ – que são aquelas que têm significação, e preposições *fracas* – ‘a’, ‘com’, ‘de’ – em que o sentido só é entendido pelo contexto. Pode-se inferir que, apesar de não estabelecer o contraste em termos de preposições lexicais e preposições funcionais, o gramático atribui caráter lexical às preposições fortes e funcional às preposições fracas.

Segundo Salles (1992), as preposições fortes ‘sem’, ‘até’, ‘desde’ e ‘após’ sempre assumem o papel de verdadeiras preposições, isto é, sempre funcionam como predicados, selecionando argumento (cf. 18 e 19); as preposições fracas ‘a’, ‘com’, ‘de’, acrescidas de ‘em’, ‘para’ e ‘por’, podem ocorrer como verdadeiras preposições (cf. 20) ou como preposições funcionais (cf. 21 e 22). Em relação ao segundo grupo, ressalta-se o fato, apontado por Epiphânio Dias (1970), de que são substitutas dos casos latinos, o que confirma seu estatuto gramatical em construções como (20) e (21).

(18) Eu terei aula até o início de dezembro.

(19) Ela saiu sem dinheiro.

(20) Ângela vem de Brasília

(21) Ângela precisa de dinheiro.

(22) Ela confia em mim.

As preposições em (21) e (22) fazem parte do sistema de transitividade do verbo. Seu conteúdo semântico é irrelevante para a seleção dos argumentos – pois é o verbo ‘precisar’/ ‘confiar’ que seleciona o argumento ‘dinheiro’/ ‘mim’. Segundo Salles (1992), uma evidência do caráter funcional da preposição – isto é, da irrelevância do significado da preposição para a seleção argumental – é a possibilidade de ser apagada em contextos em que introduz um complemento oracional, conforme ilustrado em (21’) e (22’):

(21’) Ângela precisa (de) que lhe dêem dinheiro.

(22’) Ela confia (em) que eu possa ajudá-la.

Outra evidência vem de casos em que a preposição funcional pode ser substituída por outra, sem alterar o sentido da frase.

(23) Fui a São Paulo.

(24) Fui para São Paulo.

Em (23) e (24), a preposição não assume papel de predicado, pois é o verbo ‘ir’ que seleciona os argumentos: 1ª pessoa do singular (eu) e ‘São Paulo’.

Sendo a preposição lexical, é responsável por selecionar semanticamente argumentos: em (25), o verbo ‘sair’ seleciona o argumento ‘João’ (é um verbo intransitivo); em (26), os argumentos ‘Joana’ e ‘casa’ são selecionados pela preposição ‘em’.

(25) João saiu com meus amigos.

(26) Joana está em casa.

Desse modo, “todas as preposições essenciais do português podem ocorrer em construções em que assumem as funções das preposições prototípicas” (Salles 1992:94).

LIBRAS: O CONTRASTE ENTRE A MODALIDADE ORAL-AUDITIVA E VISUAL-ESPACIAL.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, língua materna dos surdos, foi reconhecida por lei federal como a língua oficial da comunidade surda no ano de 2002. Essa legislação veio ratificar o que alguns educadores já haviam constatado há algum tempo, que é a importância de LIBRAS no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos surdos.

Como qualquer língua natural, as línguas de sinais surgiram espontaneamente e podem expressar qualquer conceito, seja ele concreto ou abstrato, além de apresentarem as diferentes propriedades que caracterizam as línguas naturais: arbitrariedade do signo lingüístico, recursividade, criatividade. Outra característica que assemelha as línguas de sinais às línguas orais-auditivas é que são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas e possuem os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (cf. Ferreira-Brito, 1995).

Assim como as línguas orais possuem o item lexical, as LS têm os sinais, que são formados a partir da articulação das mãos. Essa articulação é chamada de *parâmetros* e pode ser comparada aos fonemas e às vezes aos morfemas. São cinco os parâmetros: *configuração das mãos*, que são as formas que a mão apresenta na representação de um sinal; *ponto de articulação*, que consiste no espaço em que o sinal é realizado, podendo ser no próprio corpo ou no espaço neutro, localizado entre a cabeça e a cintura do emissor; *movimento*, que não ocorre

em todos os sinais; *orientação*, que é a direção que a palma da mão assume; e *expressão facial e corporal*, essencial para uma efetiva comunicação nessa língua (cf. Ferreira-Brito, 1995).

Classes de palavras

As classes de palavras também estão presentes em LIBRAS. Há substantivos, adjetivos e verbos. É interessante notar que, em que alguns casos, o movimento é o processo que leva à mudança de classe. É o caso do verbo SENTAR, que se distingue do substantivo 'CADEIRA' pelo fato de o verbo acionar um movimento sucessivo da mão (indicando, provavelmente o processo), o que não ocorre no caso do substantivo.

Como é de se esperar, pronomes também ocorrem em LIBRAS. O sinal dos pronomes pessoais e demonstrativos, por exemplo, são feitos apontando-se o dedo indicador para o peito do emissor: EU, e para o peito do receptor: VOCÊ. Os pronomes demonstrativos estão relacionados aos advérbios de lugar. O sinal de EST@ e AQUI é feito da mesma maneira: aponta-se com o indicador para o lugar próximo do emissor. Artigos definidos não são encontrados em LIBRAS (cf. FELIPE 1997; Quadros & Karnopp), o que permite identificar tipologicamente LIBRAS e o latim, nesse aspecto.

PREPOSIÇÕES EM LIBRAS

Constata-se que, em LIBRAS, não existem muitas preposições. Conforme observado por Faria (2001), isso ocorre porque em LIBRAS há mecanismos espaciais que permitem codificar propriedades desempenhadas por preposições, como no caso do verbo TELEFONAR:

(27) _{1s}TELEFONAR_{2s}
 “Eu telefono para você”

Em (27), o movimento que orienta a realização do sinal do emissor para o receptor substitui a preposição ‘para’, em português, que codifica a semântica de ‘meta’, combinando-se com propriedades do verbo ‘telefonar’.

Em outros casos, alguns verbos em LIBRAS possuem a semântica clara e equivalente à das preposições:

Tanto nos contextos em que há indicação de movimento, deslocamento, quanto na determinação de algo ou alguém específico, a LIBRAS prescinde de um elemento que marque essas relações. Trata-se da designação de um deslocamento ou posicionamento em termos gerais, mas que não deixa margem para ambigüidade. A posição dos constituintes da sentença, bem como a semântica dos verbos são suficientes para determinar o tipo de situação em questão (SALLES et al: 2002:170).

Desse modo, temos em LIBRAS a seguinte sentença:

(28) _{1s}IR TEATRO AMANHÃ
 “Eu vou ao teatro amanhã”

A preposição, necessária em português, está ausente em LIBRAS. Como o verbo ‘ir’ já possui significado claro, a preposição ‘a’, do português, aparece na frase somente para unir os dois termos da oração. Não possui uma semântica própria, característica das preposições fun-

cionais, como já mencionado. Por terem função de elo sintático, as preposições gramaticais podem ser omitidas em LIBRAS.

Em relação às preposições lexicais, em alguns casos elas têm um equivalente em LIBRAS, isto é, existe um sinal que as realiza, como em (28) (cf. Salles et al, 2002):

(28) QUANT@-HORA TREM SÃO PAULO ATÉ RIO?

“Quanto tempo de São Paulo até o Rio”

(29) QUANT@-HORA ÔNIBUS SE@ TRABALHO ATÉ SE@ ESCOLA?

“Quanto tempo de seu trabalho até o sua escola?”

Todavia, muitas vezes em contextos em que ocorre a preposição lexical em português, não ocorre preposição em LIBRAS (cf. 30). Nesses casos, a palavra apresenta traços lexicais que a preposição codifica em português – no caso, a semântica locativa.

(30) ESTUDAR U-N-B.

“Eu estudo na UnB”

É o caso também de sentenças como (31), em que a palavra ‘meio dia’ codifica a semântica temporal – é interessante notar que em português também é possível omitir a preposição:

(31) ₁₅TRABALHAR ACABAR MEIO-DIA.

“O trabalho acaba (ao) meio dia”.

Salles et al (2002) tratam, ainda, dos casos em que a preposição forma com o verbo um único sinal. A preposição ‘com’, do português, que introduz a semântica de companhia está presente em LIBRAS exercendo a mesma função.

(32) QUEM IR-COM VOCÊ?

“Quem vai com você?”

O sinal de JUNTO com um movimento para frente equivale à idéia de “IR-COM”. Diferentemente do exemplo (28), em que o próprio verbo introduz a idéia de deslocamento, no exemplo (32) é necessária a preposição para dar à oração o significado desejado.

No entanto, na frase “Eu passei com minha amiga”, a preposição ‘com’, que codifica a mesma semântica que em (32), não é utilizada em LIBRAS.

(33) ₁₅PASSEAR ME@ AMIG@.

Deste modo, pode-se afirmar que as poucas preposições em LIBRAS com equivalente no português ocorrem somente nos casos em que têm caráter lexical – excluindo-se categoricamente preposições funcionais.

ASPECTOS DA INTERLÍNGUA (PORTUGUÊS L2) DE SURDOS

Nesta seção, examinamos o texto de um surdo escrito em português (segunda língua/L2), retirado do livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – caminhos para a prá-*

tica pedagógica (Salles et al: 2002, vol. 1 e 2).² Foi escrito a partir da apresentação de um vídeo em que um surdo conta uma piada em LIBRAS: “um surdo pega carona com um caminhoneiro ouvinte. No decorrer da viagem, o motorista se cansa e pede para que o surdo o substitua. O surdo assume o volante e acelera, ultrapassando o limite de velocidade. O policial para o caminhão e começa a falar com o surdo. Ao perceber que ele não escuta, o policial desiste de aplicar a multa e deixa-o partir. O motorista, então, resolve fazer o mesmo: começa a dirigir cada vez mais rápido. O policial para o caminhão e o motorista se finge de surdo, mas, dessa vez, o policial sabe a língua de sinais. Assim, o plano do motorista falha e ele recebe a multa.” (p. 125)

“Eu caminha sozinha na estrada, Ele ver carro carona passar, Ele anda de novo ver caminhão, ele esta de novo carona motorista parou. Surdo entre caminhão ir dirigir.

- motorista disse
 - surdo falou: eu não ouvinte.
 - motorista o entender.
 - motorista pergunta:
 Você tem carteira de motorista.
 Eu tenho carteira.
 motorista dirigir demora longe, começa etá sono e cansado.
 Motorista idéia pergunta, você quer motorista surdo aceita troca homem dormir.
 Surdo vai faz motorista, ele vontade caminhão rapido e velocidade.
 O homem surpresa não pode rapido tempo polícia vai preso.
 Surdo não acredito.
 Polícia [?] caminhão rapido, ele [?] vai parar caminhão.
 Polícia falou, ele não ouvinte.
 Polícia falou gesto. Você não rapido caminhão. Surdo ta bom!
 Surdo dirigir começa sono esta cansado, troca motorista ele dormir.
 Motorista pensa como surdo.
 Motorista faz rapido caminhão.
 Polícia viu moto ir com caminhão.
 Motorista viu com polícia esta caminhão parar.
 Polícia falar, motorista não ouvinte.
 Polícia saber sinais, motorista não saber sinais.
 Motorista chamar surdo. Motorista perdeu.”

Observa-se que poucas preposições são empregadas no texto – menos freqüentes ainda são outras categorias funcionais, como artigos e conjunções. A primeira ocorrência de preposição vem logo no início, em “Eu caminha sozinha na estrada”, convergente com o português. Já na sentença “Surdo entre caminhão”, a preposição lexical ‘em’, necessária em português, não ocorre. Em relação à preposição ‘com’, ocorre fenômeno interessante: no contexto em que deve ser utilizada em português, não está presente na interlíngua do surdo, como em “etá sono e [com] cansado” e “ele vontade caminhão rapido e [com] velocidade”. No entanto, nas frases “Polícia viu moto ir com caminhão” e “Motorista viu com polícia esta caminhão parar”, acontece o oposto: a preposição ‘com’, que não ocorreria no português, está presente. A preposição ‘de’ é utilizada, de forma convergente, em “Ele anda de novo”, “ele esta de novo carona” e “Você tem carteira de motorista”.

² Conforme ressaltado em Salles et al. (2002), o texto foi colhido pela Profa. Sandra Patrícia de Faria, em contexto de sala de aula.

DISCUSSÃO

A interferência da primeira língua – ou língua materna – na aquisição de segunda língua é reconhecida nos estudos voltados para os estágios do desenvolvimento da interlíngua. Vimos que a LIBRAS apresenta poucas preposições, e estas, quando ocorrem, são preposições lexicais – ou seja, não há equivalente em LIBRAS de preposições do tipo funcional.

No texto analisado, pode-se perceber o uso de poucas preposições, sendo que a maioria delas pertencem à categoria lexical. Uma explicação plausível para tal fato é que, em alguns casos, a preposição ocorre em LIBRAS, como é o caso de JUNTO (=com). Outro aspecto relevante em relação à ocorrência da preposição lexical é o fato de tais preposições apresentarem maior conteúdo semântico, o que provavelmente facilita o processo de aquisição das propriedades sintático-semânticas que determinam o uso dessa categoria na língua-alvo. Apesar de as preposições gramaticais, teoricamente, apresentarem maior dificuldade para o surdo, pela ausência dessa categoria em LIBRAS, há casos em que elas ocorrem de forma convergente com a língua-alvo, como em ‘carteira de motorista’. Por outro lado algumas preposições lexicais não ocorrem, como em “Surdo entre caminhão”.

Consideremos separadamente as construções mencionadas na seção anterior. Em “Polícia viu moto ir com caminhão”, tem-se, em português, a contraparte em LIBRAS da construção em que o verbo de movimento ‘ir’ e a preposição JUNTO formam um único sinal, IR-JUNTO (cf. seção 3). Entende-se, desse modo, que a preposição está sendo usada com o sentido de proximidade. Este mesmo significado pode estar sendo utilizado na oração “Motorista viu com polícia esta caminhão parar”: o emprego da preposição sugere a proximidade entre o motorista e o policial, pela aproximação do policial em relação ao caminhão. No entanto, o contexto sintático em que a preposição é utilizada corresponde ao da preposição funcional, já que a preposição introduz o objeto direto. Supõe-se que, nesse caso, o aprendiz de português como segunda língua utiliza de forma não-convergente uma regra que se aplica com outros verbos, como em: ‘o motorista concorda com o policial’..

Vimos que, nos três casos em que o emprego é convergente – “Ele anda de novo”, “ele esta de novo carona” e “Você tem carteira de motorista” –, a preposição é gramatical, o que poderia dificultar o processo de aprendizagem pelo surdo. Entretanto, o que acontece nesses casos é que a preposição compõe uma expressão gramaticalizada, que tem caráter fixo (Salles et al, 2002). Assim, pode-se deduzir que o surdo atualiza no texto a expressão como um todo.

Em relação à metodologia do ensino de português como segunda língua para surdos, convém, portanto, diferenciar as preposições lexicais das gramaticais. Conforme ressaltado em Salles et al (2002), em relação à categoria lexical, é necessário mostrar ao aluno a semântica da preposição, ressaltando-se os casos em que ela não ocorre em LIBRAS. Quanto às preposições gramaticais, cabe sistematizar para o aluno as preposições que fazem parte do sistema de transitividade do verbo ou das chamadas relações fixas, distinguindo-as dos casos que estão fora desse sistema. Assim, essas preposições “não devem ser tratadas em capítulo sobre as preposições, mas sim vir juntamente com as respectivas categorias, sendo consideradas como parte integrante das expressões em questão” (Salles et al 2002: 160).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou fazer uma análise preliminar do uso de preposições essenciais na interlíngua (português L2) de surdo que tem LIBRAS como língua materna. Para tanto, foi analisado texto produzido por estudante surdo.

Na análise, partimos de estudo sobre as propriedades da preposição, em que foi demonstrado o contraste entre preposições lexicais e gramaticais/ funcionais. Verificou-se que, na

interlúngua do surdo, existe tendência ao uso da preposição lexical, o que se explica pelo fato de o elemento lexical apresentar maior conteúdo semântico, além de que, em alguns casos, a preposição utilizada tem um sinal equivalente em LIBRAS. Na maioria dos casos, entretanto, a preposição não ocorre. Verificou-se ainda o uso convergente da preposição em relação à língua alvo nas chamadas relações fixas, isto é, em construções cristalizadas, em que a preposição ocorre como categoria funcional.

Concluimos que é importante que o professor considere aspectos formais e semânticos no desenvolvimento da metodologia de ensino de português como segunda língua para surdos. No caso das preposições, sugere-se que a distinção entre preposições lexicais e funcionais propicia a sistematização das construções em uma perspectiva que favorece o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se então de ampliar o escopo da pesquisa, a fim de testar tais hipóteses e reunir novos elementos para o entendimento dessa questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FARIA, S. P. de. 'Interface da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua para surdos' in *Pesquisa Lingüística* n 6. Brasília: UnB, 2001.

FELIPE, T. A. *Introdução à Gramática da LIBRAS in Educação Especial – Língua Brasileira de Sinais*, Série Deficiência Auditiva, vol. 3, fascículo 7, 4/ MEC/SEESP: Brasília, DF, 1997.

FELIPE, T. A. *Libras em contexto – livro do estudante/cursista*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. (Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos).

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma Gramática da Língua de Sinais*. RJ: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística de Filologia, 1995.

MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 3ª edição. Lisboa: Caminho, 1989.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua Brasileira de Sinais: Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 42ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

SALLES, H. M. M. L. *Preposições Essenciais do Português: um estudo preliminar*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 1992.

SALLES, H. M. M. L. *Preposições: Aspectos Gramaticais e Lexicais – a abordagem da gramática gerativa*, Universidade de Brasília (ms.) 2002.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: SEESP/MEC, 2002.

A NEGAÇÃO PREFIXAL NO DECORRER DO SÉCULO XVII

Ana Carla Santana de CARVALHO

INTRODUÇÃO

A pesquisa “A trajetória de gramaticalização dos prefixos na história da língua portuguesa” vem sendo desenvolvida na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, desde o ano de 2002.

Com base na assertiva de Campos (2002, p. 111-112 e 2004, p. 293) de gramaticalização do **não** como prefixo e do seu emprego desde o século XV, respectivamente, levantou-se a seguinte hipótese: o **não** continuava a ser empregado como prefixo no século XVII? Assim, para a realização deste trabalho foram utilizadas como *corpus* dez das cartas do Pe. Antônio Vieira nos seus anos finais na Bahia (Cf. Azevedo, 1971, p. 463-712). Este painel apresenta os primeiros resultados no que se refere ao emprego do **não** como prefixo nesses documentos.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Com base em estudos realizados por Said Ali (1965, p. 229-230), (Neves 1997) Lehmann (1982), Hopper e Traugott (1993) e (Castilho 1997), Campos (2002, p. 11-112) defende a gramaticalização do **não** como prefixo, indicando que no ponto de partida do processo, o *não* é empregado como advérbio, normalmente, em orações subordinadas adjetivas desenvolvidas, como em:

(1) *veículo era dirigido por pessoa QUE NÃO ERA HABILITADA*

O passo inicial (e talvez decisivo) do processo ocorre com a forma reduzida dessas orações subordinadas adjetivas, que se realizam com a forma verbal do participípio:

(2) *O veículo era dirigido por pessoa NÃO-HABILITADA (1/404)*

Nesse estágio crucial, os limites entre a forma livre do advérbio e a forma presa do prefixo, ambos representados pelo item lexical *não*, enfraquecem-se, criando uma área de intersecção entre as duas categorias propostas. O passo seguinte é a extensão do uso do *não* – agora efetivamente como uma partícula anteposta, com os adjetivos:

(3) *NÃO SATISFEITOS, alguns fiscais investiram contra os estudantes. (1/151)*

Embora a gramática tradicional estabeleça que o advérbio *é a palavra que modifica o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio*, em se tratando do advérbio de negação, a incidência é sempre sobre o verbo da oração. Assim, nesse caso, o *não* já pode ser interpretado como prefixo negativo; seu emprego estende-se, então, aos substantivos, como exemplificado em (4) a seguir:

(4) A *NÃO-OCORRÊNCIA* de acidentes pode ser creditada à sorte. (1/22)

Nesse momento, não se sustenta mais a análise tradicional do *não* como advérbio, já que, normalmente, o escopo de atuação dessa categoria não inclui os substantivos. Caracteriza-se, assim, a gramaticalização do *não* como prefixo.

METODOLOGIA

Foi feita a leitura de dez das cartas do Pe. Antônio Vieira nos seus anos finais na Bahia, escritas entre maio de 1682 e julho de 1697, numeradas de CLXXXIX a CXC, por Azevedo (1971, p. 463-712).

ANÁLISE DOS DADOS

Foram recolhidas do *corpus* 23 ocorrências de negação prefixal. O quadro 01 revela a síntese desses dados:

QUADRO 01 - Número de ocorrências de negação prefixal:

Prefixos	a-	des-	in-	não-	Total
Número de ocorrências	00	16	6	1	23

Pode-se observar que o *des-* revela-se o mais produtivo entre os prefixos tradicionais de negação, com 16 ocorrências, seguido pelo *in-*, com 6 registros de uso, enquanto o *a-* revela-se absolutamente improdutivo.

Quanto ao **não** empregado como prefixo, registrou-se apenas uma ocorrência – *Não usado*:

“Na primeira esquadra da frota escrevi a V. Ex.^a a que será com esta segunda via, e, com a confiança que me dá o foro tão antigo de criado de V.Ex.^a, não deixei de representar a V.Ex.^a a justa mágoa do NÃO USADO rigor com que me vejo tratado de S. A., cuja real benignidade não merecia estas demonstrações o meu amor e serviços. (CB, CLXXXV – p. 475, l. 112).”

Essa ocorrência, a despeito do seu baixo valor quantitativo, revela um alto valor qualitativo, vez que se pode perceber claramente que no século XVII, o **não** continuava a ser empregado como prefixo, junto a um adjetivo participial. O **não** é, pois, empregado ao lado de um participípio: *Não usado*. Nesse caso, pode-se verificar o estágio intermediário do processo, tendo-se em vista que uma forma participial apresenta-se no limiar entre as categorias de verbo e de adjetivo, fato já constatado por Campos (2004) em um texto do século XV.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a hipótese que norteou a elaboração deste trabalho, pode-se afirmar que, se o **não** ainda não era empregado com frequência como prefixo, no século XVII, pelo menos o processo de gramaticalização desse advérbio em direção a uma partícula prefixal continuava em andamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. L. de.. *Cartas do Pe. Antônio Vieira*. t. 2, p. 463-712. Lisboa: Imprensa Nacional, 1971.

CAMPOS, L. S.. *A gramaticalização do não como prefixo no português brasileiro contemporâneo*. Dissertação de mestrado, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2001.

CAMPOS, L. S.. *A negação prefixal na história da língua portuguesa*. Tese de doutoramento, Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2004.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A gramaticalização*. In: *Estudos Lingüísticos e Literários*. Salvador: EDUFBA, 1997. p. 25-61.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LEHMANN, C.. *Thoughts on grammaticalization a programatic sketch*, *akup*, n. 48. v. 1. 1982.

NEVES, M. H. de M.. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, [1977] 2001.

SAID ALI, M.. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5. ed., melhorada e aumentada em Lexeologia e Formação de palavras e Sintaxe do Português Histórico. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

A POSIÇÃO DA LÍNGUA AKUNTSÚ NA FAMÍLIA LINGÜÍSTICA TUPARÍ*

Carolina Coelho ARAGON (LALI, IL/UnB)
Ana Suelly Arruda Câmara CABRAL (LALI, IL/UnB)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, contrastamos dados lexicais, fonológicos e morfológicos da língua Akuntsú com outras línguas Tupí faladas em Rondônia, com o objetivo de demonstrar que o Akuntsú é uma língua da família Tuparí (cf. Cabral e Aragon 2004a, 2004b) muito próxima do Mekéns, mas independente desta última. A língua Akuntsú é falada por apenas seis índios monolíngües que vivem na Reserva Indígena Omerê, localizada no sudoeste do Estado de Rondônia. Os índios Akuntsú são sobreviventes de um genocídio promovido por colonizadores e fazendeiros do sueste de Rondônia durante as últimas três décadas do século 20 (vinte). Outros dois grupos étnicos sobreviventes deste massacre também vivem na Reserva Omerê: três índios Kanoê e um índio cuja etnia até agora não foi identificada, conhecido como Índio do Buraco, por viver em buracos como uma forma de proteger-se dos inimigos. Nem os Kanoê, nem os Akuntsú conseguem identificar o Índio do Buraco como um possível membro do seu grupo, e não falam outras línguas senão as suas respectivas línguas nativas. Akuntsú foi o nome usado pelos índios Kanoê, contactados em 1995 na mesma região do Omerê, ao se referirem ao pequeno grupo Tupí. Trata-se de uma palavra de origem ainda obscura, encontrada em várias línguas da região como em Kwazá, em que Akuntsú significa “índios estranhos” e em Kanoê, em que designa os índios Latundê (Nambikwára) (Bacelar 2004:298 e 286). Franz Caspar (1958 e 1975:9 e 10) fala de povos que os Tuparí teriam conhecido só por ouvir falar, entre os quais os Wakotsôn. Salientamos que, em várias circunstâncias as autoras deste trabalho ouviram do índio mais velho, Kunibú, que eles não eram Akuntsú (*akuntsú nom* ‘Akuntsú não’). É muito provável que esta não seja a autodenominação do grupo.

Os dados lingüísticos do Akuntsú que serviram de base ao presente estudo consistem em palavras, frases, conversas naturais e textos coletados junto aos Índios Akuntsú em fevereiro e março de 2004, quando as autoras deste trabalho foram convidadas pelo então chefe do Departamento de Índios Isolados, Sydney Possuelo, para identificarem a língua falada pelos Akuntsú. Somam-se a esses dados os coletados por Carolina Aragon em dezembro de 2004, na continuação de sua pesquisa lingüística dessa língua.¹

* Agradecemos ao Prof. Aryon D. Rodrigues pela fundamental assessoria dada na análise dos dados da língua Akuntsú e por ter lido o presente trabalho, contribuindo positivamente com críticas e sugestões.

¹ Os dados das demais línguas Tupí usadas neste estudo são oriundos das seguintes fontes: Makurap (Braga 2005), Mekéns (Hanke, Swadesh e Rodrigues 1958; Galúcio 2000); Tuparí (Alves 2004); Paiter (Oliveira 2005; Cabral e Aragon 2004a, 2004b, 2005). As abreviaturas usadas para as línguas são: Ak (Akuntsú), Mak (Makurap), Mek (Mekéns), Tup (Tuparí).

COMPARAÇÃO FONOLÓGICA

A análise fonológica dos dados da língua Akuntsú², realizada até o presente, permite a identificação de 12 fonemas consonantais /p, t, k, k^w, ʔ, tʃ, m, n, ŋ, r, w, j/ e 11 vogais, das quais 6 orais e 5 nasais /i, ε, i, a, u, ɔ, ɨ, ẽ, ɨ̃, ã, ũ/. Quanto à produção das consoantes, a língua distingue foneticamente 5 pontos de articulação – labial, alveolar, alveo-palatal, velar e glotal – e 4 modos de articulação – oclusiva, africada, nasal e aproximante. Na produção das vogais, são distinguidos dois graus de altura – alto e baixo – e três pontos relativos ao avanço e recuo da língua – anterior, central e posterior. O traço arredondado é associado às vogais posteriores. Foram registradas vogais longas ([a:] e [ε:]), contudo ainda não está claro se há contraste fonológico entre vogais longas e breves nessa língua.

(1) Quadro Fonêmico - Akuntsú

Consoantes						Vogais		
p	t	tʃ	k	k ^w	ʔ	i ɨ	ɨ̃	u ỹ
m	n		ŋ			ε ẽ	a ã	ɔ
w	r	j						

Galúcio (2001) descreve 15 consoantes e 5 vogais para o Mekéns. Quanto às vogais, ressalva que há um contraste entre vogais orais e nasais, bem como entre longas e breves.

(2) Quadro Fonêmico – Mekéns (Galúcio 2001)

Consoantes						Vogais		
p	t		k	k ^w	(ʔ)	i i: ɨ̃ ɨ̃:	ɨ̃ ɨ̃: ɨ̃̃ ɨ̃̃:	o o: ɔ o:
b			g			e ẽ e: e:	a ã a: ã:	
m	n		ŋ	ŋ ^w				
	s							
w	r	j						

Alves (2004) descreve para o Tuparí 14 consoantes e 14 vogais. Dessas últimas, 9 são orais e 5 nasais; das vogais orais, quatro são longas.

² As abreviações usadas neste estudo correspondem ao seguinte: Enf. : enfático; A : agente; O : objeto; pl. : plural; refl. : reflexivo; Sa : sujeito de predicado intransitivo ativo; sg. : singular; So Sujeito de predicado possessivo ou estativo.

(3) Quadro Fonêmico – Tuparí (Alves 2004)

Consoantes					Vogais		
p	t	tʃ	k	ʔ	i i:	i ĩ i:	
b							
m	n		ŋ		e ě	a ã a:	o õ o:
	s			h			
w	r	j					

(4) Quadro Fonêmico – Makuráp (Braga 1996)

Braga (1986) descreve para o Makuráp 11 consoantes e 10 vogais, dessas últimas 5 são orais e 5 nasais.

Consoantes				Vogais		
p	t	tʃ	k	i ĩ	i ĩ̃	
b						
m	n	ñ	ŋ	e ě	a ã	o õ
	s					
w	r	j				

Observações sobre algumas diferenças e semelhanças fonológicas entre o Akuntsú e outras línguas da família Tuparí

O fonema /tʃ/ do Tuparí é considerado por Alves (2004) um fonema de ocorrência restrita, pois raramente ocorre na língua. Trata-se de uma inovação introduzida por meio de empréstimos, inclusive do Makuráp. Já o fonema /tʃ/ do Akuntsu é cognato do fonema /s/ do Tuparí e do fonema /s/ do Mekéns.

Akuntsú: [aw'tʃa] 'chifre'

Akuntsú: [o' tʃi] 'mãe'

Tuparí: ['awsa] 'chifre'

Mekéns: [o'si] ~ [o'tsi] 'mãe'

Em Akuntsú, diferentemente do Mekéns, a ocorrência de oclusivas sonoras é fonética; as não labializadas ocorrem em situações em que o som precedente na mesma palavra fonológica é surdo, como em:

Akuntsú: [ɛkʰtopʰ] ~ [ɛkʰdopʰ] 'teto'

[kɣpʰkaba] ~ [kípʰgaba] 'esp. de flauta'

Há também flutuação de oclusivas surdas e sonoras em início de palavra e entre vogais:

Akuntsú: [kiñɛ] ~ [giñɛ] ‘nossa(incl.) boca’
 [uruk'uta] ~ [uru'guta] ‘urubu’

As instâncias de pronúncia invariável do som [b] restringem-se a palavras emprestadas, como a palavra para ‘lua’ *'baru'baru*.

Em Akuntsú, existe o som [w] que flutua com [g^w] e com [k^w] antes de silêncio:

Akuntsú: [wa'ko] ~ [g^wa'ko] ~ [k^wa'ko] ‘batata doce’

O Akuntsú, diferentemente do Mekéns, do Tuparí e do Makuráp possui um contraste entre as vogais labializadas (/u/ e /ɔ/) (Cabral e Aragon 2004b).

Akuntsú: [ɔ'tɔp] ‘meu cabelo’
 [ɔ'tup] ‘meu pai’

[ektɔp] ‘cobertura da casa’
 [ɔpi'tap] ‘minha orelha’

Note-se que ‘mandioca’ é *maj* em Tuparí e *mɔj* [mɔj] em Akuntsú. Essa e várias outras palavras cognatas que mostram a presença de [ɔ] em Akuntsú correspondendo a /a/ em outras línguas da mesma família são fortes indicações de que o fonema /ɔ/ do Akuntsú é reflexo de instâncias do Proto-Tuparí /a/.

COMPARAÇÃO LEXICAL E GRAMATICAL

Nos quadros (5) e (6) abaixo, apresentamos respectivamente uma lista contendo palavras do vocabulário básico das línguas Akuntsú, Makuráp, Mekéns, Tuparí, Paiter e Tupí-Guaraní e as marcas de pessoa das línguas Akuntsú, Makuráp, Mekéns e Tuparí. Nesses quadros podem ser observadas semelhanças e diferenças entre as línguas comparadas e a proximidade maior do Akuntsú com o Mekéns, embora o Akuntsú seja uma língua independente.

(4) Quadro lexical – Línguas Tupí

PORTUGUÊS	MAKURAP	TUPARÍ	MEKÉNS	AKUNTSÚ	PAITER	TUPÍ-GUARANÍ
‘mão’	mo(-t)	po	(ki-)po'pi?	po	mābe	po
‘pé’	mi(-t)	si'to	(ki-)pio?	pi	(o-)mi'pe	pi
‘coração’	pi:'to	'ano?a	(ki-)a'no?a	a'noa	aŋōakaba	ji?ã
‘pele’	pe(-t)	pe	(ki-)pæ?	(u-)pe	?	pir
‘testa’	tʃɛ'pa	a'pe	?	(ɛ-)bap'bi	(ó-)mi	tsiβá
‘nariz’	ŋɔ'pi	am'si	uam'bia?	ẽm'bi'ʔa ~ ẽm'pi'ʔa	a'mia	ti
‘onça’	ame'ko	ame'ko	ameŋgo?	ɔmɛ'ku ~ ɔmɛŋ'gu	ne'ko	ja?wár
‘chifre’	api'kipʔ	'awsa	sako'sa	aw'tʃa	?	?ãk
‘papagaio’	arata	'aworo	ku'a:ʔ	ku'ʔa	awa'ra	aju'ru
‘ovo’	tʃopi'a	op'siʔa	supi'a?	tupi'ʔẽ		ts-upi'ʔa
‘peixe’	pot'kap	'ipot	kuit'pit	kuit'pit	mo'rip	pi'ra
‘piolho’	ŋip	kip	ki'kɛp	kip ~ gip	?	kip
‘folha’	(tʃ-)ep	ep	ɛ:p	ɛ:p	?	'ob
‘sol’	ŋge'at	kia'kop	kia'kop	kia'kop	ŋat	k ^w ar
‘estrela’	βa'roβa'ro	koe'paʔi'ri	paru'baru	'baru'baru	ioʔ'kap	ja'tsita'ta
‘lua’	o'ɭi ~ o'li	koe'pa	pako'ri	pako'ri ~ bako'ri	ŋati'kat	ja'tsi
‘água’	i:	ji'ka	i'ki	i'ki	i: 'tʃet	?i
‘arco’	kot ^m bo	pen	ko'ro	ku'ru	iri	ĩβira'par
‘machado’	βi	wi	kui:ʔ	wi ^ʔ ~ gwí ^ʔ	napea	yĩ
‘flecha’	toraka	ekyp	mam'pi: ?	mẽm'bi	yab	u'ʔiβ
‘fogo’	u'tʃat	kop'kap	u'tat	o'tat ~ u'tat ~ ot'dat	mokāj	a'ta
‘fumaça’	?	siŋ	otat'ni:n	ut'at'jĩn	?	tsiŋ
‘jacaré’	wa'to	'wao	kua'to	wa'to	wa'o	jaka're
‘rede’	ẽrĩ	o'ap	e'ni	e'ne	õ:ĩ	inĩ
‘sangue’	tʃɛ'ĩ	'ey	kia'hĩ	ɛ'ʔi	lit	u'wĩ

(6) Quadro Pronominal – Línguas da Família Tuparí

(adaptado de Rodrigues e Cabral 2004)

		1	2	12(3)	13	23	3(s)
	<i>Mak</i>	o	e	ki	te	eki	∅, e
Série I Sa, So e O	<i>Mek</i>	o-	e-	ki-	ose-	ejat-	i- ∞ s-, se-
	Tup	o- ~ w-	e-	ki-	ote- ~ ot- ~ o-	wat-	i- ∞ s-, te- (refl.)
	<i>Aku</i>	o-	e-	ki-	otjé	iot- ~ ior	i∞ tʃ-, tʃe- (refl.)
	<i>Mak</i>	on	en	kitēyã	tēyã	ekitēyã	xeké(sg.) xekeyã (pl.)
Série II	<i>Mek</i>	on	en	kisé	osé	ejat	te sete
Enf/A	Tup	on	en e'ne	kité	oté	ewat	
	Aku	on	en, e'ne	kitjé	otjé	iot-	tjeté

REFERÊNCIAS

ALVES, Poliana Maria. 2004. *O léxico do Tuparí: proposta de um dicionário bilíngüe*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

ARAGON, Carolina C.; CABRAL, Ana Suelly A. C. 2005. Fonologia segmental da língua Akuntsú: Uma análise preliminar. A ser publicado em *Atas do Primeiro Encontro Internacional sobre Línguas e Culturas Tupí*, Rodrigues, A. D., e Cabral, Ana Suelly A. C. (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

BACELAR, Laércio N. 2004. *Gramática da Língua Canoê: Descrição Gramatical de uma língua Isolada e Ameaçada de Extinção, falada ao sul do Estado de Rondônia, Brasil*. Katholieke Universiteit Nijmegen, Holanda.

BRAGA, Alzerinda. 1996. A fonologia lexical e aspectos morfofonológicos da língua Makurap (Tupí). *Moara* 4:7-22.

_____. 2005. *Aspects Morphosyntaxiques de la Langue Makurap/Tupi*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse–Le Mirail, França.

CABRAL, Ana Suelly A. C., e Carolina C. ARAGON. 2004a. Relatório de Identificação Lingüística da Língua Akuntsú, Brasília, (ms).

CABRAL, Ana Suelly A. C., e Carolina C. ARAGON. 2004b. The Akuntsú, Survivors of a Genocide. Trabalho apresentado durante o I Encontro Internacional sobre Línguas e Culturas de Povos Tupí, Brasília, Universidade de Brasília.

CASPAR, Franz. 1958. *Tupari (Entre os índios, nas florestas brasileiras)*. São Paulo: Ed. Melhoramentos.

_____. 1975. *Die Tupari: ein Indianerstamm in Westbrasilien*. Berlin: Walter de Gruyter.

GALUCIO, Ana V. 2001. *The Morfosyntax of Mekens*. Tese de Doutorado, The University of Chicago, Illinois, Chicago.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1948. Tribes of the right bank of the Guaporé River. In: J. H. Steward, ed., *Handbook of South American Indians*, vol. 3: the tropical forest tribes. Washington, p. 371-379.

RODRIGUES, Aryon D.; CABRAL, Ana Suelly A. C. 2004. The alignment system of Proto-Tupí and the typological changes along its diversification: a contribution to the study of ergativity in Amazonia. Trabalho apresentado durante o III Encontro sobre Ergatividade na Amazônia, CNRS, Paris, dezembro de 2004.

O CENTRO-OESTE NA HISTÓRIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: PRIMEIRAS REFLEXÕES

*Dalmo Vinícius Coelho BORGES (UnB)¹
Heloísa M. M. Lima SALLES (UnB)²*

RESUMO: O artigo apresenta estudo preliminar da história social de Goiás, tomando como ponto de partida o período colonial (século XVIII), a fim de sistematizar aspectos do contato de línguas na região. Adicionalmente, são fornecidas informações a respeito de constituição do *corpus* preliminar a ser utilizado em estudo acerca de diacronia do português do Centro-Oeste.

ABSTRACT: *This article presents a preliminary study of the social History of Goiás, a state in the central region of Brazil, taking into consideration the colonial period, in order to discuss some aspects of the language contact in that region. In addition, information is provided regarding the constitution of a preliminary corpus to be used in the study of the diachrony of Portuguese language in that region.*

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste artigo estudo preliminar da história social de Goiás, tomando como ponto de partida o período colonial (século XVIII), a fim de sistematizar aspectos do contato de línguas na região. Apresentamos ainda informações a respeito da constituição do *corpus* preliminar a ser utilizado em estudo acerca de diacronia do português do Centro-Oeste.

A escolha pelo estudo do português na província de Goiás no século XVIII se dá pelo fato de ser considerável o isolamento que caracterizou a região no período colonial, minimizado gradativamente a partir do século XX. A hipótese nula é a de que o referido isolamento produziu formas lingüísticas peculiares, o que torna interessante a investigação da história da língua portuguesa nessa região, bem como da história da própria região que traz elementos significativos para a compreensão da língua, como por exemplo, o contraste do povoamento da região por índios, brancos e negros. (cf. Salles: 2004b)

Na investigação da história social, identificamos elementos para a caracterização de línguas em contato no período em estudo. Verifica-se, na primeira fase da ocupação do território, o contato entre o português transplantado para a região nas condições adversas das ‘entradas e bandeiras’ e confrontado com as línguas dos aborígenes. Com o ciclo aurífero e a fundação das sesmarias pecuaristas do Planalto Central, consolida-se a ocupação, apoiada no modo de produção escravocrata pelo qual o contingente africano passa a integrar o contato de línguas na região.

O trabalho encontra-se estruturado como a seguir: na seção 2, apresenta-se breve panorama da história social de Goiás no século XVIII, o que permite sistematizar aspectos do contato lingüístico na região; na seção 3, faz-se a descrição dos documentos utilizados na constituição do *corpus* diacrônico do projeto; por último, na seção 4, são apresentadas as considerações finais.

¹ d0221597@aluno.unb.br

² hsalles@unb.br

CONTATO DE LÍNGUAS EM GOIÁS NO SÉCULO XVIII

Amplia-se na lingüística brasileira o interesse pela lingüística histórica na sua acepção mais ampla, a de abarcar não só a “história interna” das línguas, i.e., as mudanças lingüísticas no interior das estruturas ao longo do tempo, mas também a sua “história externa”, ou seja, os contextos sócio-históricos em que essas mudanças se processaram (cf. Mattos e Silva: 2004, 29). Nesta seção, desenvolve-se estudo preliminar sobre a “história externa” da língua portuguesa na província de Goiás, no século XVIII, o que permitirá a identificação de aspectos do contato de línguas, a serem considerados, em pesquisa futura, na discussão dos fatores que propiciaram as mudanças diacrônicas identificadas na análise dos fatos da “história interna”.

Língua Geral Paulista

Em 1532, com a fundação da vila de São Vicente por Martim Afonso de Souza, em pleno domínio tupi, se iniciou a colonização da região Sudeste do Brasil, porém, antes dessa data, já havia portugueses estabelecidos entre os tupis³. O grupo de colonos trazidos por Martim Afonso de Souza para São Vicente era composto exclusivamente por homens. Somente em 1537 chegou o primeiro casal português a São Vicente. No entanto, mesmo com a chegada de outros casais, o fluxo maior de colonos portugueses continuou sendo de homens sós, que passavam a viver com mulheres indígenas.

Dessa situação resultou uma população mestiça, cuja língua materna era o tupi das mães e também de todos os parentes maternos, já que, do lado dos pais, normalmente, não havia parentes consanguíneos. Por muito tempo continuou o idioma das primeiras mães a ser a língua dos paulistas, de modo que em 1694 Antônio Vieira podia fazer a sua tão citada observação de que:

... ainda nesse fim do século XVII é certo que as famílias dos Portugueses e Índios de São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos Índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola...(Vieira: 1951, 355 in Rodrigues: 1996).

Os índios tupis de São Paulo foram-se extinguindo e sua língua passou a reproduzir-se essencialmente como idioma dos mestiços, i.e., dos mamelucos, mesmo quando já não existiam indígenas (não-mestiços) nas famílias. A situação lingüística das famílias de portugueses casados com mamelucas devia então ser basicamente a mesma das famílias constituídas por mamelucos e mamelucas: falava-se correntemente a língua geral e apenas o marido e, a partir de certa idade, os filhos homens eram bilíngües (isto é, falavam também o português). Nessa situação, a língua falada pelos paulistas já não servia a uma restrita sociedade indígena, mas à sociedade dos mamelucos. Tal língua, generalizada na população paulista de meados do século XVII a meados do século XVIII, se chamou, em São Paulo, de língua geral paulista (LGP).

O espaço geográfico da LGP se estendeu consideravelmente no século XVII, com a expansão paulista decorrente da ação das bandeiras de mineração e de captura de índios. Os bandeirantes, que eram em sua maioria, senão em sua totalidade, falantes de LGP, levaram-na consigo de São Paulo a Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso e ao Goiás.

³ Neste artigo, à respeito da LGP, baseamo-nos em Rodrigues (1996, 2002).

Línguas Indígenas

O primeiro europeu a pisar na região de Goiás foi Sebastião Marinho em 1592 (Americano do Brasil: 1961, 34). Nos anos seguintes surgiram outras expedições de penetração ao interior do Brasil em decorrência da atividade da caça ao índio, procurado como mão-de-obra. Nessa época, a grande expedição que ocorreu foi a dos paulistas Bartolomeu Bueno da Silva Filho, João Leite Ortiz e Domingos do Prado, que, saíram de São Paulo em 1722 e descobriram as lavras de ouro em Goiás, voltando a São Paulo três anos depois (1725). (cf. Americano do Brasil: 1961, 34).

Devido ao descobrimento do ouro, à expansão do bandeirismo e à catequese jesuítica, estabeleceu-se uma rota de penetração na região central do Brasil. Porém, essas penetrações não constituíram a colonização da região, eram apenas incursões de reconhecimento das possibilidades econômicas da região, por meio da coleta de ouro e de apresamento de índios (Palacin: 1972, 18). Daí a LGP entra em contato com as línguas dos povos indígenas que habitavam a região.

As tribos indígenas encontradas em Goiás, na época das entradas e bandeiras, eram a dos Akroá, Amadu, Apinayé, Araé, Araxá, Canoeiro, Crayá, Crixá, Goyà, Gradaú, Karajá, Kayapó, Kururu, Mangariruba, Tapirapé, Temesseu, Xacriabá, Xavante e Xerente. (Chaim: 1974, 52-6). Esses índios eram falantes de línguas indígenas dos troncos linguísticos Tupí e Macro-Jê, distribuídas conforme sistematização a seguir, extraída de Rodrigues (2002):

Tronco Macro-Jê

Família Jê: Akroá, Apinayé, Kayapó, Xacriabá, Xerente e Xavante;

Família Karajá: Javaé.

Tronco Tupí

Família Tupí-Guaraní: Avá Canoeiro, Tapirapé.

Infelizmente ainda não se têm dados muito consistentes a respeito de todas essas línguas, pois o tronco Macro-Jê é ainda hipotético. Isto torna difícil qualquer trabalho de investigação da influência dessas línguas no português.

Um fator que contribuiu para o contato de línguas em Goiás foi a política de aldeamento indígena, realizada pelo governo da província. Seja pela administração jesuíta, seja pela administração imperial, esses aldeamentos propiciaram o contato entre as línguas indígenas, a LGP e a língua portuguesa. Esta política era uma tentativa de contornar problemas na colonização da região pelos europeus, como o da escassez de mão-de-obra e o enfrentamento com o silvícola. (cf. Chaim: 1974, 103).

Na tabela 1, são apresentados dados relativos aos aldeamentos indígenas na Capitania de Goiás, no séc. XVIII:

Aldeamento	Índios	N ^p	Data	Duração
São Francisco Xavier (Duro)	Xacriabá, Akroá	1.200	1751	5 anos
São José (Formiga)	Akroá	250	1755	2 anos
São José de Mossâmedes	Akroá, Xavante, Karajá, Kayapó	8.000	1755	Até séc. XIX
Nova Beira	Karajá e Javaé	800	1775	5 anos
Maria I	Kayapó	412	1780	33 anos
Carretão	Xavante	2.200	1788	-

Tabela 1 - Aldeamentos indígenas na Capitania de Goiás no séc. XVIII. (Chaim: 1974, 101).

Línguas Africanas

Enquanto o século XVII e o início do século XVIII representaram uma etapa de reconhecimento e análise das possíveis explorações econômicas da região Centro-Oeste, no final do século XVIII e no século XIX, estabeleceu-se a sua efetiva ocupação através da mineração, o que proporcionou o contato entre diversas línguas indígenas, de escravos e a língua portuguesa do europeu.

O achado do ouro promoveu a fixação do homem ao território goiano e o lançamento das bases da colonização portuguesa no Centro-Oeste. A região passou a funcionar como área fornecedora de metais preciosos à metrópole. As descobertas auríferas propiciaram elevado fluxo populacional a região.

Segundo Matos e Silva (2004, 36), é elevado o contingente populacional goiano no final do século XVIII (72.657 habitantes), o qual ultrapassava em mais de vinte mil o número de habitantes de São Paulo (52.206). Contribuiu para este resultado, além do contingente de índios (29.622, 41%), tanto nativos quanto oriundos da migração litorânea, o considerável número de negros escravos (34.104, 47%), que, de regra, vinham acompanhar seus senhores na corrida pelo ouro.

Castro (2001: 25-48) ressalta que, entre os povos trazidos da África para a região, destacam-se, pela superioridade numérica em relação aos demais, os povos da família lingüística banto e kwa, ambos de grupos lingüísticos sub-saarianos. Entre os bantos, destacam-se, pela duração e continuidade no tempo de contato direto com o colonizador português, três povos: a) o bacongo, falantes da língua quicongo, provenientes dos atuais Congo, Gabão, Zaire e Angola; b) ambundo, falantes de quimbundo, concentrados principalmente em Angola; c) ovimbundo, falantes de umbundo, localizados numa vasta região da costa oeste africana.

Uma possível influência das línguas africanas no português seria na “conservação” no Brasil do sistema vocálico português pré-setecentista, que não estaria somente explicado pelo argumento tradicional do conservadorismo, mas poderia ser associado aos sistemas vocálicos das línguas banto e kwa (cf. Mattos e Silva: 2004, 135). Estudos mais aprofundados são necessários para identificar eventuais influências no nível morfológico e/ou sintático.

Declínio da Mineração e Ocupação Pecuarista

A partir do século XIX, a produção das minas de Goiás começou a declinar progressivamente, em consequência da ausência de novas descobertas e do decréscimo do rendimento por escravo.

Um novo tipo de povoamento se estabeleceu, a partir do final do século XVIII, sobretudo no Sul da capitania, onde campos de pastagens naturais se transformaram em centros de criação. A necessidade de tomar dos índios as áreas sob seu domínio propiciou também a expansão da ocupação neste período. O sustentáculo econômico do novo tipo de povoamento foi representado pela pecuária, estabelecida através de duas grandes vias de penetração: a do Nordeste, com criadores nordestinos que se espalharam pelo oeste da Bahia, através do rio São Francisco, penetrando nas fronteiras de Goiás; a de São Paulo e Minas Gerais, que penetrou no território goiano através dos antigos caminhos da mineração, estabilizando-se no Sudoeste da capitania (Palacin: 1972).

Esse povoamento originário da pecuária caracterizou-se pela má distribuição no que se refere ao seu crescimento. Enquanto algumas áreas decaíram (os antigos centros mineradores), outras surgiram e se desenvolveram, em decorrência da migração de paulistas, mineiros e alguns sulistas (localizadas principalmente na região Centro-Sul).

Outro problema grave do povoamento de Goiás foi a dificuldade de comunicação com as outras regiões brasileiras, o que refletiu negativamente sobre o comércio de exportação e importação. Devido às enormes distâncias que separavam a província dos portos do litoral e à sua pobreza para construir vias de acesso à região, Goiás ficou relativamente isolado do restante do país (Palacin: 1972).

As características da pecuária praticada na época, basicamente extensiva, não propiciavam a criação de núcleos urbanos expressivos. A economia tendeu a uma ruralização cada vez mais marcante e o tipo de atividade econômica gerou grande dispersão da população.

CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Para a constituição do corpus, dois critérios foram levados em conta: o período cronológico em que o texto foi produzido, preferencialmente séculos XVIII e XIX; e o local de produção, província de Goiás.

Foram identificadas diferentes fontes para a constituição do corpus: Índice geral do acervo do IPEH-BC; textos/ documentos publicados/ reproduzidos em estudos historiográficos; microfimes de jornais do século XIX; textos eclesiásticos.

No Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEH-BC), vinculado à Sociedade Goiana de Cultura da Universidade Católica de Goiás (UCG), em Goiânia, foram encontradas as seguintes obras:

i. SOCIEDADE Goiana de Cultura. Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. *Índice geral de acervo do IBEH-BC*. Goiânia, 2003.⁴

ii. Jornais impressos e/ ou microfilmados:

- Patriota, 1813-1814 (microfilmado);
- Matutina meiapontense, 1830-1834 (microfilmado);
- Tocantins, 1855/1857 (microfilmado);
- Gazeta oficial, 1858/1859 (microfilmado);
- Província de goyaz, 1869/1873 (microfilmado), 1885/1892 (microfilmado);
- A tribuna livre, 1878/1884 (microfilmado);
- Goyaz, 1884 a 1910 (microfilmado), De janeiro de 1901 a janeiro de 1903, De setembro de 1911 a fevereiro de 1922;
- publicador goiano, 1885-1889;
- A cruz, 1890/1891 (microfilmado);
- Estado de goyaz, 1891/1896 (microfilmado);
- Gazeta goyana, 1891/1896 (microfilmado);
- Jornal de goyaz, 1892/1893 (microfilmado), De janeiro de 1920 a dezembro de 1921;
- Araguay, 1894/1909 (microfilmado).

iii. Documentos eclesiásticos: *Copia dos capítulos da primeira e última visita que fez o Doutor Alexandre Marquez do Valle, visitador que foi destas minas de Goiás*. Termos de visitas pastorais, cartas pastorais, provisões, certificados, editais etc. (Goiás). 1734-1824. (transcrição de manuscrito em cópia datilografada, xerografada e encadernada em espiral).

⁴ Disponível em <http://www.ucg.br/Institutos/ipehbc/indice%20geral%20do%20IPEHBC.pdf>

Na Fundação Cultural Frei Simão Dorvi, na cidade de Goiás – GO, foram encontrados os seguintes tipos de documentos: Arquivos civis (certidões de nascimento; certidões de casamento, certidões de óbito; petições e demais arquivos jurídicos); Documentos diversos não catalogados – séculos XIX e XX.

Documentos manuscritos (originais):

- i. Arquivos Diversos não catalogados (Textos notariais séc. XIX)
- ii. Justiça, Ano 1877-1882
- iii. Livro A – Provisões 1787-1809
- iv. L. Ya. Cartório 1º. Ofício. Goiás 1792-1799

No Gabinete Literário Goiano, também localizado na cidade de Goiás - GO, foram encontrados os seguintes tipos de documentos: Jornais (em péssimo estado de conservação); documentos dispersos não catalogados; correspondências oficiais do Estado; Documentos de 1797 em fac-símile; Censo brasileiro de 1878; Auto de Posse, 1721; Cartas dos Governadores, 1744; Addittamento, 1860, entre outros documentos, nas seguintes obras:

ALENCASTRE, José Maria Pereira. *Anais da Província de Goiás 1863*. Brasília: Gráfica Ipiranga, 1979.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CE-GRAF/UFG, 1991. Coleção Documentos Goianos n 21.

REVISTA do Arquivo Histórico Estadual. Goiânia: Estado de Goiás, n 1, abr. , 1980.

REVISTA do Arquivo Histórico Estadual. Goiânia: Estado de Goiás, n 2, 1980.

REVISTA do Arquivo Histórico Estadual. Goiânia: Estado de Goiás, n 4, mar. , 1982.

SOUZA, Pe Luiz Antonio da Silva e. *O Descobrimento da Capitania de Goyaz*. Goiânia: E. UFG, 1967.

Na Coleção “Memórias Goianas” da Sociedade Goiana de Cultura – Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central - Centro de Cultura Goiana, encontramos vários tipos de documentos produzidos em Goiás nos séculos XVIII e XIX, distribuídos nos seguintes exemplares:

Memórias Goianas I. Goiânia: Centauro, 1982.

Memórias Goianas 5. Goiânia: Ed. UCG, 1996.

Memórias Goianas 6. Goiânia: Ed. UCG, 1997.

Memórias Goianas 7. Goiânia: Ed. UCG, 1997.

Memórias Goianas 8. Goiânia: Ed. UCG, 1997.

Memórias Goianas 9. Goiânia: Ed. UCG, 1998.

Memórias Goianas 10. Goiânia: Ed. UCG, 1998.

Memórias Goianas 11. Goiânia: Ed. UCG, 1999.

Memórias Goianas 12. Goiânia: Ed. UCG, 1999.

Memórias Goianas 13. Goiânia: Ed. UCG, 2001.

Memórias Goianas 14. Goiânia: Ed. UCG, 2001.

Memórias Goianas 16. Goiânia: Ed. UCG, 2003.

Documentos retirados de estudos historiográficos:

MENEZES, Luis da Cunha. Edital para todos os habitantes da Aldeia da Formiga obdecereem aos mandatos do superior da Aldeia – V. Boa de Goyas aos 6 dias do mês de abril de 1780 –

Luis da Cunha Menezes – Manuscrito do Serviço de Documentação do Estado de Goiás – livro Editais e Bandos – 1778-1797 – pág. 7v e 8, In: CHAIM (1974, 179).

NORONHA, D. Marco de. Carta do Capitão General da Capitania de Goiás, Dom Marcos de Noronha ao Rei, em 10 de fevereiro de 1751 sobre hostilidades do gentio - Manuscrito do Serviço de Documentação do Estado de Goiás – livro 192 – pág. 50-51, In: CHAIM (1974, 181).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os resultados parciais (produzidos até janeiro de 2005) do projeto “O Centro-Oeste na história do português brasileiro”, coordenado por Heloisa Salles, que consistiu na descrição do *corpus* preliminar do projeto e no estudo da história social de Goiás, que servirá para contextualizar futuras pesquisas no campo da variação da sintaxe de complementação no português brasileiro.

Na seção 2, realizou-se um estudo preliminar da história social de Goiás, com ênfase no século XVIII, o que permitiu a sistematização de aspectos característicos do contato linguístico na região. Verificou-se, num primeiro momento, o contato entre a Língua Geral Paulista, levada à região pelos bandeirantes, e as línguas indígenas já existentes no local, em particular línguas do tronco Macro-Jê. Mostrou-se ainda que, posteriormente, com a descoberta de jazidas de ouro e a tentativa de colonização do Centro-Oeste, chegam à região os portugueses trazendo consigo um elevado número de escravos africanos, especialmente falantes de línguas banto, os quais, mais tarde, com o declínio da produção aurífera, passariam a trabalhar na atividade pecuarista, juntamente com os imigrantes da região sul e sudeste no século XIX.

Na seção 3, descrevemos os documentos utilizados na constituição do corpus diacrônico, os quais são: Índice geral de acervo do IBEH-BC, Jornais impressos e/ou microfilmados, Documentos eclesiásticos: (Goiás, 1734-1824) Termos de visitas pastorais, cartas pastorais, provisões, certificados, editais etc, materiais do acervo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC); Arquivos civis: Certidões de nascimento; certidões de casamento, certidões de óbito; petições e demais arquivos jurídicos, na Fundação Cultural Frei Simão Dorvi, na cidade de Goiás - GO; Jornais, correspondências oficiais do Estado, documentos de 1797 em fac-símile; censo brasileiro de 1878; Auto de Posse, 1721; Cartas dos Governadores, 1744; Addittamento, 1860 entre outros documentos, no Gabinete Literário Goiano, também localizado na cidade de Goiás; Coleção “Memórias Goianas” da Sociedade Goiana de Cultura; e documentos diversos (Cartas oficiais do império, Editais e Roteiros de viagens), extraídos de obras publicadas por historiadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, A. A. do. *Súmulas de história de Goiás*. 2. ed. Goiânia: Dep Est Cult, 1961. 122 p.

BRASIL, A.A. do; BORGES, H. C. *Pela história de Goiás*. Goiânia: Ed Univ Fed Goiás, 1980.

BORGES, D. V. C. *Complementação sentencial no português da província de Goiás no século XVIII*. Monografia. Universidade de Brasília (ms.) 2005.

CASTRO, Y. P. de. *Falares Africanos na Bahia*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

CHAIM, M. M. *Aldeamentos indígenas na capitania de Goiás: sua importância na política do povoamento (1749-1811)*. Goiânia: Oriente, 1974. 240 p.

MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004. 175p.

PALACIN, L.; MORAIS, M.A.S. *História de Goiás: 1722-1972*. 6. ed. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 1994.

PALACIN, L. *Goiás, estrutura e conjuntura numa capitania de Minas*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 1972.

PINTO, L. M. da S. *Dicionário da língua brasileira*. Goiânia: SGC e IPEHBC, 1996. Edição fac-similada publicada em 1832 em Ouro Preto –MG.

RODRIGUES, A. D. *As línguas gerais sul-americanas*. Brasília: Laboratório de línguas indígenas, IL, UnB, 1996.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SALLES, H. M. M. L. “Diversidade e mudança lingüística na perspectiva da gramática gerativa”. In: *Atas do II Encontro Nacional do Gelco*, Goiânia, 2004a. Disponível em www.unb.br/gelco

SALLES, H. M. M. L. “O Centro-Oeste na História do Português Brasileiro”. Projeto de Pesquisa/ Pibic Edital, 2004b.

SILVA, S. C. S. R. *Criação e consolidação da capitania de Goiás no universo colonial*. Tese Mestrado. Brasília: UnB, 2002.

A MORFOLOGIA COMO PARTE DE FLN (FACULTY OF LANGUAGE NARROW)

Fernando Orphão de CARVALHO

Laboratório de Línguas Indígenas
Universidade de Brasília

fernaoorphao@yahoo.com.br

ABSTRACT: *Em qualquer investigação acerca da história filogenética da linguagem humana, tem-se tradicionalmente uma série de hipóteses de trabalho acerca de propriedades únicas da linguagem, que supostamente não seriam compartilhadas com outros sistemas naturais que executam funções similares, como por exemplo, outros sistemas de comunicação (cf.e.g., Ascher & Hockett (1964), Cheney & Seyfarth (1990), Aitchinson (1996)) Recentemente, um programa de pesquisa muito mais articulado tem se desenvolvido, tentando alcançar uma integração compreensiva e imprescindível entre a Teoria Lingüística, as Neurociências, a Etologia, a Psicologia Experimental e a Genética. Em Hauser,Chomsky & Fitch (2002) (HCF), uma cisão da Faculdade da Linguagem humana é proposta, de modo a facilitar a investigação acerca do status evolucionário de seus componentes (i.e., em que grau são homoplasias ou homologias, adaptações ou exaptações) e a respeito do tempo e do modo de sua evolução. Os autores propõem um componente denominado FLN que contém apenas a propriedade da recursividade (o componente computacional sintático C_{HL}) como único aspecto peculiar à espécie *H. sapiens* e um sub-componente mais amplo, denominado FLB, que contém estruturas como mecanismos de interface articulatório – motora e perceptual, sistemas conceituais de categorização e representação e que em princípio, seriam compartilhados com outras espécies e portanto não constituiriam uma inovação evolucionária surgida após o evento que levou a separação dos Hominídeos e dos ancestrais do gênero *Pan*. O objetivo do presente trabalho é aduzir evidências de que a Morfologia também constitui um aspecto único da Faculdade da Linguagem e que a não-trivialidade de tal observação e de suas conseqüências pode ser melhor apreciada caso se adote concepções acerca da arquitetura gramatical distintas das adotadas por HCF.*

PALAVRAS-CHAVE: Evolução, Faculdade da Linguagem, Morfologia, Psicologia Comparativa.

INTRODUÇÃO.

A antiga pergunta acerca de quais são as origens evolucionárias da faculdade humana da linguagem vêm sendo em tempos recentes o foco de um número de pesquisas que crescem em razão exponencial e que se originam de áreas científicas distintas (cf. Bickerton (1990), Christiansen & Kirby (2001), Deacon (1997), Dunbar (1998), Nowak & Krakauer (1999), Jackendoff (2002), Pinker (1994), Hurford, Studdert-Kennedy & Knight (1998)). Por parte dos Lingüistas, têm se reconhecido de que a busca pelas raízes filogenéticas de seu objeto de estudo é o corolário lógico do programa contemporâneo da Teoria Lingüística, que se pretende como uma ‘teoria naturalística’, explícita, formal e eminentemente explanatória da linguagem (Hauser, Chomsky & Fitch (2002), Pinker & Jackendoff (2005), Givón (2002)).

Na prática, no entanto, a posição de muitos lingüistas tem sido vista por muitos como implicando em uma não-implementação satisfatória das convergências multidisciplinares necessárias ao projeto da “lingüística evolucionária” ou mesmo como assumindo algum caráter especial, quase místico, que eximiria a cognição humana e em particular a linguagem, de uma integração evolucionária ao resto do mundo natural ou a tornaria invisível ao poder explanatório dos mecanismos tradicionais de evolução ((e.g., Uriagereka (2000), Fodor (1998); no que tange a antiguidade dessas questões, cf. Gould (1980)).

Indo contra as tendências endêmicas nos círculos lingüísticos, Hauser, Chomsky & Fitch (2002) (HCF), propõe um programa de pesquisa coerente que traz a promessa de arquitetar um compromisso entre a Teoria Lingüística, as Neurociências e a Psicologia Comparativa. Embora existam realmente alguns sérios problemas com respeito a particular implementação deste programa esboçada por HCF (cf. Pinker & Jackendoff (2005)) adotaremos a partição da Faculdade da Linguagem proposta pelos autores como hipótese de trabalho para as investigações. Os autores propõem um componente chamado FLB (Faculty of Language Broad) que incluiria mecanismos e domínios cognitivos que muito provavelmente não sejam peculiares a nossa espécie, como mecanismos de integração sensorio-motora ou existência de capacidade representacional. O outro componente, chamado de FLN (Faculty of Language Narrow) incluiria aquilo da Faculdade da Linguagem que seria unicamente humano; segundo os autores, tal componente se resume ao mecanismo computacional sintático e sua propriedade da recursividade.

Convergindo com o trabalho de Pinker & Jackendoff (2005), apresentaremos evidência de que a hipótese proposta por HCF acerca da caracterização de FLN é muito restritiva, e incluiremos dentro desta categoria também a existência de um componente de interpretação como a Morfologia presente nas gramáticas das línguas naturais. Como conclusão mostraremos como tal asserção não é, em absoluto, óbvia, e pode pelo contrário levantar questões não-triviais acerca da evolução da estrutura da linguagem.¹

MORFOLOGIA: O QUÊ E PORQUÊ.

Apesar de ainda persistirem inúmeros focos de discussão dentro da Teoria Lingüística acerca da caracterização apropriada dos sistemas morfológicos assim como do lugar da morfologia dentro da Gramática Universal (cf. Spencer (1992), Spencer & Zwicky (1998), um dos “consensos emergentes” é o de que ao menos parte dos sistemas morfológicos podem ser considerados como integrantes do sistema de implementação/interpretação de traços sintático-semânticos em Forma Fonológica (PF) (Embick & Noyer (2001), Halle & Marantz (1993), Harley & Noyer (1999), Bobaljik (2002)).

Partindo de tal ponto de vista, podemos observar ainda que a Morfologia tem uma série de propriedades interessantes: representações Morfológicas costumam ser especialmente afetadas em uma série de desordens neurais congênitas ou adquiridas (Rice, Wexler & Cleave (1995), Fowler, Gelman & Gleitman (1994), Schopmeyer & Lowe (1992), Friedmann (2001)); representações Morfológicas desenvolvem-se relativamente tarde durante a ontogênese da linguagem (cf. e.g. de Graff (2001)), apresentando portanto todos os sintomas de um mecanismo gramatical “marcado” (Jakobson (1968)), ou em termos contemporâneos, de um “last resort” (Chomsky (1995)). Uma outra característica peculiar é a de que os princípios e restrições morfológicas, particularmente em teorias como a da Morfologia Distribuída, são expressos em sua maior parte em termos do vocabulário de outros níveis de representação, em especial a Fonologia e a Sintaxe. Seguindo uma definição de “nível de representação” tradicional na Teoria Lingüística (Chomsky (1975)) o componente Morfológico teria “regras” próprias mas poucos “elementos”(primes), atuando de maneira algo parasítica sobre outros níveis de representação. De particular importância para teorias contemporâneas da arquitetura gra-

¹ Cabe dizer que a refutação mais direta da hipótese de HCF acerca da composição de FLN foi a identificação de um gene autossômico de padrão de expressão dominante, rotulado de FOXP2, cuja mutação está implicada em um tipo de déficit hereditário de linguagem e em outros aspectos motores. O gene foi identificado como sujeito a seleção na linhagem humana nos últimos 200.000 anos e nenhuma parte da sua expressão fenotípica parece estar relacionada com a propriedade da recursividade. cf. Lai, C. et al. (2001), Enard, W. et al. (2002).

matical, as quais assumem uma rica estrutura nos sistemas de interpretação (ou ao menos os colocam no foco dos esforços de pesquisa, Chomsky (1995)) é o fato de que, dentre os mecanismos disponíveis para a implementação em PF (e.g. Baker (1988)) um deles é um “free-rider”: o uso de relações providas pela linearização das estruturas hierárquicas sintático-semânticas, como por exemplo relações de adjacência e ordem relativa, não implicam em custos computacionais adicionais, dado que a necessidade de linearização é independentemente requerida pela atualização temporal da fala (Sproat (1985)) e poderia mesmo, em princípio, explorar mecanismos neurais de memória de trabalho que não sejam especificamente lingüísticos.

Assumindo-se esses fatos acerca do componente Morfológico das gramáticas, podemos então vislumbrar a importância de tal mecanismo para a questão da evolução da Faculdade da Linguagem: cabe perguntar por que dentre os diversos sistemas de comunicação que evoluíram em linhagens filogenéticas independentes (cf. Wilson, 1972), quais sistemas atestam no seu design adaptativo a necessidade de explorar mecanismos de interpretação e implementação além daqueles providos pela necessidade de instanciação temporal decorrente do processo de comunicação. No caso da linguagem a Morfologia seria o nosso candidato direto para tal papel. Desta forma, podemos obter evidência comparativa para aferir se análogos ao sistema de sub-rotinas morfológicas das línguas naturais podem ser encontrados em outros grupos taxonômicos, podendo nos dar evidências acerca do tipo de pressão seletiva que atuou durante a evolução humana de forma a estabelecer em populações ancestrais a fixação de indivíduos cuja faculdade de Linguagem contém esse tipo de mecanismo assim como lançar luz acerca das características dos sistemas representacionais sobre os quais os mecanismos evolucionários efetuaram seu *bricolage* de modificações dentro da linhagem que levou ao *H. sapiens* (Jacob, 1977).

EVIDÊNCIA COMPARATIVA.

Em seu artigo, HCF expressam sucintamente um dos valores da evidência comparativa para a pesquisa acerca da evolução da linguagem:

“(…) If the language evolution researcher wishes to make the claim that a trait evolved uniquely in humans for the function of language processing, data indicating that no other animal has this trait are required”

Seguindo tal colocação e a importância da evidência comparativa na construção de hipóteses acerca de progressões evolucionárias descreveremos agora algumas das propriedades observadas nos sistemas de comunicação empregados por espécies distintas.

Algumas das primeiras distinções conceituais em princípio úteis para a descrição e classificação estrutural de diversos sistemas de comunicação animal² foram estabelecidos pelo Etologista Peter Marler (Marler, 1977), (1998); também Kroodsma & Miller, 1982). A distinção estrutural mais básica entre as “gramáticas” de sistemas de comunicação animal diz respeito a existência de “sintaxe fonológica” e “sintaxe lexical”: a primeira categoria denota a existência de um número finito, e geralmente pequeno, de segmentos acústicos, não usados

² Os objetivos da análise comparativa proposta restringem o escopo de amostra obviamente a sistemas nos quais já foi demonstrada a existência de algum tipo de organização discreta ou estrutura combinatória. Tal restrição excluiria em princípio sistemas baseados sobre a modificação contínua de sinais, e.g. a “dança das abelhas” (von Frisch (1967)). Mas caso “comunicação por meios discretos” esteja implicado com a existência de mecanismos de percepção categorial a amostra pode ser alargada consideravelmente (Herrnstein (1984), Weiskrantz 1985)).

independentemente como sinais de comunicação, e que são combinados em cadeias mais complexas para a construção dos sinais empregados na comunicação. Esse princípio de organização corresponde ao que os linguistas chamam de “fonotática”. O segundo princípio de organização corresponde à sintaxe “propriamente dita”: a concatenação de unidades discretas que são em si dotadas de significado ou usadas em si mesmas como sinais de comunicação. O termo *concatenação* deve ficar explícito já que para a maioria dos estudiosos de comunicação animal o termo “sintaxe” não implica a existência de estruturas hierárquicas características das línguas naturais (cf. discussão em Fitch & Hauser, 2004), (Friederici, 2004).

No que diz respeito a sintaxe fonológica, um número grande de espécies em grupos taxonômicos distintos possuem este tipo de organização em seus sistemas de comunicação: o Indri entre os prosímios (Thalman et al., 1993), o Gibão entre os primatas antropóides (Raemaekers et al., 1984), (Mitani & Marler, 1989), além dos Chimpanzés (Arcadi, 1996), de (Waal, 1988), (Clark & Wrangham, 1993) e do macaco-prego (Robinson, 1984). O princípio da sintaxe fonológica foi no entanto, tradicionalmente (e à partir de um número mais robusto de evidências) associado com as canções de inúmeras espécies pertencentes à classe das aves: (Kroodsma, 1980), (Kroodsma & Miller, 1982), (Marler & Pickert, 1984), (Hailman & Ficken, 1987). Algumas características interessantes com relação à distribuição taxonômica deste tipo de complexidade parece ser a de que ela se correlaciona positivamente com a existência de ‘aprendizagem’ (ou mais precisamente “desenvolvimento ontogenético contingente a estimulação ou “feedback” sensorio-motor”) (Marler & Pickert, 1984), (Marler, 1998) e de que tal princípio organizacional esteja geralmente restrito a “sinais não referenciais” ou “afetivos”.³

No que diz respeito a estrutura propriamente dita, alguns casos específicos que são interpretados como evidência de sintaxe fonológica têm um status algo polêmico. Muitos dos exemplos, principalmente no caso das aves, não permitem uma analogia completa com a “fonotática” das línguas naturais, dado que os diferentes sinais oriundos do processo de permutação e rearranjo das unidades segmentais básicas não diferem em seu “significado” na maioria dos casos, constituindo mais propriamente uma espécie de mecanismo de “variação livre sobre um mesmo tema” (o que faria desses pássaros algo como um “Charlie Parker com penas”, nas espirituosas palavras de Pinker, 1994, cf. também Marler, 1998).

A existência de evidência a favor da presença de ‘sintaxe lexical’ em sistemas de comunicação não-humanos é mais incerta e controversa ainda. Alguns pesquisadores consideram a evidência inexistente (Pinker, 1994), (Marler, 1998) enquanto outros não só assumem sua existência como também propõem hipóteses fortes acerca da sua relação filogenética com a linguagem humana (e.g., Ujhelyi, 1998) com respeito aos “chamados de longa-distância” dos Bonobos e dos Chimpanzés). Embora se reconheça muitas vezes que, por exemplo, os primatas antropóides tenham sofisticadas capacidades cognitivas e de representação conceitual (Griffin, 1992), (Cheney & Seyfarth, 1990), de (Waal, 1997) e que talvez estejam nessas sofisticadas representações típicas da cognição social algumas pre-adaptações às propriedades sintático-semânticas das línguas naturais (Worden, 1998), esses animais no entanto, interpretam (ou implementam) muito pouco dessas representações cognitivas em seus sinais vocais (Seyfarth, Cheney & Bergman, 2005). De qualquer forma, a questão a esse respeito parece

³ Muitas espécies animais possuem vocalizações, ou o seu equivalente em outras modalidades sensoriais, que são ditos como não tendo “valor semântico” sendo quase que respostas reflexivas à situações de estresse, provavelmente coordenadas pelo sistema nervoso autonômico, cf. (Cheney & Seyfarth (1990), Marler (1998), Griffin (1992)). Muitos dos comportamentos usados em comunicação são em muitas espécies rigidamente canalizados em seu desenvolvimento ontogenético (e.g. Roian Egnor & Hauser (2004)).

estar longe de ser estabelecida e a evidência de existência de ‘sintaxe lexical’ em sistemas de comunicação animal parece bastante parca.

Dada essa discussão, necessariamente perfunctória devido às restrições de espaço e pela falta de evidências mais concretas, passaremos às implicações dessa revisão de descrições comparativas para a questão da caracterização adequada de FLN como proposta por Hauser, Chomsky & Fitch (2002).

FLN E A TEORIA LINGÜÍSTICA.

Como ficou claro pela discussão da seção 2 acima, não parece haver evidência entre os diversos sistemas de comunicação de diferentes espécies animais não-humanas para a existência de princípios de organização semelhantes às rotinas características do componente morfológico da gramática das línguas naturais. A questão que abordamos agora é: qual é a relevância de tal fato para lingüística evolucionária?

Poderia-se argumentar em primeiro lugar e de maneira apropriada que tal questão é contingente com relação a qual é a teoria acerca da organização gramatical que consideramos como correta. Se tivermos como pressuposto razoável a idéia de que a enorme complexidade e peculiaridade da sintaxe das línguas naturais é unicamente uma propriedade da Faculdade humana de Linguagem⁴ (tal como afirmam HCF) não havendo homólogos (e alguns diriam mesmo, *análogos* em termos de complexidade) e caso tenhamos igualmente o Programa Minimalista e algumas de suas hipóteses centrais (cf. Chomsky, 1995), (Lasnik, (1999) como fazendo parte de nossa “correta” teoria da linguagem, então todo o esforço da sessão anterior pareceria vão: segundo o Programa Minimalista as operações do componente são guiadas por traços morfológicos e aplicam-se pela necessidade de “checá-los”. Caso admita-se de antemão que os sistemas de comunicação animal em geral são desprovidos de um componente sintático similar, segue-se daí que a força computacional por trás de coisas como regras de movimento deve igualmente estar ausente.

Mas como deixamos explícito na seção 1 do presente trabalho, estamos partindo de outra caracterização das operações morfológicas dentro do funcionamento da gramática: o componente morfológico faz parte do componente de PF, responsável pela interpretação de representações sintático-semânticas construídas pelo sistema computacional sintático⁵ (Bobaljik, 2002), (Halle & Marantz, 1993), (Embick & Noyer, 2001), (Harley & Noyer, 1999). Desta maneira, podemos nos perguntar que tipo de complexidade adicional teria levado a Faculdade da Linguagem a necessitar de mecanismos de interpretação em PF⁶ além daqueles providos pelo processo de linearização. Tal característica foi fixada em populações ancestrais através de seleção natural ou emergiu por alguma necessidade estrutural ou através da ação de algum princípio de organização espontânea?. Deve-se observar que mesmo dentro da Teoria Lingüística há uma série de questões não-triviais acerca de como as estruturas hierárquicas

⁴ É evidente que tal colocação, por ser claramente uma generalização indutiva, pode a qualquer momento ser refutada ou pelo menos sofrer inúmeras qualificações. Dado o estágio relativamente incipiente dos estudos “cognitivistas” dentro da Etologia e do estudo dos sistemas de comunicação animal esse parece ser realmente uma expectativa razoável.

⁵ De fato, concordamos com inúmeras críticas que tem se lançado a *inadequações de princípio* do Programa Minimalista. cf. Pinker & Jackendoff (2005), Johnson & Lappin (1997).

⁶ “PF” pode ser considerada aqui como se referindo a um sistema de implementação para comunicação, não necessariamente acústico. Tal conceituação deve ser feita não só pela necessidade de se generalizar para sistemas de comunicação que explorem outras modalidades sensoriais, mas também pelo fato que as gramáticas das línguas gestuais também possuem um componente morfológico.

providas pelo componente sintático são interpretadas em PF e como esta tarefa é distribuída entre os princípios de interpretação deste nível (e.g. Kayne, (1994). O objetivo do presente trabalho foi o de colocar este problema como uma questão interessante para a Teoria Lingüística, e não em prover hipóteses alternativas para lidar com ele. Parte desse trabalho está sendo submetida a um escrutínio muito mais profundo pelo presente autor em pesquisas sob desenvolvimento (cf. Carvalho, 2005, em prep.).

SUMÁRIO

Nesse trabalho tivemos como foco estabelecer os seguintes pontos:

- Evidência adicional de que a caracterização proposta por Hauser, Chomsky & Fitch (2002) do conjunto de propriedades da Faculdade da Linguagem que em princípio seriam unicamente humanas (FLN) é por demais restritiva;
- Fazendo uso da de evidências comparativas, corretamente tidas por HCF como centrais ao empreendimento da Lingüística Evolucionária, aduzimos evidências de que características análogas ao componente morfológico das gramáticas das línguas naturais não parecem existir em sistemas de comunicação acústica usados por espécies animais não-humanas. Portanto, a Morfologia deve também ser incluída em FLN.
- Argumentamos que a Morfologia pode ser objeto de hipóteses interessantes acerca da evolução da linguagem e pela não-trivialidade de sua inserção em FLN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AITCHINSON, J. (1996) *The Seeds of Speech*. Cambridge Univ. Press.
- ARCADI, A. (1996) "Phrase Structure of Wild Chimpanzee Pant Hoots" *American journal of Primatology* **39**.
- ASCHER, R.; HOCKETT, C. (1964) "The Human Revolution". *Current Anthropology* **5,3**.
- BAKER, M (1988) *Incorporation*. University of Chicago Press.
- BICKERTON, L. (1996) *Language and Species*. University of Chicago Press.
- BOBALIJK, J. (2002) "A-Chains and the PF Interface: Copies and "Covert" Movement" *Natural Language and Linguistic Theory* **20**.
- CARVALHO, F. O. de (2005) "Language Phylogeny and the Evolution of Semantic Complexity." Trabalho apresentado no *V Workshop on Formal Linguistics*, USP.
- CARVALHO, F. O. de (em prep.) *Fundamentos de Lingüística Evolucionária*. Monografia de fim de curso.
- CLARK, A.; R. Wrangham (1993) "Acoustic Analysis of Wild Chimspanzee Pant hoots" *American Journal of Primatology* **31**.
- CHENEY, D.; SEYFARTH, R. (1990) *How Monkeys See the World*. University of Chicago Press.

- CHOMSKY, N. (1975) *The Logical Structure of Linguistic Theory*. Springer-Verlag.
- CHOMSKY, N. (1995) *The Minimalist Program*. MIT Press.
- EMBICK, D.; R. Noyer (2001) "Movement Operations after Syntax" *Linguistic Inquiry* **32**.
- ENARD, W. et al. (2002) "Molecular Evolution of FOXP2, a Gene Involved in Speech and Language" *Nature* **418**.
- FITCH, T.; M. Hauser (2004) "Computational Constraints on Syntactic Processing in a Nonhuman Primate." *Science* **303**.
- FODOR, J. (1998) *In Critical Condition*. The MIT Press. (Parte VI: "Philosophical Darwinism").
- FOWLER, A.; GELMAN, S.; L. Gleitman (1994) "The Course of Language Learning in Children with Down Syndrome" In: Tager-Flusberg, H. (ed.) *Constraints on Language Acquisition*. Erlbaum.
- FRIEDERICI, A. (2004) "Processing Local Transitions versus Long-Distance Syntactic Hierarchies." *Trends in Cognitive Sciences* **8 (6)**.
- FRIEDMANN, N. (2001) "Agrammatism and the Psychological Reality of the Syntactic Tree" *Journal of Psycholinguistic Research* **30 (1)**.
- VON FRISCH, K. (1967) *The Dance Language and Orientation of Bees*. Belknap Press: Harvard University.
- GIVÓN, T. (2002) *Biolinguistics: The Santa Barbara Lectures*. North-Holland Series in Linguistics.
- GOULD, S.J. (1980) "Natural Selection and the Human Brain: Darwin vs. Wallace". In: *The Panda's Thumb*. W. W. Norton & Company.
- DE GRAFF, M. (Ed.). (2001) *Language Change and Language Creation: Creolization, Diachrony and Development*. MIT Press.
- GRIFFIN, D. (1992) *Animal Minds*. Chicago University Press.
- HAILMAN, J.; M. Ficklen (1987) "Combinatorial Animal Communication with Computable Syntax" *Animal Behavior* **34**.
- HALLE, M.; A. Marantz (1993) "Distributed Morphology and the Pieces of Inflection", In: Hale, K. & S. J. Keyser (Eds.). *The View from Building 20: Essays in Honor of Sylvain Bromberger*. MIT Press.
- HARLEY, H. & R. Noyer (1999) "Distributed Morphology" State-of-the-article. *Glott International* **4**.
- HAUSER, M.; CHOMSKY, N.; FITCH, T. (2002) "The Faculty of Language: What is it, Who has it and How did it evolve?" *Science* **298**.
- HERRNSTEIN, R. (1984) "Objects, Categories and Discriminative Stimuli." In: *Animal Cognition*. Roitblatt, H., T. Bever & H. Terrace (Eds.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- HURFORD, J.; M. Studdert-Kennedy; C. Knight (eds.) *Approaches to the Evolution of Language*. Cambridge University Press.
- JACOB, F. (1977) "Evolution and Tinkering" *Science* **196**.

- JAKOBSON, R. (1968) *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*. Mouton: The Hague.
- JOHNSON, D.; S. Lappin (1997) "A Critique of the Minimalist Program" *Linguistics and Philosophy* **20**.
- KAYNE, R. (1994) *The Antisymmetry of Syntax..* MIT Press.
- KROODSMA, J. (1980) "Winter Wren Singing Behavior: A Pinnacle of Song Complexity" *Condor* **82**.
- KROODSMA, D.; E. Miller (1982) *Acoustic Communication in Birds*. Academic Press: NY.
- LAI, C. et al. (2001) "A Novel Forkhead-Domain Gene is Mutated in a Severe Speech and Language Disorder" *Nature* **413**.
- LASNIK, H. (1999) *Minimalist Analysis*. Blackwell Publishing.
- MARLER, P. (1977) "The Structure of Animal Communication Sounds" In: Bullock, T.H. (Ed.). *Recognition of Complex Acoustic Signals*. Berlin: Dahlem Konferenzen.
- MARLER, P. (1998) "Animal Communication and Human Language" In: Jablonski, N. & L. Aiello (Eds.). *The Origin and Diversification of Language*. Memoirs of the California Academy of Sciences **24**.
- MARLER, P.; R. Pickert (1984) "Species Universal Microstructure in the Learned Song of the Swamp Sparrow (*Melospiza georgiana*)" *Animal Behavior* **32**.
- MITANI, J.; P. Marler (1989) "A Phonological Analysis of Male Gibbon Singing Behavior." *Behaviour* **109**.
- NOWAK, M.; D. Krakauer (1999) "The Evolution of Language" *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*
- PINKER, S. (1994) *The Language Instinct*. Harper Collins.
- PINKER, S.; R. Jackendoff (2005) "The Faculty of Language: What's Special About it?" *Cognition* **95**.
- RAEMEKERS, J. et al. (1984) "Loud Calls of the Gibbons (*Hylobates lar*): Repertoire, Organization and Context" *Behaviour* **91**.
- RICE, M.; WEXLER, K.; P. Cleave (1995) "Specific Language Impairment as a Period of Extended Optional Infinitive" *Journal of Speech, Language and Hearing Research* **38**.
- ROBINSON, J. (1984) "Syntactic Structures in the Vocalizations of Wedge-Capped Capuchin Monkeys (*Callicebus nigrivittatus*)" *Behaviour* **90**.
- ROIAN EGNOR, S.; M. Hauser (2004) "A Paradox in the Evolution of Primate Vocal Learning" *Trends in Neurosciences* **27 (11)**.
- SCHOPMEYER, B.; F. Lowe (1992) "Speech and Language Characteristics in Fragile-X Syndrome." In: Schopmeyer & Lowe (eds.) *The Fragile-X Child*. Singular Publishing.
- SEYFARTH, R.; D. Cheney; T. Bergman (2005) "Primate Social Cognition and the Origins of Language" *Trends in Cognitive Sciences* **9 (6)**.
- SPENCER, A. (1992) *Morphological Theory*. Blackwell Publ.
- SPENCER, A.; A. Zwicky (Eds.). (1998) *The Handbook of Morphology*. Blackwell Publ.

SPROAT, R. (1985) *On Deriving the Lexicon*. Tese de Doutorado MIT.

THALMAN, V. Et al. (1993) "The Indris of Anjanaharibe-Sud, Northeastern Madagascar" *International Journal of Primatology* **14**.

UJHELYI, M. (1998) "Long Call Structure in Apes as a Possible Precursor for Language" In: Hurford, J., M., Studdert-Kennedy & C. Knight (Eds.). *Approaches to the Evolution of Language*. Cambridge University Press.

DE WAAL, F. (1988) "The Communicative Repertoire of Captive Bonobos (*Pan Paniscus*) Compared to that of Chimpanzees" *Behaviour* **106**.

DE WAAL, F. (1997) *Good Natured: The Origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals*. Harvard University Press.

WEISKRANTZ, L. (1985) "Categorization, Cleverness and Consciuousness" In: Weiskrantz, L. (Ed.). *Animal Intelligence*. Clarendon Press: Oxford.

WILSON, E. O. (1972) "Animal Communication" *Scientific American* **227**.

WORDEN, R. (1998) "The Evolution of Language from Social Intelligence" In: Hurford, J., M. Studdert-Kennedy & C. Knight (Eds.). *Approaches to the Evolution of Language*. Cambridge University Press.

A TEMÁTICA ERÓTICO-SEXUAL EM CANTIGAS SATÍRICAS: ANÁLISE DE LEXIAS

Itatismara Valverde MEDEIROS

Orientadora: Professora Me. Aurelina Ariadne D. Almeida

PRIMEIRAS PALAVRAS

A pesquisa intitulada *A temática erótico-sexual em cantigas satíricas: análise de lexias* é o resultado de mais uma etapa de um trabalho de pesquisa que se iniciou durante o Curso de Graduação em Letras nas Faculdades Jorge Amado. Para concluirmos a nossa Graduação, apresentamos o trabalho intitulado *Abadessas e outras religiosas: estudo lexicográfico de cantigas satíricas trovadorescas*, sob orientação da Prof^a. Me. Aurelina Ariadne D. Almeida.

Naquela oportunidade, construímos um vocabulário semasiológico das seguintes cantigas: *Abadessa, oi dizer; Em Arouca ãa casa faria; A vós, Dona abadessa; Abadessa, Nostro Senhor; Don Afonso López de Baian quer; Com vossa graça, mia senhor; Non sei dona que podesse e Quand' eu passei per Dormãa*. A nossa pesquisa enfocava as cantigas de escárnio e de maldizer de trovadores que desenvolveram temas atinentes a personagens religiosas. Nesta nova fase de nossa pesquisa, ainda, analisamos as cantigas satíricas dedicadas à abadessa. No entanto, para esta apresentação excluimos três cantigas de autoria de Fernan Paez de Talamancos, pois acreditamos que as mesmas devem ser analisadas sob a perspectiva da obra desse trovador em sua totalidade.

O OLHAR SOBRE AS CANTIGAS SATÍRICAS TROVADORES CAS

Segundo Oliveira (1997, p.VI), “esses poetas, que exaltam o amor físico, foram críticos existenciais da sociedade medieval, rebeldes contra as estruturas estabelecidas”. Esses trovadores fazem uso da ‘liberdade poética’, através de textos cuja intenção pode ser interpretada como uma crítica aos hábitos e aos costumes de personagens conhecidos na corte. No caso específico de nosso estudo, a figura da abadessa marca a maioria desses textos, devido à própria temática das cantigas.

Em princípio, faremos um breve comentário sobre a vida dos trovadores cujas cantigas serão analisadas. De alguns trovadores, sabe-se pouco. Como ressalta Souza (1997, p.6),

“determinar com certeza a origem nobre de alguns poetas é uma tarefa difícil, face à escassez ou inexistência de documentação. O investigador não se pode apoiar com segurança nos textos das cantigas, uma vez que estes, muitas vezes, mais confundem que esclarecem, tanto pelo seu caráter de ficção, como muito provavelmente pelo fato de não se ter, durante o período de florescimento da lírica peninsular, formulações muito claras desses papéis”.

Na seqüência, destacaremos o uso de algumas lexias presentes, nestas composições, que marcam a temática erótico-sexual. Para tal, consideraremos a ordem das cantigas apresentadas por Rodrigues Lapa, em sua edição crítica (1995).

AFONSO'EANES DO COTON E A CANTIGA – *Abadessa, oi dizer* – (L 37)

Afonso Eanes do Coton, trovador galego, freqüentou a corte de D. Fernando III e viveu ainda no primeiro reinado de D. Alfonso X. Sabe-se pouco do seu estado social; não há dados concretos sobre a sua vida.

Em concordância com Almeida (2000, p. 12), acreditamos que,

‘de Afonso Eanes do Coton pode-se afirmar independente de qualquer traçado biográfico, que a sua obra revela uma das personalidades mais interessante e polêmicas [...]. As suas cantigas, para além de revelarem aspectos literários e/ou lingüísticos da poesia dos trovadores, são quadros em que pulsa a vida medieval peninsular ibérica dos duzentos’.

Coton consegue, em sua cantiga-*Abadessa, oi dizer*-, mostrar uma grande capacidade para censurar costumes e modos de uma abadessa. Com muita ironia e, às vezes, utilizando um vocabulário obsceno e irreverente, o trovador irá mostrar aspectos da sociedade da época os quais, certamente, não teríamos conhecimento, se não fossem às cantigas satíricas, pois sabemos que, se tratando do âmbito religioso, a sociedade medieval se mantinha em um círculo sobre o qual a igreja detinha grande poder e jamais permitiria que tais comportamentos relacionados à sexualidade fossem expressos.

Vejamos alguns versos de Coton .

Abadessa, oí dizer
que érades mui sabedor
de todo *ben*; e, por amor
de Deus, queredes-vos doer
de min, que ogano casei,
que bem vos juro que non sei
mais que um asno de *foder*

Através desses versos, percebe-se a ironia com que o trovador se refere à abadessa, uma mulher que vive em um convento, uma religiosa, mas que conhece a arte do amor carnal. Assim, poeta recém casado pede a uma *abadessa* com experiência que lhe ensine a fazer amor.

A lexia *ben* (V. 3), na 1ª estrofe da cantiga, é colocada pelo trovador em um contexto com objetivo de construir o sentido de ‘*amor carnal*’; é a própria glorificação da carne e não da alma. O trovador se utiliza de lexia como *foder* (copular, ter relação sexual) em toda a cantiga, para censurar e criticar costumes da sociedade medieval, especialmente a figura da mulher religiosa. Como afirma Lapa (1995.p.44), ‘a mistura ousada do sagrado e do profano é uma amostra da libertinagem dos costumes da época’.

Em uma outra passagem, do texto analisado o trovador diz que não foi ensinado pelos seus pais sobre a arte do amor e, por isso, ele ficou *pastor*, ou seja, ‘puro’.

Analisemos os seus versos:

Ca me fazen em sabedor
de vós que avedes bom sen
de foder e de todo *ben*;
ensinade-me mais, senhor,
como foda, ca o non sei,
nen padre nen madre non ei
que m’ ensin’, e fiqu’ i pastor’.

E se eu ensinado vou
de vós, senhor, deste mester
de foder e foder souber
per vós, que me Deus parou,
cada que per foder, direi
Pater Noster e enmentarei
a alma de quem m' ensinou.

Nos versos supracitados, ele afirma que se for ensinado desse *mester*, isto é, 'arte ofício, habilidade', ele rezará um Pai Nosso, a cada relação sexual que tiver, para a alma de quem o ensinou. Após analisarmos o contexto em que cada lexia se encontrava na cantiga de Coton, concluímos que o trovador se refere com sarcasmo à figura da abadessa, confirmando o sentido irônico e obsceno da cantiga, e reafirmando, assim, a importância da observação do contexto em que a lexia está inserida, para a apreensão do sentido das palavras destacadas.

Afonso Lopez de Baian e a cantiga – Em Arouca ãa casa faria– (L 59)

Baian foi um trovador português da segunda metade do século XIII e pertenceu a uma das famílias mais antigas e importantes da nobreza portuguesa. De sua autoria temos conhecimento de duas cantigas de amor, quatro cantigas de amigo, duas sátiras políticas e duas cantigas d'escarnho.¹

Como já sabemos, a produção satírica do senhor de Baian inclui quatro textos satíricos que possuem conteúdo diversificado. Dois desses são sátiras políticas que têm, como alvo das críticas, o nobre Men Rodrigues de Briteiros. O outro trata de um tal Alvelo, que, apesar de já ter uma certa idade e de estar há muito prometido a uma mulher, não tem a intenção de se casar. E a última trata de uma religiosa.

Na cantiga *-Em Arouca hũa casa faria-*, o trovador pretende os favores de uma abadessa do Mosteiro de Arouca. Neste texto, o trovador utiliza-se de palavras que ganham duplo sentido em seu texto como *madeira*, *cobrir*, *descobrir*, para escarnecer e criticar normas e padrões sociais estabelecidos, especificamente, pela igreja. Como temos conhecimento, essa ambigüidade de palavras nas cantigas de escárnio e de maldizer se tornou uma das características desse gênero. Vejamos as estrofes desse cantar, para conferir a malícia com que o trovador se refere à abadessa.

Em Arouca ãa casa faria;
atant' ei gran sabor de a fazer,
que já mais custa non recearia
nen ar daria ren por meu aver
ca ei pedreiros e pedra e cal;
e desta casa non mi míngua al
se non *madeira* nova, que queira

E quen mi a desse, sempr' o serviria,
ca mi faria i mui gran prazer
de mi fazer *madeira nova* aver,
em que lavrass' ãa peça do dia,
e pois ir logo a casa *madeirar*

¹ Cf. Lorenzo Askins. "Afonso Lopes de Baian". In: G. LANCIANI; G. TAVANI, *Dicionário*....p.18

e telha-la; e, pois que a telhar,
dormir em ela de noit' e de dia.
[...] e cobri-la; e descobri-la-ia
e revolve-la, se fosse mester; [...]

Considerando nossa leitura, acreditamos que o trovador se reporta à sexualidade da abadessa, fazendo uso de palavras como: *madeira*, *madeirar*, *cobrir* e *descobrir*. Vale dizer que o uso dessas palavras pode gerar outras interpretações ao leitor. A nossa leitura justifica-se pelo fato de que, nesses textos, predomina uma terminologia obscena e crítica indireta²

Afonso Lopez de Baian faz crítica ao comportamento da abadessa do convento de Arouca, tocando em sua honra. Ele diz que não lhe custaria fazer uma casa e que teria grande prazer em construí-la, desde quando a abadessa o tornasse mais viril, ou seja, a abadessa o tornasse mais potente, sexualmente. Portanto, a lexia *madeira*, dentro desse contexto de escárnio e profano, passa a ter sentido de 'pênis, órgão sexual masculino'.

Escarnecendo a abadessa, afirma que a ela teria grande prazer em servir, trabalhando uma parte do dia, para ir logo a casa *madeirar* (ter relações sexuais), para cobrir e descobrir, de forma a envolvê-la em seus braços, em seu corpo. Poderíamos imaginar que seria a própria ação do ato sexual entre um homem e uma mulher.

Acreditamos que o trovador se utiliza do sentido pejorativo e obsceno das referidas leixias, com o intuito não só de criticar a reputação da figura da abadessa de Arouca, mas também de mostrar uma sociedade mascarada e corrompida dentro de suas próprias normas e valores.

Fernand' Esquio – A vós, Dona abadessa – (L. 148)

Fernand'Esquio foi um trovador, talvez nobre, de origem galega, possivelmente da região de El Ferrol, onde sua família possuía propriedades. É difícil estabelecer a localização cronológica de Fernand' Esquio, devido à falta de dados históricos ou de referências na sua obra a acontecimentos contemporâneos³. (ALVAR, 1993, p.267)

De sua autoria, a cantiga *A vós, Dona abadessa*, segundo Lapa (1995 p.108), 'é uma composição que gira em volta de uma peça em uso na Idade Média, de origem francesa'. Nessa composição, não se tem nenhuma dúvida de que o trovador satiriza, de forma concisa e clara, os costumes obscenos de uma abadessa de quem ele se diz ser amigo.

O trovador utiliza-se de palavras que produzem um sentido obsceno como: *caralho francês* que no texto significa 'consolador, pênis artificial', *colhões* 'testículos', comprovando o caráter erótico-sexual da cantiga.

Vejam os versos:

A vós, Dona abadessa,
de min, Don Fernand' Esquio,
estas doas vos envio,
por que sei que sodes essa
dona que as merecedes:
quatro *caralhos franceses*,
e dous aa prioressa.

² Cf. G.Tavani "Cantigas de Escarnho e Maldizer". In: G. LANCIANI; G. TAVANI, *Dicionario...p.139*

³ Cf. C. Alvar "Cantigas de Escarnho e Maldizer". In: G. LANCIANI; G. TAVANI, *Dicionario...p.267*

Don Fernand'Esquio, envia *doas* 'presentes' para a abadessa, pois a acha merecedora e digna de recebê-los. Ele manda para ela quatro *caralhos franceses* ou seja, 'consoladores', sendo que dois são para serem dados à *prioressa, que era* 'superiora do convento'. Podemos perceber, assim, que o trovador, ao satirizar os hábitos da abadessa, não se reporta, só à mesma, mas envolve, também, uma outra personagem religiosa. É uma forma de dizer que não só a abadessa, mas todas as mulheres que não podiam ou não queriam se aproximar de um homem poderiam fazer uso desse tipo de artifício sexual. Examinemos os versos que confirmam a nossa análise:

'[...] estas doas vos envio,
por que sei que sodes essa
dona que as merecedes.'
'[...] quatro caralhos de mesa
que me deu ã burguesa,'

O trovador acrescenta, ao contexto, que consideramos atrevido e ousado, não só a forma *caralho* mas também *colhões*. Leiamos:

Mui ben vos semelharan,
ca se quer levan cordões
de senhos pares de *colhões*;
agora vo-lo daran:
quatro caralhos asnaes,...

É como se quisesse compará-los ao tamanho da satisfação que cada senhora merecedora desse presente teria, pois o consolador seria, ao mesmo tempo, o pênis e os testículos de proporção grande.

Gonçal'Eanes do Vinhal e a cantiga – Abadessa, Nostro Senhor – (L.173)

Gonçal'Eanes do Vinhal foi um trovador português, de origem nobre, descendente do cavaleiro moçárabe de Toledo Men Gomes Ibáñez.

Em sua cantiga *Abadessa, Nostro Senhor*, um comendador, que poderá ser o próprio trovador Gonçal' Eanes de Vinhal, procura uma maneira de agradecer a uma abadessa pelo bem que ela lhe fez, quando ele necessitou de ajuda. Analisemos os versos:

Abadessa, Nostro Senhor
vos gradesca, se lhi prouguer,
por que vos *nembrastes* de mi,
a sazón que m' era mester:
u cheguei a vosso logar,
que tan ben mandastes pensar
i do vosso comendador!

Ao que nos parece, a abadessa o recolheu em sua casa ou no convento, quando ele chegou ao povoado, depois de uma longa viagem, muito cansado e necessitando de cuidados.

Em toda cantiga, ele deixa claro o seu eterno agradecimento a essa abadessa. É como se ele não conseguisse tirar da memória os cuidados recebidos por ela.

A lexia *nembraste* (recordar na memória) é marcante, em todo o texto. A partir dessa observação, podemos, maliciosamente, deduzir que o comendador recebeu cuidados mais do que os necessários, enquanto esteve hospedado no mosteiro.

Analisemos outros versos da cantiga:

[...] mais *nembrastes*-vos ben de min
e todos me preguntaran
se vos saberei eu servir
quan ben o soubestes guarnir
de quant' el avia sabor.

[...] Deus vos dé poren galardón
por mi, que eu non poderei,
por que vos *nembrastes* de min,
quand' a vosso logar cheguei;
ca já d'amor e de prazer
non podestes vós mais fazer
ao comendador... .

O comendador pede a Deus que recompense a religiosa porque ele não poderá recompensá-la, pois não mais poderia ter o amor e o prazer que dela recebe. Deduzimos que os cuidados recebidos pelo comendador da parte da abadessa não sejam de aspecto espiritual, mas, sim carnal.

É um cantar bastante sutil e indireto. Acreditamos que a sua malícia esteja, justamente, nas argumentações dos agradecimentos do comendador.

Paai Gómez Charinho e sua cantiga – Don Afonso López de Baian quer – (L.304)

Paai Gómez Charinho foi um trovador galego e atuante no último quartel do séc. XIII.

A sua cantiga *Don Afonso López de Baian quer* é, sem dúvida, uma célebre resposta de Charinho a cantiga de Baian. Nessa composição, o trovador se refere ao rico homem que quer construir uma casa para ter em seus braços a jovem abadessa de Arouca.

Leiamos os versos:

Don Afonso López de Baian quer
fazer as casa, se el pod' aver
madeira nova; e, se mi creer,
fará bon siso: tanto que ouver
madeira, logo punh' ena cobrir;
o fundamento ben alt', e guarir
pod' o lavor per si, se o fezer.

O trovador afirma que fará a casa com um fundamento bem profundo, para que seja seguro, o que gera um sentido obsceno. Quando ele tiver, a abadessa cuidará bem dela e a colocará para dormir em um lugar confortável e seguro.

E, pois o fundamento aberto for
alt' e ben batudo, pode lavar
em salvo sobr'el; e, pois s' acabar,

estará da *madeira* sem pavor;
 e do que diz que a revolverá,
 ant' esto faça, se non, matar-s'-à,
 ca est' é o começo do lavor.

Depois da casa pronta e segura, ele poderá *lavrare* (fornicar) sem perigo. E, quando acabar de fornicar, a abadessa não terá nenhum receio nem pavor da *madeira* (pênis).

Don Afonso poderá deitar com a abadessa quantas vezes sinta vontade, despi-la e vesti-la e remexê-la. Como podemos concluir a partir dos seguintes versos:

[...] e jazer quand' e quand', u mester for;
 descobri-la e cobri-la poderá
 e revolvê-la, ca todo sofrerá
 a *madeira*, e seerá-lhi em melhor.

O trovador mostra que, depois que Don Afonso tiver relação amorosa com a abadessa, quantas vezes ele sinta necessidade, se sentirá mais viril e potente.

Charinho aconselha Don Afonso que, além de fazer boa casa para ter a abadessa, deverá ser um bom amante, procurando satisfazê-la sexualmente, pois, se ele não for bom amante, perderá a abadessa, por ser mau fornicador. Vejamos os versos:

E Don Afonso tod' esto fará
 que lh' eu conselho; se non, perder-s'-à
 esta casa per mão lavrador.

Em conformidade com Lapa (1995 p.199), asseveramos que 'esta cantiga tem de ponta a ponta um sentido figurado e obsceno'. Sem dúvida, acreditamos que essa composição tenha um sentido obsceno e sarcástico. Os trovadores Paai G. Charinho e D. Afonso L. Baian se reportam às composições do mesmo ponto temático - o erótico-sexual -, referindo-se à abadessa de Arouca. Nas duas versões, o comportamento da abadessa, no que se refere à sexualidade, é sempre escarnecido.

IDÉIAS FINAIS

Apresentamos, de forma modesta, uma visão sobre as cantigas de escárnio e de maldizer, destacando o sentido de algumas lexias relativas à temática erótico-sexual. Considerando os resultados de nosso trabalho, não devemos esquecer que estamos observando e envolvidos com textos escritos em época diferente da nossa. Portanto estamos caminhando sob a visão do outro e, como sabemos, não existe a 'verdade' e, sim, as várias 'verdades', pois o olhar de cada um de nós depende dos nossos próprios valores de mundo construídos ao longo de nossas vidas. Dessa forma, não se pode dizer fielmente que a nossa visão nem a dos trovadores refletem, integralmente, os valores daquela época.

Ressaltamos que os resultados dessa pesquisa poderão ser revistos em outro momento, estando, portanto, aberto para possíveis modificações, a partir de novas leituras, e discussões, pois se trata de um trabalho em sua fase inicial que pretendemos prosseguir lapidando-o como se fosse um diamante bruto e -quem sabe-, em nossa Dissertação de Mestrado.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues. *Vocabulário onomasiológico do cancioneiro satírico de Afonso Eanes do Coton*. Salvador: UFBA/PGLL, 2000. 165 p. il. (Dissertação orientada pelo Prof. Dr. Nilton Vasco da Gama).

ALVAR, C. “Fernand’Esquio”. In: G. LANCIANI; G. TAVANI, *Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa*. Trad. José Calação Barreiras et al. Lisboa: Caminho, 1993.

CUNHA, Antônio Geraldo da et al. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

LANCIANI, Giulia, TAVANI, Giuseppe. *Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa*. Trad. José Calação Barreiras et al. Lisboa: Caminho, 1993.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Cantigas d’escarnho e de mal dizer dos cancioneiros medievais galego-portugueses*. 3. ed. Coimbra: Sá da Costa, 1995. 395 p. il. (Edição Crítica).

LORENZO, P. “Afonso Lopez de Baian”. In: G. LANCIANI; G. TAVANI, *Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa*. Trad. José Calação Barreiras et al. Lisboa: Caminho, 1993.

LOYN, Henry. R. *Dicionário da Idade Média*. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados*. Lisboa: Confluência, 1956-1969. 2. v.

MATTOS SILVA, Rosa Virgínia e. *O português arcaico: fonologia*. São Paulo: Contexto, 1991.

MEDEIROS, Itatismara Valverde. “*Abadessas e outras religiosas: estudo lexicográfico de cantigas satíricas trovadorescas*”. Salvador: FJA, 2004. 36 p. il. (TCC de Graduação em Letras Orientado pela Professora Me. Aurelina Ariadne Domingues Almeida).

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

OLIVEIRA, F. “Apresentação à ed. Brasileira: breve panorama medieval”. In: Henry. R. Loyn, *Dicionário da Idade Média*. Trad. Álvaro Cabral 2ª ed. R. de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

SÁNCHEZ, A. Viñez. “Gonçal’Eanes do Vinhal”. In: G. LANCIANI; G. TAVANI, *Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa*. Tradução José Calação Barreiras et al. Lisboa: Caminho, 1993.

SOUZA, Risonete Batista de. *Estudo descritivo do vocabulário de Pero da Ponte*. Salvador: UFBA/PGLL, 1997. 237 p. il. (Dissertação orientada pelo Professor Dr. Nilton Vasco da Gama).

SILVA, Antônio Morais de. *Grande dicionário da língua portuguesa*. 10 ed. rev., corrig. muito aumen. e actual.: Lisboa: Confluência, 1948.

TAVANI, G. “Cantigas de Escarnho e Maldizer”. In: G. LANCIANI; G. TAVANI, *Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa*. Trad. José Calação Barreiras et al. Lisboa: Caminho, 1993.

UAI / WHY

ESTRANGEIRISMOS NAS RUAS DE BELO HORIZONTE

Lauro MELLER*

INTRODUÇÃO

A discussão seguinte é um dos desdobramentos da pesquisa de campo empreendida por alunos dos cursos de Turismo, Comércio Exterior e Gestão Hoteleira da Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte nos anos de 2001 a 2003. A idéia inicial surgiu durante uma aula de inglês, em que procurei demonstrar como esse idioma fazia parte da realidade imediata desses alunos. A fim de ilustrá-lo, encorajei-os a tirarem fotografias de placas e letreiros das ruas da capital mineira contendo termos em inglês. Como resultado, numa primeira leva, recebi aproximadamente quatrocentas fotos. Neste artigo, originalmente publicado na Revista *Ciência & Conhecimento*, da Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte (n. 4, nov. 2004), e apresentado sob a forma de pôster no IV Congresso Internacional da ABRALIN, em Brasília (fev. 2005), reabro a discussão provocada pelo Projeto de Lei nº 1676/99, do Deputado Federal Aldo Rebelo, que previa punição àqueles que se utilizassem de empréstimos lingüísticos, em especial vindos do inglês, por supostamente enfraquecerem a língua portuguesa; a seguir, forneço uma listagem dos exemplos mais interessantes trazidos pelos alunos, comentando-os.

O PROJETO DE LEI 1676/99

Em 1999, o Deputado Federal Aldo Rebelo apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 1676, que pretendia proteger e defender a língua portuguesa, por esta se constituir “bem de natureza imaterial do povo brasileiro”, além de ser, naturalmente, sua língua oficial, nas suas formas oral e escrita. Esse projeto inspirou-se, na realidade, na Lei Toubon (nome do Ministro da Cultura e da Francofonia), sancionada em 4 de agosto de 1994 na França, e que dispõe sobre a preservação e difusão da língua francesa. Apesar das intenções patrióticas do deputado Rebelo, basta um exame superficial do citado documento para que se evidenciem inconsistências óbvias, fundamentadas em noções obtusas de nacionalismo, por sua vez calcadas na suposta “pureza” da língua.

No Brasil, além dos vários artigos de jornal que foram publicados na época como resposta – favorável ou contrária – à proposta de Rebelo, em 2001 especialistas em Letras e Lingüística fizeram-no coletivamente, ao lançarem o livro *Estrangeirismos: guerras em torno da língua* (São Paulo: Parábola), em que sublinham os equívocos daquele projeto. Ao final do volume, em carta endereçada ao Senado da República, representantes de instituições ligadas às Letras e à Lingüística alertam para os prejuízos que a aprovação dessa lei traria para a cultura lingüística do país, por reiterar o mito da unidade lingüística, uma crença de base preconceituosa e de caráter excludente.

* Mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professor de Língua Inglesa da Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte.

Um dos colaboradores dessa coletânea foi o professor Sírio Possenti que, ao analisar o projeto 1676/99, deteve-se a dois de seus artigos, que consideram a utilização de idioma estrangeiro: “I) Prática abusiva, se a palavra ou expressão em língua estrangeira tiver equivalente em língua portuguesa; II) Prática enganosa, se a palavra ou expressão em língua estrangeira puder induzir qualquer pessoa, física ou jurídica, a erro ou ilusão de qualquer espécie”.¹ Sobre o primeiro argumento, Possenti nos lembra da complexidade da questão da sinonímia; com efeito, “bonito”, “lindo”, “belo”, “formoso” e “pulcro” não são sinônimos perfeitos, ainda que próximos e pertencentes a um mesmo idioma.

Ao consultarmos alguns *sites* sobre o assunto, encontramos uma *home-page*² com dicas de gramática, orientando o usuário do português a evitar os estrangeirismos caso haja equivalentes em português. Cita exemplos para os quais já existe grafia aportuguesada, como uísque (*whisky*), tarô (*tarot*) e pôquer (*poker*), mas também cai no equívoco de sugerir “senhora” no lugar de “*lady*”, e “cavalheiro” no lugar de “*gentleman*”. É evidente que ao se chamar alguém de “*gentleman*” ou de “*lady*”, vêm à mente toda uma série de inferências relativas à sociedade britânica, nuances que os vocábulos “cavalheiro” e “senhora” simplesmente não conseguem transmitir. Pelos exemplos dados, concluímos que, se dentro de uma mesma língua a equivalência entre palavras é discutível, em se tratando de línguas diversas, a sinonímia é um mito – e os tradutores sabem-no muito bem.

Com relação ao outro artigo do projeto destacado por Possenti, que trata dos termos em língua estrangeira que poderiam ser o veículo de “práticas enganosas”, o lingüista pondera que se qualquer texto que contivesse um significado latente ou um duplo sentido fosse alvo de censura, estariam automaticamente banidas a linguagem de propaganda e a linguagem poética, que encontram nessas ambigüidades uma fonte de criação. Outro bom exemplo de texto potencialmente “enganoso” seriam os contratos com valor legal que, por sua linguagem tipicamente hermética e não raro prolixa, muitas vezes são assinados sem que se lhes tenha compreendido o teor.

Apesar da inconsistência dos argumentos levantados por Aldo Rebelo condenando o uso de estrangeirismos, certamente seu projeto encontrou respaldo numa boa parcela da população que, por xenofobia ou por desconhecimento dos fatos lingüísticos, acreditou que a “unidade nacional” estaria de fato ameaçada pelas palavras inglesas. Muitos podem sentir certo desconforto ao testemunharem, impassíveis, a presença desses vocábulos em todos os aspectos de nossas vidas, do *mouse* ao *software*, do *McDonald's* ao *hot-dog*, do *airbag* ao *recall*, da *bike* ao *personal trainer*, sem falar no *shopping center*, na *AIDS* ou no *rock*. Vejamos, então, se a entrada de palavras inglesas na língua portuguesa é fruto de nossa negligência ou se é um fenômeno que não podemos evitar. Em outras palavras, vejamos se a resistência aos assim chamados “estrangeirismos” procede ou não.

FOOTBALL & SNOOKER

Primeiramente, é necessário frisar que a interpenetração lingüística normalmente acontece onde há contato de outra ordem, como as trocas comerciais, os conflitos bélicos ou o intercâmbio cultural em todas as suas configurações. E também há que se perceber que, do mesmo modo como esse tipo de contato sempre existiu ao longo da história da humanidade, a afluência de termos ingleses na língua portuguesa não é fato assim tão recente.

¹ A versão integral do projeto pode ser consultada no site <www.aldorebelo.com.br>.

² Disponível em <<http://www.nilc.icmc.usp.br/minigramatica/mini/usodeestrangeirismos.htm>>. Acesso em 18 jul. 2004.

Folheando um livro que traz reproduções de *posters* de propaganda no Brasil, desde 1875 até 1980,³ logo notamos a presença dos estrangeirismos – até porque esses cartazes retratam, na maior parte das vezes, novidades provenientes de outros países. Logo no primeiro capítulo, “1875-1899”, acumulamos material suficiente para uma substancial amostragem. Senão, vejamos: *Ao Yankee* (uma loja especializada em “bombas portáteis para jardins”, isto é, mangueiras), *escriptorio* (conservando o “p” mudo de sua raiz latina), *remette-se* (com “t” duplo, como no francês), *edição aumentada* (com “g”, como no francês), *restaurant* (sem o “e”, como no francês), *fogões americanos Uncle Sam, cognac* (do francês, que viria mais tarde a ser grafado “conhaque”), *pharmacia, São Paulo Railway Company, galinhas Plymouth, matiné* (termo francês que ganhou acento circunflexo no português), e ainda alguns registros próximos das suas formas inglesas originais, mas que foram aportuguesados mais tarde, como *scenas, machinas, systema, photographia, bicycletas, orchestra, mysterios, teatro e asthma*.

Nos capítulos subseqüentes, os empréstimos lingüísticos abundam, seja na ortografia, seja nas referências a cidades ou a produtos oriundos, nessa altura, não ainda de Nova York, mas de Londres (metrópole científica) e Paris (pólo cultural e intelectual): no anúncio de um monóculo, vemos a figura de uma mulher segurando por uma haste o aparato, com a legenda: “*The Lorgnette Opera Glass – Held and Focused with One Hand*”; e, precedendo o nome da loja que o comercializava, a expressão: “*For sale by...*”. A Casa Fuchs, certamente uma das primeiras a vender “*foot-balls*” no Brasil, gabava-se, em seu anúncio, de possuir um “grande *stock*” desse artigo; a Chapelaria Henrique Martins, que importava seus produtos diretamente da Inglaterra, França, Alemanha e Itália, dispunha, além de toda uma linha de chapéus, de “*bonets*” para viagens e colegiais; numa propaganda de Gillette, datada de agosto de 1909, vemos a inscrição “*New Process Blades*”; a casa de espetáculos “*Moulin Rouge*”, por sua vez, prometia em seu cartaz a “*Exibição* (como no inglês, *exhibition*) das *estrellas* (guardando semelhança com a forma latina, *stella*) mais em evidência de Café-Concerto”; e, num anúncio de 1922 do célebre Hotel Glória, do Rio de Janeiro, lê-se: “*250 Apartamentos com banheiro, telephone em todos os quartos, grillrom (sic), bar americano, coiffeur, etc.*”.

Continuamos folheando as propagandas até o ano de 1930 e, a título de curiosidade, anotamos, ainda: “*Metal Store*”, “*Colgate’s Baby Talc Powder*”, “*Sunset*” (tinta para tingir roupas), “*Pasta Dentifrícia S. S. White*”, “*Gottas Physiologicas Silva Araújo*”, “*Cream Crackers*”, “*Petit-Beurres*”, “*La Reine Veado* – o cigarro *chic*”, “*Casa Hall*”, “*Dentifrício do Doutor Pierre*”, “*Villa de Paris* – camisas, gravatas, punhos e collarinhos”, “*Texaco – The Texas Company*”, “*Reine des Crèmes*”, “*Pó de Arroz Lady*”, “*Pharmacia de Algibeira Pocket Dispensary*”, “*Au Bon Diable* – roupas feitas”, etc.

Dentre esses exemplos, aquele que talvez tenha nos causado maior admiração – por estarmos tratando justamente da identidade lingüística de nosso país – tenha sido a ocorrência da palavra *Brazil* (com “z”), num cartaz de novembro de 1889. De fato, a grafia “Brasil” só passaria a vigorar por volta de 1920, como pudemos averiguar pelas notas de mil-réis que circulavam então. Cédulas, aliás, produzidas pela *American Bank Note Company* (E.U.A.) e pela *Waterlow & Sons Limited* (Inglaterra)...

Voltando à questão específica da língua, se seu raio de influência permeia os campos econômico, político e cultural, esse alcance abarca inclusive a esfera comercial – que nos interessa em particular, uma vez que o objeto desta pesquisa de campo foram, predominantemente, os estabelecimentos *comerciais* de Belo Horizonte. No levantamento realizado pelos alunos, houve registros curiosos, como: Motel Very Good (expressão que em português soaria um tanto ingênua); ou ainda Motel “*Mon Cherry*” (uma *mélange* de inglês e francês que resultou numa bizarra construção que se pode traduzir como “Meu cereja”; acreditamos que o que se pretendia dizer talvez fosse *Mon chéri*, “meu querido”, em francês).

³ *100 Anos de Propaganda: anúncios publicitários de 1875 a 1980*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Por que toda essa complicação, afinal? Por que não Motel “Meu querido”, Motel “Muito Bom”, ou ainda “Centro de Compras Diamante” (*Diamond Mall*, um dos mais sofisticados da capital mineira)? Por que esse sentimento de estranhamento com a própria língua, ao traduzirmos para o português desde nomes de lojas (“Sr. Gato”, “Tigre Faminto”, “Cabana da Pizza”, “Esporte (e) Condicionamento Físico”, “Pés Autênticos”, “Arrasa-quarteirão”) a grupos de rock (“Os Pedras Rolantes”, “Rainha”, “Beijo”, “Os Besouros”, “Púrpura Profunda”, etc.)?⁴

Provavelmente o motivo que leva lojistas brasileiros a adotarem nomes em inglês para seus estabelecimentos seja um desejo de associação à imagem de sucesso comercial simbolizada pelos Estados Unidos. É o mesmo tipo de estratégia – baseada, naturalmente, em estereótipos – que os comerciantes do final do século XIX e início do século XX já usavam, batizando suas lojas com nomes franceses (a fim de projetarem uma imagem de requinte e elegância) ou ingleses (com o intuito de se aproximarem das novidades científicas e tecnológicas de Londres). A nomeação de estabelecimentos comerciais em inglês ou francês marca, portanto, um desejo de identificação com essas culturas, ainda que haja nesse processo um elevado grau de estereotipia.

O professor José Luiz Fiorin ilustra esses estereótipos com os nomes de revistas: aquelas destinadas ao público feminino querem ser associadas à sofisticação da *haute-couture* francesa (*Marie-Claire*); as publicações para o público jovem refletem o sentimento de “querer é poder” que os americanos tentam vender para o resto do mundo, e por isso seus títulos são em inglês (*Trip*, *Showbizz*); somente as revistas que desejam passar uma imagem de imparcialidade desvencilham-se dos estereótipos ao adotarem a língua-mãe (*Veja*, *Istoé*, *Época*, etc.). Segundo Fiorin, “(...) os nomes em francês conotam elegância, refinamento; os nomes em inglês, modernidade, aventura, juventude; os nomes em português, objetividade e neutralidade da informação”.⁵

Após essa breve introdução, em que especulamos sobre os prós e contras da utilização dos estrangeirismos, e também sobre as razões que nos motivam a adotá-los, passemos então aos exemplos que os alunos envolvidos nessa pesquisa trouxeram, colhidos nas ruas de Belo Horizonte, entre 2001 e 2003.

A PESQUISA DE CAMPO EM BELO HORIZONTE⁶

Após coligirmos as fotos tiradas pelos alunos, pudemos identificar algumas categorias de estrangeirismos, a saber: 1) palavras do vocabulário mais básico do inglês (números, cores, etc.); 2) termos que, de tão utilizados, já se tornaram corriqueiros em língua portuguesa (self-service, delivery), e que possivelmente sofrerão adaptação ortográfica nos próximos anos; 3) referências a símbolos da cultura anglo-americana (nomes de cidades, de instituições); 4) sintagmas em que houve equívoco quanto à ordem sintática do inglês, que prevê o adjetivo antecedendo o substantivo; erros ortográficos ou gramaticais de maneira geral; 5) ocorrências em que não se limitou a uma ou duas palavras, mas que constituem frases inteiras; 6) exem-

⁴ Possíveis traduções dos nomes dos seguintes estabelecimentos, fotografados pelos alunos nesta pesquisa: *Mr. Cat*, *Hungry Tiger*, *Pizza Hut*, *Sport Fitness*, *Authentic Feet*, *Blockbuster*; quanto às bandas de rock, seriam as seguintes: *The Rolling Stones*, *Queen*, *Kiss*, *The Beatles*, *Deep Purple*. No caso de *Beatles*, há um trocadilho intraduzível, pelo fato de *beat* significar “batida, ritmo”, enquanto que *beetles* (com dois “e”), traduz-se como “besouro”. O nome foi sugerido por Stuart Sutcliffe, primeiro baixista da banda, como um chiste com o nome do conjunto de Buddy Holly, “*The Crickets*” (Os grilos).

⁵ FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de lei nº 1676/99. In: FARACO, C. A. (org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001, p. 120.

⁶ As fotos encontram-se depositadas no Laboratório de Línguas da Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte e à disposição da comunidade, para consulta.

plos em que, seguindo nossa tradição sincrética, houve hibridismo, com um termo em inglês e outro em português; 7) e, finalmente, algumas fotografias de palavras que foram equivocadamente interpretadas como inglesas, mas que são francesas ou alemães. Vejamos a seguir essas ocorrências de maneira mais detida.

Vocabulário Básico do Inglês

Na discussão sobre os estrangeirismos, alguns especialistas só admitem sua utilização quando não houver equivalentes em português. Não concordamos com esse ponto de vista, pelo fato de não haver equivalentes perfeitos, conforme demonstramos no início deste artigo. No caso do grupo de palavras a seguir, no entanto, não seria difícil adotar-se um nome em português que se aproximasse do sentido do termo em inglês. A escolha das palavras inglesas, sem que haja aparente *necessidade* de se recorrer a elas por falta de opção em vernáculo, parece-nos um caso de estereotipia, em que a imagem evocada pela língua inglesa, via Estados Unidos, sugeriria confiabilidade técnica ou prosperidade econômica. Eis os exemplos:

ORANGE – Laranja, alaranjado. Apesar de ser palavra inglesa, tem origem na Índia, uma vez que em sânscrito é *naranja*. O termo passou ao persa como *narang* e ao árabe como *naranj*. Quando os árabes tomaram a Península Ibérica, levaram o termo para o espanhol, *naranja*, irradiando-o para o português, *laranja*, e para o francês, *orange*. Da França para a Inglaterra foi, como se diz popularmente, um “pulinho”. E ainda: MY HOUSE – Minha casa; MY FLOWERS – Minhas flores; YES (Rent a Car) – SIM (Alugue um carro); YELLOW BLUE – Amarelo Azul; GREEN – Verde; MY DAY – Meu dia; NUMBER ONE – Número Um; BLACK WHITE – Preto, branco; FISH – Peixe, pescar; PINK – Cor-de-rosa (termo já usado em português para se referir ao “rosa-choque”, em oposição ao cor-de-rosa, de tonalidade mais suave); YELLOW – Amarelo; WEST – Oeste; BABY – Bebê; COLOR / COLOUR – cor (foram fotografados ambos os registros em Belo Horizonte, sendo o primeiro de acordo com a ortografia americana, o segundo com a britânica).

Termos já incorporados pela língua portuguesa

Neste grupo estão palavras já cristalizadas em língua portuguesa, e que possivelmente terão sua ortografia adaptada com o tempo. Ressaltamos, todavia, que a adaptação ortográfica não é fenômeno obrigatório, e dependerá, como a própria permanência dos estrangeirismos numa língua que a princípio lhe é estranha, do uso que seus falantes fizerem dela. Assim, percebemos que se algumas palavras inglesas sofreram um processo de adaptação e hoje são grafadas segundo as normas do português, como “panqueca” (*pancake*), “sinuca” (*snooker*), “bife” (*beef*), “ganguê” (*gang*), “drinque” (*drink*) e “náilon” (*nylon*), outras palavras tendem a se manter em sua ortografia de origem, por serem de adaptação mais complicada. De fato, seria estranho grafar *e-mail* como “imêio”, ou ainda “aicebergue” (*iceberg*), “copirraite” (*copyright*), “desáiner” (*designer*), “eslôgã” (*slogan*), “flexe” (*flash*), “guei” (*gay*), “milquexeiique” (*milk-shake*), “pleigraunde” (*playground*), “langerri” (*lingerie*), “leiaute” (*layout*), “xópingue” (*shopping*) e “xou” (*show*).⁷ Vamos aos exemplos:

LIGHT – Leve. Tecnicamente falando, um produto é *light* quando apresenta redução em 30% de algum de seus ingredientes; DIET – Dietético – Um produto dietético é aquele que não contém açúcar; DRUGSTORE – A tradução como “Drogaria” é imprecisa. Segundo o

⁷ Exemplos compilados do artigo “Cuidado, logo você vai pagar multa por ir ao shopping!”, de Edson José Cortiano (disponível em <<http://www.calem.hpg.ig.com.br/estrangeirismos.htm>>).

Dicionário Aurélio, “Drogaria” é “Estabelecimento onde se vendem drogas”.⁸ Em contrapartida, conforme o *Cambridge International Dictionary of English*, “A drugstore sells both medicines and a range of other goods, such as cigarettes and newspapers.”⁹ (“Uma *drugstore* vende tanto medicamentos como uma gama de outros produtos, tais como cigarros e jornais”); CHECK-UP: Termo já utilizado em português, do inglês *check* (conferir, averiguar); CHOPP: Segundo Deonísio da Silva, “(...) do francês *chope*, por sua vez vindo do alemão *Schoppen*, ambos indicando copo para beber cerveja, passando depois a designar a bebida fresca, tirada do barril à hora em que o freguês pede, contrariamente à outra, que vem engarrafada.”;¹⁰ MATCH POINT – O ponto que decide a partida de tênis. Assim como o futebol, o tênis tem origem inglesa. A diferença é que este, elitista, mantém os termos em sua língua original. O futebol, ao contrário, passou por um processo de popularização: após ter sido introduzido no Brasil por Charles Miller na virada do Século XIX para o XX, esse esporte, inicialmente um privilégio da aristocracia e proibido para negros foi-se democratizando, a ponto de tornar-se o esporte brasileiro por excelência. Hoje já não percebemos que “beque” vem de *back* (atrás), “córner” (no sentido de escanteio) vem de *corner* (canto, esquina), “quicar” vem de *kick* (chutar), *penalty* significa “penalidade”, “punição” e que “gol” vem de *goal* (objetivo, meta); SELF-SERVICE – Auto-atendimento. Na foto tirada pelos alunos, “Quentinha a Kilo - Self-service”, é curiosa a justaposição de um termo em inglês, que pretensamente conferiria sofisticação ao restaurante, a um nome tão familiar como “quentinha” (que em inglês seria *doggie-bag*, “bolsa do cachorrinho”, sendo o cão, evidentemente, apenas uma desculpa). Na foto, notamos também a grafia de *kilo*, com “k”, como no inglês; AM / PM – Na realidade termos vindos do latim, *ante-meridiem*, *post-meridiem*, indicando antes do meridiano / após o meridiano; PLAY GROUND – Play (Jogar, Brincar, Tocar); Ground (Terra) – Local destinado a jogos e brincadeiras; ROCK – “rocha”, ou “balançar” (referência ao tipo de música e de dança; daí, por exemplo, *rocking chair*, cadeira de balanço); IMPEACHMENT – Termo que entrou para o vocabulário do brasileiro após o processo de cassação do mandato do ex-presidente Fernando Collor de Mello, em 1992. Em inglês, é uma acusação pública e formal contra alguém por ter cometido crime relacionado à sua profissão; DRIVE-IN – Originalmente usado para um cinema em que você não precisa sair do carro. No Brasil, é mais prontamente entendido como uma opção acessível para quem não quer ou não pode frequentar um *motel* (que nos Estados Unidos é apenas um hotel de beira de estrada, sem que haja a imediata associação que fazemos no Brasil). Na foto tirada pelos alunos, percebemos o termo *box* (em inglês, “caixa”) que é utilizado em português para se referir ao local onde fica o chuveiro, mas não em inglês (*shower*). Esse tipo de empréstimo com significado diverso do original também se verifica em *outdoor* (no inglês, “do lado de fora”) e em *cooper* (em inglês usa-se *jogging*, sendo *Cooper* uma referência ao médico que descobriu os benefícios dessa atividade física); além desses, há termos “ingleses” que usamos no Brasil e que simplesmente não existem na comunidade anglófona, como *motoboy*; são, portanto, criações nossas, e que de certa forma apontam para as idiosincrasias que as línguas manterão mesmo com esse processo de influência lingüística; KNOW-HOW – Ao pé da letra, “saber como”. Refere-se a experiência em determinado ramo de atividade. A propósito, também utilizamos, com o mesmo sentido, um empréstimo advindo do francês: *Savoir-faire*; BANANA SPLIT – Sorvete com banana (*Split* = rachar, dividir, uma vez que as bananas geralmente são servidas cortadas ao meio); MOTEL – Motorist’s hotel (Hotel para motoristas – pelo menos originalmente...); FASHION LOOK – Visual da Moda, Aparência na Moda; E ainda: DESIGN – Projeto, desenho; HOT POINT – Ponto Quente; PVC – *Polyvinyl chloride*; FOREST HILLS – Colinas da Floresta; SUNNY MOTEL – Motel “Ensolarado”; PRINT – Imprimir; REGGAE – Ritmo jamaicano; FAST

⁸ FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 612.

⁹ *Cambridge international dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 428.

¹⁰ SILVA, D. da. *Op. cit.*, p. 105.

FOOD – Comida rápida; HELP! – Socorro! / Ajuda (Em português, têm-se utilizado frases em registro coloquial como “Me dá um *help* aqui”); DJ – Disk Jockey; PET SHOP – Loja de animais de estimação; SHOWROOM: Salão de Exposição; HAPPY HOUR: “Hora Feliz”, literalmente, e que se refere ao horário após o expediente em que os colegas de trabalho vão ao bar relaxar e pôr a conversa em dia; BY... (por... – indicando autoria); DELIVERY – Entrega.¹¹

Referências a símbolos da cultura anglo-americana

Nos nomes de prédios e estabelecimentos comerciais, muitas vezes há referências a cidades e/ou personagens relacionados à cultura anglo-americana. A motivação para a adoção desses termos nos parece ser aquela de agregar valores como riqueza ou respeitabilidade:

LIVERPOOL – Cidade situada no noroeste da Inglaterra, outrora um dos principais portos da Europa, e berço da maior banda de rock de todos os tempos, os Beatles; DALLAS BUSINESS CENTER – Centro de Negócios Dallas. Uma referência à segunda cidade mais importante do Estado do Texas, importante produtor de petróleo; BIG BRODHER (sic) – “Grande Irmão”, personagem do romance *1984*, publicado em 1949 por George Orwell. Nele, o autor previa um futuro sombrio em que as pessoas seriam vigiadas por toda parte, e sua liberdade – até de pensamento – seria completamente tolhida. A idéia inspirou uma empresa televisiva holandesa que forjou os programas conhecidos como *reality shows*, em que indivíduos são filmados 24 horas por dia. Curiosamente, o termo foi equivocadamente grafado “Brodher”, evidenciando o processo de simplificação do som do “th” em “Father”, “Mother”, inexistente em língua portuguesa, para o fonema /d/, mais familiar para um falante de português; SALÃO BIG BROTHER – Neste caso, houve mais cuidado com a grafia, inclusive o proprietário teve o requinte de colocar a tradução – grande irmão – logo abaixo, para não ser acusado de discriminação lingüística!; GARAGE SALE: “Venda de garagem”, literalmente. De acordo com o *Macmillan English Dictionary*, “an occasion when someone sells furniture, clothes, books, toys, etc. that they do not want any more.”¹² (“Uma ocasião em que alguém vende móveis, roupas, livros, brinquedos, etc. que eles não querem mais”); WALL STREET – Rua do Muro – Nome da rua em Nova York onde se concentram a Bolsa de Valores, várias bolsas de mercadorias e a sede das mais importantes instituições financeiras dos EUA. O nome *Wall Street* remonta ao século XVII, quando os colonizadores europeus construíram uma muralha de madeira para proteger a cidade dos ataques indígenas; GREENWICH – Célebre observatório astronômico ao norte de Londres. O meridiano que passa por esse local foi escolhido como origem das coordenadas de longitude, sendo por isso a longitude 0°; BANG BANG BURGER – Hambúrguer *Bangue-bangue*, recurso onomatopaico que se refere ao estampido das armas dos filmes de *faroeste* (do inglês, *Far West*, extremo-oeste, oeste distante). A propósito desse prato “tipicamente americano”, ele na verdade é uma contribuição de várias culturas: o nome se deve à cidade de Hamburgo, na Alemanha; a idéia original de cortar a carne em porções pequenas vem da Turquia; o pickles é popular na Polônia e na Rússia; o ketchup veio da China; a maionese, da ilha de Minorca, na Espanha (embora seu nome seja francês); o pão de hambúrguer é uma receita inglesa; finalmente, o gergelin que o recobre vem do Oriente Médio;¹³ STONEHENGE – Sítio arqueológico no Sul da Inglaterra; R.A.F. ROYAL AIR FORCE – Força Aérea Real (Britânica); WOODSTOCK – Nome de uma fazenda nos arredores de Nova York, onde se realizou o maior festival de rock de todos os tempos, reu-

¹¹ Ironicamente, nas lanchonetes da rede McDonald’s, lê-se “Tele-entrega”, e não “*Delivery*”.

¹² *Macmillan English Dictionary for advanced learners of American English*. Oxford: Macmillan, 2002, p. 574.

¹³ Informações colhidas no quadro “The Hamburger”, In: RICHARDS, J. C. *Interchange Intro: student’s book*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 61.

nindo aproximadamente 500.000 pessoas, em agosto de 1969; ZIP CODE – *Zip* = informalmente, “energia”, “entusiasmo”, “velocidade”. “Zip Code” é o equivalente americano do nosso CEP (Código de Endereçamento Postal). A sigla ZIP (*Zone Improvement Program*, ou “Programa de Melhoria das Zonas”) faz alusão à maior agilidade na entrega das correspondências que apresentam esse código; CAFÉ – Palavra de origem árabe, *kahwa*, pronunciada *kawhé*, pelos turcos. Mercadores de Veneza trouxeram-no para a Europa, inclusive para a França. Lá, o termo passou a designar, além da bebida, os bares com mesinhas na calçada, onde é consumida. No inglês, há a forma *coffee*, que se refere à bebida, enquanto que *café* (como em *Hard Rock Café*) nomeia o estabelecimento; BANK BOSTON – Banco de Boston, uma das instituições financeiras mais tradicionais dos Estados Unidos, fundada em 1784; CITIBANK – Banco da Cidade (a aglutinação modificou ligeiramente a grafia, de *City* para *Citi*), outra instituição financeira norte-americana; WIMBLEDON – Nome de um clube num distrito do mesmo nome, ao sudoeste de Londres, onde são realizados campeonatos mundiais de tênis; EAGLE – Águia. Possível referência à *Bald Eagle*, espécie de águia que simboliza os EUA; NEW TEXAS – Novo Texas (O Texas é principal produtor de petróleo dos EUA); RACHEL – Grafia inglesa de *Raquel*; BINGO STAR – Bingo “Estrela”. Também um trocadilho com o nome do baterista dos Beatles, *Ringo Starr*, pseudônimo de Richard Starkey.

Sintagmas em que houve equívoco quanto à ordem sintática do inglês, erros de ortografia ou do caso genitivo

Algumas vezes, ao adotar termos estrangeiros, equivoca-se com alguns detalhes de ortografia ou de sintaxe. Um dos erros mais frequentes que pudemos observar nesses exemplos foi o aparente desconhecimento da regra “adjetivo + substantivo” que rege a sintaxe do inglês. Vejamos algumas dessas ocorrências:

PLANET SHOES – Sapatos do Planeta. A organização sintática que define num sintagma que termo funciona como adjetivo e que termo funciona como substantivo é oposta à do português. A célebre “Tower Bridge”, em Londres, significa “Ponte das Torres” (e não “Torre das Pontes”), em alusão às duas grandes torres góticas que a ladeiam. Seguindo o mesmo princípio, “Planeta dos Sapatos” deveria ser “Shoe Planet”, e não “Planet Shoes”; STHETIC CENTER – “Estética”, em inglês é *Esthetic* (nos EUA) ou *Aesthetic* (no Reino Unido). A forma *Sthetic*, grafada equivocadamente, é fruto de uma generalização: a de se acreditar que toda palavra que em português começa com *-es* (Espanha, esporte, espinha) começaria com *s* em inglês (Spain, sport, spine); DRUIDA KID’S – O druida era um sacerdote das antigas civilizações que hoje compõem a França, a Grã-Bretanha e a Irlanda. O uso do ‘s está incorreto; se a intenção era “Garotos do Druida”, a forma correta seria *Druid’s Kids*, sendo o primeiro ‘s forma genitiva (para indicar que algo pertence ao druida, neste caso, os garotos), e o segundo s uma desinência de plural; PLANET SPORT – Esporte do Planeta; Se lido “Sport Planet” – Planeta do Esporte; MON CHERRY – Curiosíssimo exemplo de hibridismo entre dois termos estrangeiros, já mencionado neste artigo; CHENG FAST FOOD’S – A intenção foi “Comida rápida do Cheng”, no sentido de “Refeições rápidas do Cheng”, mas o uso do genitivo ‘s deu-se indevidamente. No caso genitivo, o ‘s vem logo após o nome da pessoa que possui ou que tem vínculo com os elementos subseqüentes do sintagma; deste modo, a forma correta seria *Cheng’s fast food*, e não aquela que vemos no letreiro; SPAGUET – Escrita estilizada de “espaguete”, uma vez que em inglês grafa-se *spaghetti*; WORLD STUDY – Estudo mundial (“Mundo dos Estudos” seria *Study World*).

Frases completas

DOMINO'S – THE PIZZA DELIVERY EXPERTS – Como tivemos oportunidade de constatar num *outdoor* fotografado pelos alunos, muitas empresas não restringem o uso da língua inglesa a um nome, mas utilizam-na em frases inteiras. Aqui, “Dominó – Os especialistas em entrega de pizza”. A propósito, *pizza* é termo italiano;

LIFE IS SHORT, THE NIGHT IS LONG – “A vida é curta, a noite é longa”;

KIKO'S FITNESS STORE – “Loja de condicionamento físico do Kiko”. Aqui, a utilização do inglês não se limitou ao léxico, mas englobou também a sintaxe, o uso da estrutura de genitivo ('s) e a ortografia (Kiko, com “k”).

Formas híbridas

Neste grupo ocorre uma mesclagem de termos estrangeiros e nacionais, em franco processo de “deglutição”, no sentido oswaldiano:

BRASIL WAY – “Caminho do Brasil”, “Jeito do Brasil”. A grafia original de Brasil foi mantida, o que resulta numa forma híbrida: um termo em português, um em inglês; FAST COCO – Curioso registro de hibridismo: *fast*, rápido; “coco” está em português mesmo, felizmente sem o acento circunflexo no primeiro “o”, que muitos colocam como um resguardo para que ela não seja pronunciada como oxítone. Em inglês, “coco” é *coconut*; SINALFIX – Mais um exemplo de hibridismo. Ao termo “Sinal”, em português, junta-se “Fix”, do inglês, com sentido de “Consertar” ou “Fixar”; E ainda: PARADA BALL; CENTER PÃO.

Termos de outras línguas, equivocadamente generalizadas como “inglês”

Em “Americanos”, canção inclusa no disco *Circuladô Vivo*, de 1992, Caetano Veloso cantava: “Turistas ingleses assaltados em Copacabana – os pivetes ainda pensam que eles eram americanos”. Seus versos sintetizam o sentimento de boa parcela da população, segundo o qual tudo que é estrangeiro é americano; essa confusão foi confirmada quando alguns alunos trouxeram fotos de termos franceses e alemães como se fossem ocorrências de empréstimos da língua inglesa. Ei-los:

BUREAUX (do francês): Escritórios (plural de *bureau*), termo que por sua vez vem do latim, *Scriptorium*;

DELIKATESSEN – Do alemão: *Essen* é o verbo “comer”, portanto *Delikatessen* é uma loja especializada em comidas “delicadas”, refinadas, sofisticadas;

E ainda: FAX – Forma apocopada de *Fac simile*, do latim: “Faze semelhante”, reprodução exata de um escrito ou desenho, trazida para o português via inglês; AIR LIQUIDE – do francês: Ar líquido; PAPILLON – do francês, “borboleta”; CARREFOUR – também do francês, “Encruzilhada”.

CONCLUSÃO

Este breve artigo teve dois objetivos principais: 1) alertar para os preconceitos a que muitas vezes somos levados por uma mentalidade nacionalista extremada e ao mesmo tempo ignorante dos fatos relativos ao desenvolvimento das línguas em todo o mundo; 2) livres de preconceitos, e tendo entendido que as trocas lingüísticas são uma decorrência natural do pro-

cesso de interpenetração do homem em diversos territórios, observar como os termos da língua inglesa se infiltram na paisagem de uma grande metrópole brasileira.

Não nos parece que esses empréstimos ameacem a língua portuguesa. No máximo, carregarão um tom *esnobe* (para citar mais um empréstimo), até que o tempo – e só ele – legitime esse uso, absorvendo-o (como no caso de *football*, *stereo*, *club*, que já têm ortografias próprias em português, ou nos casos em que a grafia original foi mantida, como em *CD*, *babysitter*, *game*) ou descartando-o. E quanto ao argumento de que a utilização de termos em inglês (como vimos frases inteiras em anúncios publicitários em Belo Horizonte) prejudicaria aqueles que não compreendem o idioma, isto é fato; mas essa incompreensão também existe em situações dentro de um mesmo idioma. Como nos lembra Marcos Bagno, para um agricultor, “fazer um *download*” (com uma palavra em inglês) ou “baixar um arquivo” (expressão em que não há termos estrangeiros), são igualmente incompreensíveis. Condenar o uso de estrangeirismos por este motivo nos parece, portanto, um argumento inconsistente.¹⁴

A realidade dos empréstimos lingüísticos está aí. Não adianta resgatarmos, com Polícarpo Quaresma, o tupi-guarani. Não se pode frear a evolução das línguas por meio de decretos; houve pelo menos duas tentativas dessa natureza entre nós, que violaram de forma grotesca a liberdade de expressão dos cidadãos brasileiros: primeiramente, quando o Marquês de Pombal quis extinguir, em 1757, o *nheengatu*, a língua-geral de base tupi, a fim de instituir o português como única língua da Colônia; e já no século XX, quando Vargas proibiu os imigrantes alemães do Vale do Itajaí de se expressarem na língua oficial do III Reich.

Em vez de tentarmos impedir o ingresso dos estrangeirismos na nossa comunidade de falantes, seja por meio de decretos, seja por preconceito, o melhor a fazer é nos reconciliarmos com esse fato tão inerente à evolução das línguas. Conforme tentamos demonstrar ao longo deste artigo, os empréstimos não representam dano à nossa identidade lingüística; pelo contrário, concorrem para o seu enriquecimento. Ou, como diz Stephen Fischer, “Idiomas não são pedras, mas esponjas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

100 Anos de Propaganda: anúncios publicitários de 1875 a 1980. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

AYTO, J. *Dictionary of word origins*. New York: Arcade, 1990.

BERLITZ, C. *As línguas do mundo*. Trad. Heloísa Gonçalves Barbosa. São Paulo: Círculo do Livro / Nova Fronteira, 1982.

FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

FISCHER, S. O fim do português. *Veja*. 5 abr. 2000, ed. 1643, ano 33, n. 14, p. 11, 14, 15.

LECLERC, J. Histoire de l'anglais. In: *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec: TLFQ, Université Laval, 31 dez 2001. Site disponível em: <<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/>> Acesso em 17 jul 2004.

¹⁴ Aos que se interessarem pelo assunto tratado neste artigo, recomendamos veementemente a leitura do artigo de Bagno, “Cassandra, Fênix e outros mitos” e dos demais artigos que compõem o volume *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. (São Paulo: Parábola, 2001).

SILVA, D. da. *A vida íntima das palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: ARX, 2002.

WALTER, H. *A aventura das línguas no Ocidente: origem, história e geografia*. 3. ed. Trad. Sérgio Cunha dos Santos. São Paulo: Mandarin, 1997.

EVOLUÇÃO DA PALAVRA "TITELA" E ANÁLISE DISCURSIVA DIACRÔNICA ENTRE RECEITAS CULINÁRIAS

Liv CHAMMA
Universidade de Brasília – IL – LIV

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho em questão consiste em apresentar uma pesquisa realizada acerca do item lexical *titela*, retirado de uma receita culinária do livro *Arte de Cozinha* de Domingos Rodrigues, publicado em Lisboa no ano de 1693. Os objetivos são traçar uma evolução deste vocábulo; mostrar como ele é encontrado nos dicionários etimológicos e contemporâneos; e expor as formas dos vocábulos referentes ao item lexical *titela* em outras línguas românicas.

Além desta abordagem histórica e evolutiva, será feita uma breve comparação discursiva entre a receita arcaica que contém a forma *titela* e uma atual, apontando contrastes que evidenciam mudanças no gênero, sobretudo no que se refere ao léxico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa se basearam principalmente na busca por dicionários, por livros que tenham um conteúdo histórico e por gramáticas de várias épocas da língua portuguesa, levando-se em conta o eixo diacrônico.

MARCO TEÓRICO

A teoria que sustenta as informações e os dados levantados para o procedimento da pesquisa pode ser encontrada, entre outras obras, em Said Ali, na sua *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*; Caldas Aulete também fornece grande contribuição em seu *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*; outro dicionário de imenso valor é o de Francisco da Silveira Bueno, *Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa*; Rodolfo Ilari auxilia no embasamento teórico de um estudo histórico-comparativo, em seu livro *Linguística Românica*, e assim por diante.

ANÁLISE DOS DADOS

Valor semântico

(a) segundo dicionários etimológicos

Antônio Geraldo da Cunha (1994) remete *titela* à *teta*, sendo esta “glândula mamária, mama”. *Titela* viria de formação expressiva como “a parte carnuda do peito da ave”. No dicio-

nário de José Pedro Machado (1977), é apresentada uma abonação com a forma *titella* e citada a variante *tetela*. Francisco da Silveira Bueno (1974) completa a definição de Cunha, registrando *titela* não apenas como “parte carnuda do peito das aves”, mas também como “bico do seio”. Bueno diz ainda que *tetela* foi a primeira forma e o diminutivo de *teta*, que seria o “bico do seio, parte do úbere dos animais por onde se escoo o leite, por extensão, o próprio seio.”

(b) no português arcaico

Pedro José da Fonseca (1879) registra *titella* como “o peito carnudo da gallinha. Pulpa gallinacea.” Já Domingos Vieira (1874), da mesma forma que Antonio de Moraes e Silva (1813), não se limita à carne da galinha, e sim, abrange este conceito a qualquer tipo de ave, “o peito carnudo da ave”. Outras acepções são colocadas nos dicionários de Vieira e Silva, tais como: “Ter *titela*; ser peitudo, animoso, corajoso. §. O lado das aves, que se cobre com as azas, e por onde se examina se estão gordas. §. Fig. Era o nosso Reino a *titela* da Europa; i.é., a parte mais estimada d’ella.” Domingos Vieira apresenta ainda um provérbio, que pode ser encontrado também no *Dicionário de Máximas, Adágios e Provérbios* de Jayme Rebelo Hespanha (1936): “Do capão a perna, da gallinha a *titela*.” Possuindo ainda outro significado, o vocábulo *titela* pode ser encontrado na *Linguagem Medica Popular no Brasil*, de Fernando São Paulo (1936), como “Esterno. *Ossoda-titela*: esterno.”, e em *Missangas, poesia e folklore*, de Afranio Peixoto (1931): “Titela, (osso da) – esterno; por extensão do osso dianteiro do peito das aves, a carena.”

D. Raphael Bluteau (1712) registra duas formas para o vocábulo que está sendo analisado, diferenciando seus significados por meio de um acento circunflexo. Segundo ele, “Titêla parece que fe deriva do Grego *Titti*, que he *Teta*, ou *Peyto*. He nas Aves de penna, como galinha, & c. a parte fem offo, mais branca, & carnofa, & melhor de comer. Titela de gallinha.” Já a forma sem acento apresenta um sentido metafórico, “Era então o noffo Reyno a *Titela* da Europa, pelas riquezas que poffuia.”

Na obra de Bento Pereira (1711), *Prosodia in Vocabularium bilingue, latinum, et lusitanum*, constam quatro formas que, possivelmente, foram derivadas do grego. Isso pode ser deduzido principalmente pelas suas escritas. São elas: *tittex* “o beijo de cima, os bigodes”; *titha* “a tia; item, a ama, ama de leite”; *tithion* “a mama, o peito da mulher”; e *tithus* “a criança, o menino; item, a mama, o peito.” Esta hipótese de derivação será explicada com mais detalhes no tópico *origem da palavra*.

(c) no português contemporâneo

Nos dicionários de Antônio Houaiss (2001), Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1999) e Michaelis (1998), encontram-se definições bem semelhantes para *titela*, como “A parte carnuda do peito da ave; fig. a melhor parte de qualquer coisa, coisa preciosa e estimada.” Caldas Aulete (1958) apresenta praticamente o mesmo ponto de vista, incluindo, porém, abonações. Entretanto, somente Houaiss e Aulete preservam *titela* como “a parte das aves subjacentes às asas e por onde se avalia se estão gordas.” Francisco Torrinha (1956), além de mostrar uma definição similar às dos autores atuais, acrescenta uma acepção pouco propagada, como plural provincianismo “Parte dianteira das chedas onde estas curvam, unindo-se à cabeçalha.” Artur Bivar (1952) se diferencia um pouco dos dicionaristas anteriores por apontar *titela* como um substantivo feminino da zoologia “A massa de músculos do peito das aves.”

(d) no texto

Na receita *Galinha em pé*, o autor Domingos Rodrigues refere-se à *titela* da galinha como um substantivo feminino denominando o diminutivo de *teta*, sendo substituído pelo *peito*

da galinha. Nas receitas atuais não se encontra mais a forma *titela*, o vocábulo correspondente é *peito*, que é usado como extensão de *teta*, já que as aves não a possuem (é uma característica apenas dos mamíferos).

(e) em outras línguas românicas

Em todas as línguas românicas cujo vocábulo *titela* foi encontrado, há um valor semântico de *peito*, sendo que algumas línguas fazem a distinção entre peito de frango e de outras aves. O português, com exclusividade, define *titela* como a parte mais carnuda do peito da ave. O vocábulo *teta*, diminutivo de *titela*, é encontrado nos dicionários tanto como *teta* quanto como *mama*.

Data da entrada do vocábulo para o léxico português

De acordo com Antônio Houaiss e José Pedro Machado, o vocábulo *titela* entrou na língua portuguesa no século XIV. Ambos os autores mostram como forma primeira *titella* e a variante *tetela*, também do século XIV. Antônio Geraldo da Cunha oferece a data de entrada apenas de *teta*, século XIII, e do sufixo *-lla*, século XIV.

Origem da palavra

Os Dicionários *Houaiss* e *Aurélio* dizem que *titela* vem do latim **tittela*, diminutivo de *titta* ‘*teta*’. O dicionário de Machado apresenta a mesma hipótese de origem, **titella*, porém com a letra *l* geminada, ao invés da *t*. Já o Dicionário Michaelis consta da origem latina *titta* + *ela*, da mesma forma mostra Caldas Aulete. Francisco da Silveira Bueno registra mais de uma hipótese de origem, porém a latina seria também **titta*. Antes de mencionar os autores que acreditam ser a origem grega, convém expor que no *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine*, de A. Ernout & A. Meillet (1959), o vocábulo *titta* não possui acepção alguma, apenas remete a *titillo*, que é um verbo - titilar, fazer cócegas, acariciar, lisonjear – segundo Ernesto Faria (1991), mas que tem como forma nominal e derivada *titillus*. Segundo M. Said Ali, “São entretanto numerosos os casos em que transparece menos lúcida a relação entre termo derivado e o derivante...” De acordo com A. Ernout & A. Meillet, a relação entre *titta* e *titillus* é a mesma que entre *mamma* e *mamilla*. Ainda concernente ao dicionário destes autores e no mesmo verbete de *titillo*, é citada a forma *titta* como sinônimo de *titina* designando *peito*, no latim vulgar; o vocábulo *tittex* também é mencionado neste verbete e refere-se a *titillus* e *titta*. A forma *tetina* é encontrada no verbete de *teta* no Dicionário Aurélio como lusitanismo.

Abordando outra visão etimológica, alguns autores defendem a idéia de que *titela* e/ou *teta* se originaram do grego. Bueno acredita que o grego *titthòs*, de *titthèuo* (dou de mamar, bico do peito) deu origem ao vocábulo *teta*, mas pressupõe ainda um latim *titta*, como já foi citado anteriormente. Ainda com relação à *teta*, Caldas Aulete aponta sua origem vinda do grego *tithe* (bico de peito). Domingos Vieira registra *titthos* (mama, peito), do grego, como origem de *teta*. E, finalizando as hipóteses dos autores, Raphael Bluteau diz que *titêla* se originou do grego *titti*.

Isidro Pereira, em seu *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*, apresenta quatro formas possíveis de *teta* ou derivados. São elas: *Τιτθεία* [titthèia] “nutriz, ama” ; *Τίτθη* [titthē] “nutriz, ama”; *Τιτθίον* [titthion] “diminutivo de *τιτθός*” ; e *Τιτθός* [titthos] “teta”. Observando atentamente, pode-se perceber que as formas apresentadas por Bento Pereira são

muito parecidas com o grego, principalmente *tittha*, *titthion* e *titthus*. “O grego transmitiu um grande número de palavras ao latim vulgar através do Cristianismo, que surgiu num ambiente judaico-helênico.”, disse Rodolfo Ilari (2000). Analisou ainda a influência exercida sobre a língua latina “Quanto à influência grega na língua literária, ela foi certamente *menor* do que a influência exercida pelo grego sobre o latim vulgar.”

Em relação ao sufixo *-ela*, Celso Cunha & Lindley Cintra (2001) descrevem: “Continua o latim *-ella*, que tinha força diminutiva e largo emprego na língua vulgar (assim: *dominicella* “senhorita” > port. *donzela*). No português moderno é pouco produtivo; só nas formas nominais em *-dela* apresenta vitalidade: *entaladela*, *mordidela*, etc.” Moacyr Costa Ferreira (1994) apresenta o sufixo *-ela* podendo designar coletividade, ação rápida e depreciação, porém nenhuma dessas designações correspondem à idéia do vocábulo *titela*. José Arraes de Alencar (1961) já mostra uma visão mais histórica dos sufixos do idioma latino, neste caso, de substantivos: “Idéia de pequenez: *ellus*, *ella*, *ellum*, *illus*, *olus*, *ulus*: *océllus*, diminutivo de *ávis* – é uma corruptela de *aviscéllus* – avezinha, passarinho; *tabélla*, diminutivo de *tábula*, tabela; *lapillus*, diminutivo de *lápís*, pedra pequena...”. Portanto, a idéia mais coerente de sufixo que se pode aplicar no item lexical *titela* é de diminuição, como já haviam mostrado alguns autores quando se referiam a *titela* sendo um diminutivo de *titta* ‘*teta*’.

Mudanças fonéticas

tittha > titta > tita > teta + -ela > tetela > titela

Apesar de não se saber ao certo qual vocábulo originou a palavra *teta*, as pesquisas apontam para uma passagem do grego ao latim (*titthē* > *tittha*), e do latim ao português, passando por metaplasmos. A primeira transformação sofrida seria uma síncope do *h*, uma vez que este é um fonema aspirado no grego; logo em seguida, uma simplificação da consoante geminada *tt*; em *tita* > *teta* ocorre um rebaixamento; em *teta* + *-ela* há uma derivação sufixal surgindo *tetela*, que aparece como uma variante em alguns dicionários; e, por fim, ocorre um alteamento de *tetela* para *titela*, ou seja, uma dissimilação, dando a forma que é encontrada nos dicionários contemporâneos.

Formas dos vocábulos em outras línguas românicas

<i>Latim</i>	<i>Português</i>	<i>Espanhol</i>	<i>Catalão</i>	<i>Francês</i>	<i>Italiano</i>	<i>Romeno</i>
*tittela	titela	pechuga	pit	blanc de la volaille	petto	—

<i>Latim</i>	<i>Português</i>	<i>Espanhol</i>	<i>Catalão</i>	<i>Francês</i>	<i>Italiano</i>	<i>Romeno</i>
*titta	teta	teta	teta	tette	tetta	țîta

*Receita do livro***9.****Galinha em pé.**

Ponha-se a cozer uma galinha com meio arrátel de toucinho, duas onças de manteiga, vinagre, cheiros, todos os adubos, e um quartilho de água: tanto que a água se gastar e ficar a substância, se trincar a galinha e não picando as titelas, se picará a mais carne no cepo com o toucinho e cheiros; depois de muito bem picada se deitará em uma tigela, e se temperará outra vez com todos os adubos pisados, o miolo de dez réis de pão ralado, e a titela da galinha desfiada em febras grossas, e doze gemas de ovos: logo batendo-se tudo, para que fique bem unido, se irá deitando em uma frigideira com manteiga fervendo às colheres, frigindo-se cada colher sobre si, e pondo-se em um prato sobre fatias albardadas, depois que estiver cheio o prato com sumo de limão por cima mande-se à mesa.

Deste modo se faz também peru.

Paráfrase da receita

Cozinhe uma galinha com 229,5 g de toicinho, aproximadamente 57,37g de manteiga, vinagre, cheiros, todos os temperos e 0,6655 litro de água: quando a água secar e ficar a substância, corte em pedaços a galinha e não picando as partes do peito da ave, pique o restante da carne no cepo com o toicinho e cheiros; depois de muito bem picada, coloque em uma tigela e tempere outra vez com todos os condimentos moídos, o miolo de dez réis de pão ralado, o peito da galinha desfiado em fibras grossas e doze gemas de ovos: logo batendo-se tudo, para que fique bem unido, coloque em uma frigideira com manteiga fervendo, frite e ponha em um prato sobre fatias cobertas com ovos, depois que estiver cheio o prato com suco de limão por cima, mande-se à mesa. Deste modo se faz também peru.

*Modelo de receita atual***Peito de frango ao creme de milho****Ingredientes:**

100 g de manteiga
1 cebola ralada
50 g de bacon
2 cubos de caldo de frango
100 g de farinha de trigo
1/2 litro de leite
400 g de milho passados no liquidificador
200 g de nata
1,5 kg de peito de frango
50 g de queijo parmesão ralado

Modo de Preparo:

Corte o peito de frango em cubos e tempere a gosto. Cozinhe em temperatura média por 20 min. Para o molho, refogue o bacon e a cebola na manteiga. Junte a farinha de trigo e mexa com uma colher de madeira. Coloque o leite aos poucos, mexendo sempre para não embolotar. Junte o caldo de galinha, o milho e o queijo ralado. Por último, misture a nata. Em seguida, coloque os cubos de frango e deixe cozinhar por mais 10 min.

As diferenças existentes na tipologia textual de receitas culinárias arcaicas e atuais são evidentes e, portanto, torna-se interessante identificá-las e analisá-las, mesmo que superficialmente.

Além do léxico e de expressões bastante divergentes, a receita arcaica em questão, diferentemente das receitas contemporâneas, utiliza a partícula *se* mais uma forma verbal no futuro para indicar o próximo passo a ser dado, enquanto atualmente são os verbos no imperativo que prevalecem. Outro aspecto discursivo distinto é a distribuição dos ingredientes nos textos. Antigamente não havia uma separação entre o que ia se usar na receita e como fazê-la; era apenas um texto, e os ingredientes a serem utilizados eram citados durante a explicação de como cozinhar. Talvez por motivos didáticos e práticos, hoje em dia os ingredientes são mencionados primeiramente, para só depois vir o modo de preparo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pôde ser observado, o item lexical *titela* passou por inúmeras transformações, tanto fonéticas quanto morfológicas, até se chegar à forma encontrada no texto de onde foi retirada. Por ser uma língua românica, o português possui diversas palavras de origem latina e algumas que vieram do grego; daí o interesse em pesquisar um vocábulo por meio do eixo diacrônico, a fim de se chegar à sua origem e perceber sua evolução durante séculos.

Concernente à diferença de discurso observada entre uma receita do português arcaico e uma atual, nota-se o arcaísmo de algumas expressões como “se irá deitando” no lugar de “coloque em”; palavras referentes a quantidade/peso, cuja adaptação ou transformação só é possível com uma pesquisa do contexto histórico da época. Enfim, todo o trabalho de análise desta pesquisa veio a acrescentar muitas informações interessantes e relevantes para corroborar o processo de constante mudança e evolução da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. ERNOUT; A. MEILLET. **Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine**. Quatrième Édition. Paris. 1959

ALENCAR, José Arraes de. **Vocabulário Latino (por famílias etimológicas) Filosofia e Poesia da linguagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor Borsoi, 1961.

ALI, M. Said. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. 6ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos.

ALMOYNA, J.M. **Dicionário de Português-Espanhol**. Porto Editora.

AULETE, Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1958.

- AZEVEDO, Domingos de. **Grande Dicionário Português-Francês**. 4^a ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1953.
- BIVAR, Artur. **Dicionário Geral e Analógico da Língua Portuguesa**. Porto: Edições Ouro, 1952. 1^a Parte.
- BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario Portuguez, & Latino**. Lisboa Occidental, 1712.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa**. Santos – São Paulo: Brasília Limitada, 1974. 8^o e 9^o volumes.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- CUNHA, Celso; CINTRA Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino português**. 6^a ed., Rio de Janeiro: FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), 1991.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRA, Moacyr Costa. **Dicionário de afixos greco-latinos**. 1^a ed. São Paulo: Edicon, 1994.
- FONSECA, Pedro José da. **Diccionario Portuguez-Latino**. Lisboa, 1879.
- HESPANHA, Jayme Rebelo. **Dicionário de Máximas, Adágios e Provérbios**. Lisboa, 1936.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ILARI, Rodolfo. **Linguística Românica**. 3^a ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 3^a ed. Livros Horizonte, 1977.
- MELO, William Agel de. **Dicionário Português-Romeno**. Goiânia: Oriente, 1979.
- MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
- PAULO, Fernando São. **Linguagem Medica Popular no Brasil**. Barreto & CIA. 1936.
- PEIXOTO, Afranio. **Missangas, poesia e folklore**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.
- PEREYRA, Benedicto [PEREIRA, Bento]. **Prosodia in Vocabularium bilingue, latinum, et lusitanum**. 1711.
- SEABRA, Manuel de; DEVI, Vimala. **Diccionari Portuguès-Català**. Enciclopèdia Catalana. Barcelona, 1985.
- SILVA, Antonio de Moraes e. **Diccionario da Lingua Portugeza**. 2^a ed. Lisboa, 1813.

S.J., Isidro Pereira. **Dicionário Grego-Português e Português-Grego.** 7^a ed.

SPINELLI, Vincenzo; CASASANTA, Mario. **Dicionário Completo Italiano-Português (Brasileiro) e Português (Brasileiro)-Italiano.** Milão: Editor Ulrico Hoepli, 1962.

VIEIRA, Domingos. **Grande Diccionario Portuguez ou Thesouro da Lingua Portuguesa.** Porto, 1874.

AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES: UMA NOVA REALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

*Rosana Cipriano Jacinto da SILVA (APADA/DF)
Heloisa Moreira Lima SALLES (UnB)*

RESUMO: O trabalho sistematiza ações institucionais de capacitação de professores na educação de surdos, realizadas pela Universidade de Brasília e pela Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal.

ABSTRACT: *The paper presents institutional actions for the qualification of teachers working in the education of deafs issued by the University of Brasília and by the Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal.*

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento acadêmico da pessoa surda tem sido objeto de grande preocupação de educadores e gestores educacionais brasileiros. Determinações constitucionais prevêm organização especial de currículos, desenvolvimento de métodos, técnicas e recursos educativos específicos, terminalidade especial, além de professores especializados e capacitados. Em particular, trata-se de promover a adequação das ações educacionais à realidade lingüística dessas pessoas, que têm (ou deveriam ter) a língua de sinais como primeira língua, o que implica a necessidade de uma educação bilíngüe, seja em escolas inclusivas, seja em escolas para surdos, com aulas ministradas em LIBRAS (a Língua Brasileira de Sinais). O desenvolvimento de tais ações recebe respaldo institucional adicional, entre outras, da Lei no. 10 436 (de 24/04/2002), que reconhece a LIBRAS, sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, como meio legal de transmissão de idéias e fatos das comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A capacitação do educador envolvido na educação formal do surdo é crucial para o sucesso das ações pedagógicas, o que torna imprescindível a articulação entre o reconhecimento da LIBRAS como língua materna, a interação com o intérprete de LIBRAS/Português e o entendimento de que o português é segunda língua para o surdo (cf. Quadros (1997), Salles et al. (2002)). A Universidade de Brasília e a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos do Distrito Federal (APADA), com o apoio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com o respaldo local das secretarias estaduais de educação, e com recursos do FNDE, vêm desenvolvendo ações de capacitação de docentes em diversos estados brasileiros (cf. <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>). Trata-se de atividade vinculada ao Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos e ao Programa “Interiorizando Libras”, promovidos pela SEESP/MEC. O objetivo é cooperar com os estados e municípios na formação continuada de professores que atuam na educação de surdos.

FORMAÇÃO CONTINUADA: AÇÕES REALIZADAS

A capacitação compreende os cursos de extensão universitária na área de português como segunda língua e de interpretação LIBRAS / português, a saber:¹

- Língua Portuguesa e Ensino de Língua Portuguesa para Surdos
- Interpretação Língua de Sinais – Português
- LIBRAS no Contexto Social

Ministrados por professoras lingüistas da Universidade de Brasília, por professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal e da Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco e por professores surdos da APADA, os cursos têm carga horária de 80 horas. A atividade é desenvolvida com o apoio de material instrucional editado pelo MEC e entregue individualmente a cada professor cursista. Os materiais instrucionais utilizados são os seguintes livros:

- *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica* Heloisa M. Moreira Lima Salles; Enilde Faulstich, Orlene de Sabóia Carvalho e Ana Adelina Lopo Ramos.
- *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa* Ronice Muller de Quadros
- *LIBRAS em Contexto* Tanya Felipe; Myrna Salerno

O projeto iniciou-se em 2003 e estendeu a atuação ao ano de 2004, estando previstas capacitações em 2005 e em 2006. Até meados de 2005, os dados relativos à capacitação são os seguintes:²

2003

ESTADOS: Pará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Distrito Federal.

2004

ESTADOS: Pernambuco, Santa Catarina, Ceará, Bahia.

2005

ESTADOS: Maranhão, Rondônia, Amazonas.

TOTAL DE PROFESSORES CAPACITADOS: 1.260

TOTAL DE ALUNOS BEBIFICIADOS: 12.600 (aproximadamente)

¹ partir de 2005, o curso de LIBRAS passa a ser ministrado sob a coordenação da Profa. Tanya Felipe, com o apoio da FENEIS.

² <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição multicultural dos surdos constitui interesse para diferentes áreas conhecimento, as quais devem ser articuladas em uma perspectiva interdisciplinar na formulação de propostas voltadas para o desenvolvimento acadêmico dessas pessoas. Entende-se que a LIBRAS e a língua portuguesa constituem condição essencial para o acesso ao conhecimento, cabendo, portanto, garantir a educação bilíngüe, por meio de políticas públicas específicas e de práticas pedagógicas adequadas. As ações de capacitação descritas no presente artigo vêm ressaltar a importância da ação articulada do poder público, por intermédio da Universidade de Brasília, instituição federal de educação superior, do Ministério da Educação e das Secretarias de Estado de Educação do Distrito Federal e de Pernambuco, e da sociedade civil organizada, por intermédio da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal. Esse trabalho não seria, porém, possível sem a participação ativa dos professores que se apresentam para as capacitações, em muitos casos deslocando-se de suas cidades no interior do estado para a capital, onde, por duas semanas, são realizados os cursos, e sem o engajamento dos educandos surdos na luta incansável pela afirmação de seus direitos lingüísticos e de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SALLES, H. et al. (2002) Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Vol. 1 e 2. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.

QUADROS, R. (1997) Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Medicas

A VIBRANTE EM CODA SILÁBICA NOS ATLAS REGIONAIS DO BRASIL

Tiana A. M. do NASCIMENTO (FAPERJ /UFRJ)
Prof^a Dr^a Cláudia de Souza CUNHA (UFRJ)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO DO TRABALHO

Este trabalho constitui um estudo da vibrante em posição implosiva nos atlas regionais brasileiros e tem por objetivo descrever a pluralidade de variantes por meio das quais a vibrante se manifesta, averiguando sua distribuição bem como os fatores que a condicionam.

Escolheu-se a realização da vibrante por ser um fenômeno caracterizador de mudança lingüística no português do Brasil, numerosamente dantes pesquisado. A maior parte destes estudos volveu-se para a fala culta. Podem-se citar os trabalhos de Votre (1978), seguido de Callou (1987) ambos voltados, exclusivamente, para o padrão urbano culto. Há também um número expressivo de trabalhos voltados para a norma popular, entre eles, Callou, Moraes e Leite (2003); Brandão (1995); Cunha, Brandão e Mota (2003), todos com *corpus* do Rio de Janeiro. Em outros estados, houve os estudos de Oliveira (1997), sobre a fala de Belo Horizonte; Oliveira (1999), sobre Salvador; Monaretto (1992, 2000), sobre Porto Alegre; Lima (2003), sobre a cidade de Cametá; e Oliveira (2003), sobre a cidade de Itaituba, ambas no estado do Pará.

Tomando como exemplo o vocábulo “arco-íris”, que aparece com grande freqüência em 5 dos atlas analisados, nota-se a diversidade de realizações da vibrante no país. Uma breve seleção de algumas dessas realizações evidencia a variedade de formas. Ocorrem desde variantes menos marcadas – apagamento, vocalização, ocorrência como fricativa glotal – até realizações de maior complexidade articulatória – vibrantes posterior e anterior. Vejam-se os exemplos :

- Paraíba: a[ø]co-íris, a[h]co-íris;
- Sergipe: a[x]co-íris;
- Paraná: a[ɾ]co-íris, a[w]co-íris;
- Bahia: a[ʀ]co-íris;
- Minas Gerais: a[r]co-íris.

APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A metodologia utilizada neste trabalho segue a orientação da geo-sociolingüística. Embora atlas mais recentes, já imbuídos de certo viés sociolingüístico, constituam um *corpus* estratificado, as análises no âmbito variacionista se tornaram restritas devido à ausência de variáveis sociais diretamente comparáveis. Não há uniformidade a respeito do número de informantes em cada localidade, nem de características como sexo e faixa etária. Ressalte-se

também que os atlas são representativos de diferentes épocas, visto terem sido publicados, sucessivamente, ao longo de 4 décadas – o 1º, em 1967, e o último, em 2004.

Para análise dos dados levantados, utilizou-se o programa GoldVARb considerando-se 13 grupos de fatores.

Quanto à variável dependente, distinguiram-se as seguintes realizações da vibrante: fricativa glotal, tepe alveolar, vibrante uvular, fricativa uvular, vocalização, lateralização, fricativa velar, tepe retroflexo, vibrante alveolar, apagamento e –R passando a posição explosiva.

APRESENTAÇÃO DO CORPUS

O *corpus* usado nesta pesquisa dispõe de **141** vocábulos, totalizando **6506** dados, pertencentes a 8 Atlas representativos de nove estados brasileiros, a saber:

- Amazonas (*Atlas Lingüístico do Amazonas*);
- Bahia (*Atlas prévio dos falares baianos*);
- Sergipe (*Atlas Lingüístico de Sergipe*);
- Minas Gerais (*Esboço de um Atlas lingüístico de Minas Gerais*);
- Pará (*Atlas Lingüístico Sonoro do Pará*);
- Paraíba (*Atlas Lingüístico da Paraíba*);
- Paraná (*Atlas lingüístico do Paraná*);
- Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina (*Atlas lingüístico-etnográfico da Região Sul do Brasil*).

RESULTADOS OBTIDOS

Um quadro comportamental amplo do segmento em estudo revela-se nos gráficos que se seguem.

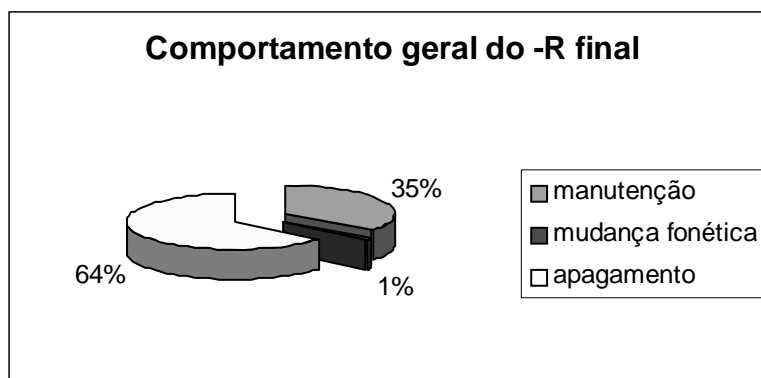


Gráfico (1): Quadro geral do comportamento da vibrante em posição externa nos 9 estados analisados.

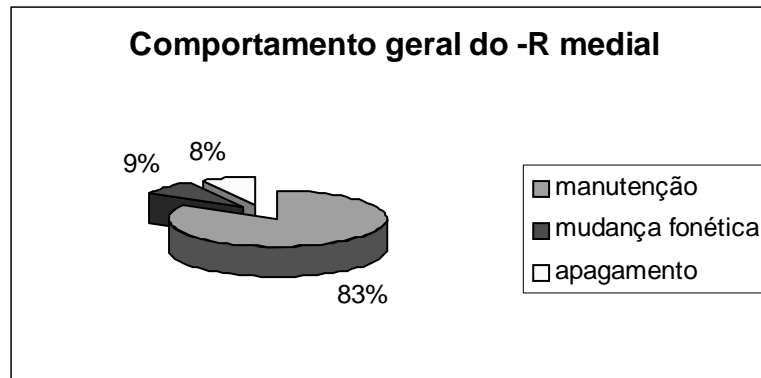


Gráfico (2): Quadro geral do comportamento da vibrante em posição interna nos 9 estados analisados.

Sabendo que a vibrante em coda silábica possui comportamento distinto de acordo com sua posição no vocábulo, assim como CALLOU (1987:119): “*Preferimos analisar separadamente esse contexto [posição final de vocábulo] já que a distribuição do /R/ apresenta aí aspectos particulares*”.

Nos gráficos anteriores, percebe-se o dessemelhante comportamento entre a vibrante na posição externa e interna. Enquanto a taxa de apagamento para a primeira atinge 64% das realizações, na posição interna só quantifica 8% dos dados. As mudanças fonéticas também são menos expressivas quanto ao /R/ final, alcançando somente 1% das realizações obtidas.

Vista a distribuição geral, foram realizadas rodadas direcionadas a cada contexto, cujos resultados vêm a seguir.

As realizações em posição externa

Levando em conta a regra “apagamento *versus* manutenção”, o programa GoldVarb elegeu quatro fatores de maior relevância, quais sejam:

No cimo, o *contexto antecedente*, para o qual, dentre as seis possibilidades de vogais precedentes (descartando a vogal alta posterior arredondada [u]), a que se revelou maior favorecedora do cancelamento da vibrante foi a vogal alta anterior não-arredondada [i], com um peso relativo de .96. Em tabela, tem-se:

Vogal antecedente	Percentual de ocorrência	Peso relativo
[a]	85%	.59
[e]	57%	.39
[ɛ]	84%	.54
[i]	98%	.96
[ɔ]	28%	.27
[o]	37%	.28

Cunha, Brandão e Mota (2003:171-172) comentam que, em relação ao português do Brasil, sabe-se que “há uma marcante diferença de comportamento entre vogais [+arr] e [-arr], estas últimas mais favorecedoras da eliminação de (R), fato já destacado por Callou (1987:141-142)”. Os resultados obtidos confirmam esta tendência, uma vez que as vogais arredondadas [ɔ] e [o] são as que apresentam menor peso relativo para a regra de cancelamento (.27 e .28, respectivamente).

O fator *região* ficou em segundo lugar, sendo o estado mais favorecedor para o apagamento do /R/ o de Minas Gerais, com peso relativo de .98; seguido da Paraíba, com .97 e, em terceiro, Sergipe com 0.96. Tais resultados a despeito da disparidade temporal que a amostra envolve em sua constituição, podem estar revelando tendências regionais que só uma reanálise, considerando dados hegemônicos, poderá confirmar, uma vez que no sul do país a manutenção é bem mais freqüente.

O *contexto subsequente* foi apontado pelo programa na terceira posição, sendo o fator mais importante a posição final absoluta, que obteve um P.R. de .53. É importante lembrar que, não obstante se trabalhar com vocábulos isolados, o contexto subsequente poderia ser o segundo elemento de expressões, como “brincar de esconder” ou “dor d’olhos”, por exemplo.

Em último lugar, foi selecionado o grupo *dimensão do vocábulo*, o que confirmou a tese de que, quanto menores os vocábulos, maiores são as chances de conservação dos segmentos a ele pertencentes, uma vez que os dissílabos alcançaram um peso relativo de 0.92, frente aos monossílabos com 0.40. Resultados semelhantes se encontram em Cunha, Brandão e Mota (2003:169), que obtiveram .66 de cancelamento para vocábulos de duas sílabas e .30 com relação aos monossílabos. Isso corrobora a asserção de CALLOU (1987:140): “Quanto maior a dimensão do vocábulo maior a inibição à aplicação da regra”.

As realizações em posição interna

Na rodada mais importante para o programa quanto aos –R internos, foram escolhidos nove dentre os treze grupos de fatores, os quais são apresentados em ordem de importância para o cancelamento da vibrante em posição implosiva.

A variável *região*, sendo o estado da Paraíba o de maior peso relativo: 0.87, seguido de Sergipe (.86) e Pará (.78), consoante a tabela abaixo:

Região	Percentual	Peso relativo
Paraíba	21%	0.87
Minas Gerais	3%	0.70
Sergipe	17%	0.86
Paraná	12%	0.38
Bahia	7%	0.49
Região Sul	1%	0.11
Pará	5%	0.78
Amazonas	15%	0.75

O grupo *modo de articulação da consoante subsequente* destacou-se em segundo lugar, e as consoantes oclusivas alcançaram maior P.R.: .58. Logo após vêm as fricativas, com .57, e, quase insignes, as nasais, com .06.

A variável *contexto antecedente* ocupou a terceira colocação, no qual a vogal alta anterior [i] – assim como para os –R externos – obteve primazia, com 1.0 de peso relativo, seguida pela vogal central baixa [a], com 0.83. O que confirma a tendência já comentada sobre as vogais não arredondadas favorecerem a regra.

Os demais fatores selecionados foram: ponto de articulação da consoante subsequente, número de sílabas do vocábulo, sonoridade do segmento subsequente, tonicidade do vocábulo, contexto subsequente e posição do vocábulo na lexia.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa veio ratificar estudos anteriores da vibrante em posição implosiva, como o de CUNHA, BRANDÃO e MOTA (2003:178), no que diz respeito à conduta de nomes e verbos, em que “*são os verbos [...] os vocábulos em que mais incide a queda do segmento*”. E o de CALLOU (1987:143), sobre o -R em final de vocábulo, cuja mudança “*tem implicações no processo de simplificação da estrutura silábica*”.

Embora alguns fatores prejudiquem a comparação entre os dados, no tocante à diacronia, é preciso recordar que esta pesquisa se restringe a dados cartografados nos Atlas, portanto seria inviável recolher dados atuais nos estados cujos Atlas já possuem mais de dez ou quinze anos – a não ser que o propósito fosse fazer a segunda versão deles.

Entretanto, para efeitos de atenuação dessa disparidade, contrapomos dois Atlas de regiões contrastantes e que são, ambos, recentes: o Atlas Lingüístico do Amazonas e o Atlas Etnolingüístico da Região Sul.

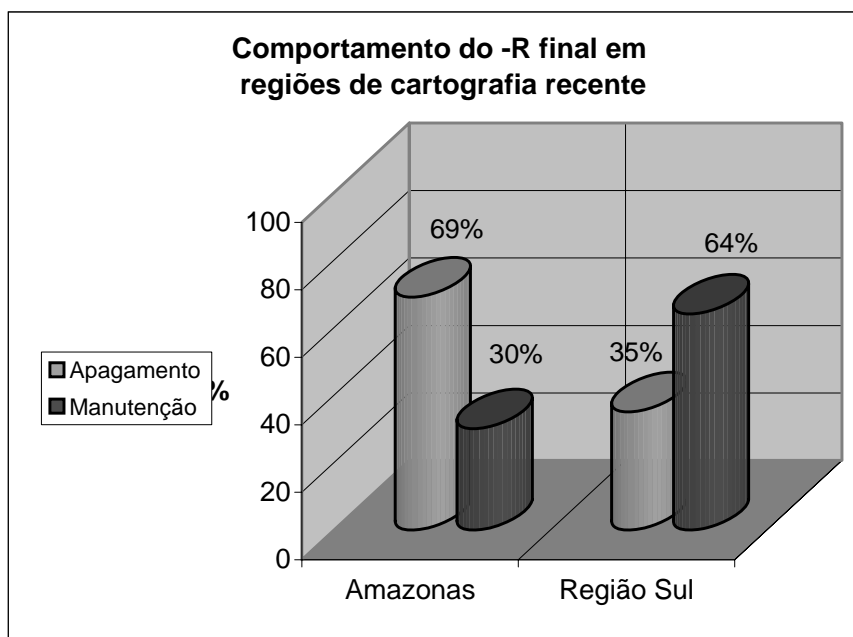


Gráfico (3): Índices de cancelamento da vibrante em posição final em dois Atlas publicados nos últimos cinco anos.

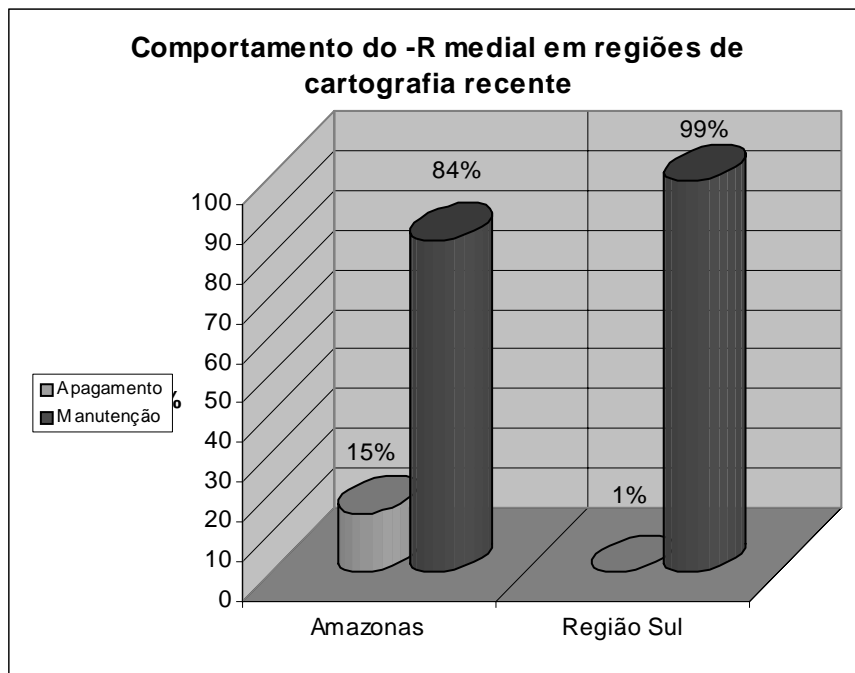


Gráfico (4): Índices de cancelamento da vibrante em posição medial em dois Atlas publicados nos últimos cinco anos.

Sobretudo no que refere à vibrante em posição final, as ocorrências são bastante díspares. O cancelamento compreende 69% das realizações no Amazonas, quase equiparando aos 64% de manutenção que ocorrem na Região Sul do país. A região parece ter, portanto, mais proeminência para as diferenças das variantes do que a diferença diacrônica dos Atlas

Considera-se, então que, embora a taxa de apagamento e lenização apresente crescimento no Brasil como um todo, há tendências regionais que aceleram ou retardam o processo de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Atlas lingüístico do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

ARAGÃO, Maria do Socorro; MENEZES, Cleusa Bezerra de. *Atlas lingüístico da Paraíba*. Brasília: Universidade Federal da Paraíba: CNPq, 1984.

BRANDÃO, Silvia F. *O /R/ implosivo no norte do estado do Rio de Janeiro*. In: *Miscelânea de estudos lingüísticos, filológicos e literários in Memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1995.

CALLOU, D. *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ/PROED, 1987.

_____. e LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro, Zahar, 2002.

CALLOU, D., MORAES, J. A. e LEITE, Y. *Analisando o r na fala do Rio de Janeiro: variação e mudança em tempo aparente e em tempo real*. Comunicação apresentada no II Congres-

so Internacional da ABRALIN na Sessão de Comunicações Coordenadas “Sobre os róticos”. Rio de Janeiro, UFRJ, 2003.

CARDOSO, Suzana Alice. Atlas Lingüístico de Sergipe II. Rio de Janeiro II: UFRJ, Faculdade de Letras. 2002. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa.

CRUZ, Maria Luiza de Carvalho. Atlas Lingüístico do Amazonas. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. 2004. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa.

CUNHA, BRANDÃO e MOTA. *Um estudo contrastivo entre o Português Europeu e o Português do Brasil: o –R final de vocábulo*. IN: BRANDÃO, Silvia F. e MOTA, Maria Antónia (org.). Análise contrastiva de variedades do português: primeiros estudos. Rio de Janeiro, Infólio, 2003.

FERREIRA, Carlota et al. (1987). Atlas lingüístico de Sergipe. Salvador: UFBA: FUNDESC.

FERREIRA, Carlota e CARDOSO, Suzana Alice. A dialetologia no Brasil. São Paulo, Contexto, 1994.

KOCH, Walter; KLASSMAN, M. S.; ALTENHOFEN, C. V. et al. Atlas lingüístico-etnográfico da Região Sul do Brasil, 2002

LIMA, Alcides. *A pronúncia do /r/ posvocálico na cidade de Cametá- PA*. IN: RAZKY, Abdelhak (org.). Estudos Geo-Sociolingüísticos no Estado do Pará. Belém, 2003.

MONARETTO, Valéria Neto de O. A vibrante: representação e análise sociolingüística. Porto Alegre, 1992. Dissertação de Mestrado. UFRGS.

_____. O apagamento da vibrante posvocálica nas capitais do Sul do Brasil. In: Letras de Hoje; Porto Alegre, 2000.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza (Org.). Introdução à sociolingüística. São Paulo, Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador. Tese de Mestrado. Salvador, UFBA, 1999.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Reanalizando o processo de cancelamento do (r) em final de sílaba. In: Revista Est. Ling.; Belo Horizonte, 1997.

OLIVEIRA, Marilúcia. *Apagamento e manutenção do (r) final de vocábulo na fala de Itaituba- PA*. IN: RAZKY, Abdelhak (org.). Estudos Geo-Sociolingüísticos no Estado do Pará. Belém, 2003.

RAZKY, A. Atlas Lingüístico Sonoro do Pará. Belém: CAPES, UFPA, UTM. Publicação em Cd-Rom, 2004.

RIBEIRO, José; ZÁGARI, Mário; PASSINI, José; GAIO, Antônio. Esboço de um Atlas lingüístico de Minas Gerais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa: Universidade de Juiz de Fora. V. 1, 1977

ROSSI, Nelson; FERREIRA, Carlota; CALLOU, Dinah. Atlas prévio dos falares baianos. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1963.

VOTRE, Sebastião J. Aspectos da variação fonológica na fala do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, PUC-RJ, 1978