

GEL
GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

v. 39 n. 2

Linguística: Interfaces

REVISTA ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO GEL
Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Letras
Rodovia Washington Luiz, km 235
CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>
estudoslinguisticos@gel.org.br

Comissão Editorial

Claudia Zavaglia
Gladis Massini-Cagliari
Juanito Ornelas de Avelar
Luciani Ester Tenani
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
Marco Antônio Domingues Sant'Anna
Maximina M. Freire
Olga Ferreira Coelho
Vanice Maria Oliveira Sargentini

Editor responsável

Oto Araujo Vale

Revisão e normatização

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira
Rosane de Sá Amado

Conselho Editorial

Aldir Santos de Paula (UFAL), Alessandra Del Re (UNESP), Alvaro Luiz Hattner (UNESP), Ana Ruth Moresco Miranda (UFPEL), Angel H. Corbera Mori (UNICAMP), Angélica Rodrigues (UFU), Anna Flora Brunelli (UNESP), Aparecida Negri Isquerdo (UFMS), Ataliba Teixeira de Castilho (UNICAMP), Carola Rapp (UFBA), Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP), Claudio Aquati (UNESP), Cláudia Nívia Roncarati de Souza (UFF), Cleudemar Alves Fernandes (UFU), Cristiane Carneiro Capristano (UEM), Cristina Carneiro Rodrigues (UNESP), Cristina dos Santos Carvalho (UNEB), Edvania Gomes da Silva (UESB), Edwiges Maria Morato (UNICAMP), Erica Reviglio Iliovitz (UFRPE), Erotilde Goreti Pezatti (UNESP), Fabiana Cristina Komesu (UNESP), Fernanda Mussalim (UFU), Francisco Alves Filho (UFPI), Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCAR), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Ivã Carlos Lopes (USP), João Bôscó Cabral dos Santos (UFU), Júlio César Rosa de Araújo (UFC), Leda Verdiani Tfouni (USP), Lígia Negri (UFPR), Luciani Ester Tenani (UNESP), Luiz Carlos Cagliari (UNESP), Maria da Conceição Fonseca Silva (UESB), Maria Helena de Moura Neves (UNESP/UPM), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Marisa Corrêa Silva (UEM), Marize Mattos Dall Aglio Hattner (UNESP), Mauricio Mendonça Cardozo (UFPR), Márcia Maria Cañado Lima (UFMG), Mário Eduardo Viaro (USP), Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM), Mônica Magalhães Cavalcante (UFC), Neusa Salim Miranda (UFJF), Norma Discini (USP), Pedro Luis Navarro Barbosa (UEM), Raquel Salek Fiad (UNICAMP), Renata Ciampone Mancini (UFF), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Ronaldo Teixeira Martins (UNIVAS), Rosane de Andrade Berlinck (UNESP), Sanderléia Roberta Longhin Thomazi (UNESP), Sandra Denise Gasparini Bastos (UNESP), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP), Seung Hwa Lee (UFMG), Sheila Elias de Oliveira (UNICENTRO), Sonia Maria Lazzarini Cyrino (UNICAMP), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS)

Publicação quadrimestral

Estudos Lingüísticos / Organizado pelo Grupo de Estudos
Linguísticos do Estado de São Paulo v. 1 (1978). Campinas, SP:
[s.n.], 1978

Publicada em meio eletrônico (CDROM) a partir de 2001.
Publicada em meio eletrônico (<http://www.gel.org.br/>) a partir de 2005.
Quadrimestral
ISSN 14130939

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada 3. Literatura I. Grupo de
Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	438
AQUISIÇÃO DA ESCRITA	
Efeitos de frequência na produção escrita de encontros consonantais <i>Raquel Márcia Fontes Martins; Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães</i>	440
AQUISIÇÃO DE L1	
Condutas explicativas e pronomes pessoais na fala infantil <i>Alessandra Jacqueline Vieira</i>	452
Erros na aquisição da flexão verbal: reflexividade e constituição do paradigma verbal <i>Irani Rodrigues Maldonade</i>	462
FILOLOGIA	
Os meios de comunicação no Brasil: estudo dos manuscritos dos Correios <i>Helena de Oliveira</i>	477
HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA	
Notas sobre a constituição do saber sintático em gramáticas brasileiras <i>Priscila Brasil Gonçalves Lacerda</i>	488
LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS	
Buscando práticas pedagógicas motivadoras para o desenvolvimento da competência narrativa escrita <i>Dirce Charara Monteiro</i>	498
Política linguística da língua inglesa e exame vestibular no Brasil: uma relação possível? <i>Elias Ribeiro da Silva</i>	508
Representações docentes sobre o estudo da gramática na formação profissional continuada <i>Elisabeth Ramos da Silva; Maria José Milharezi Abud</i>	519
Diferentes tipos de discurso que envolve práticas pedagógicas provenientes do meio digital dentro de um sistema de atividade <i>Patricia Vasconcelos Almeida</i>	529
LINGUÍSTICA COMPUTACIONAL	
A interlíngua e o alinhamento léxico-conceitual da base de dados bilíngue REBECA <i>Ariani Di Felippo; Bento Carlos Dias-da-Silva</i>	545

NEUROLINGUÍSTICA

A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das "memórias" por meio de práticas dialógicas
Hudson Marcel Bracher Belke; Rosana do Carmo Novaes Pinto 557

Aspectos discursivos da narrativa de um sujeito afásico fluente
Mirian Cazarotti Pacheco; Rosana do Carmo Novaes Pinto 568

PSICOLINGUÍSTICA

O funcionamento linguístico-discursivo da fala da criança psicótica
Cirlana Rodrigues de Souza 578

Efeitos da regulação discursiva na fala da criança
Lélia Erbolato Melo 591

SOCIOLINGUÍSTICA E DIALETOLOGIA

Regularidades no fenômeno da concordância verbal em variedades do português brasileiro: estudo sociolinguístico comparativo
Cássio Florêncio Rubio 602

Interpolação de constituintes entre "(vo)cê + verbo"
Ivanete Belém do Nascimento 617

Condicionamento discursivo-pragmático no uso variável de Interrogativas-Q
Livia Oushiro 628

A atuação de fatores sociais na seleção das preposições de regência do verbo *ir* (movimento) na fala de Santa Catarina
Marcos Luiz Wiedemer 640

As formas de tratamento no conto *O Paulão e o Paulinho*, de Plínio Marcos
Maria Estela Maiello Modena 656

A marcação de pluralidade no SN em contexto predicativo do noroeste paulista
Mircia Hermenegildo Salomão 671

TRADUÇÃO

Pronomes e nomes próprios nas traduções para o português do conto *Bliss*, de Katherine Mansfield
Denise Campos e Silva Kuhn 686

O texto adaptado à máquina: estratégias de controle autoral para implementação da tradução automática
Érika Nogueira de Andrade Stupiello 696

Apresentação do vol. 39 (2010)

A presente edição da Revista *Estudos Linguísticos* dá sequência à formulação proposta nos volumes precedentes, assegurando assim a continuidade do projeto da Revista com vistas à consolidação de sua qualificação. Com efeito, a Revista *Estudos Linguísticos* voltou a figurar no Qualis de Letras/Linguística da CAPES, reivindicação de todas as diretorias recentes do GEL. Essa qualificação nos anima a continuar no mesmo caminho seguido nos três últimos anos .

A qualificação ali recebida já constitui um avanço em relação à situação anterior, mas ainda está distante da real repercussão desta publicação junto à comunidade científica. Essa repercussão pôde ser constatada pelo levantamento feito recentemente pela ANPOLL, que classificou a Revista *Estudos Linguísticos* como um dos mais relevantes periódicos do país.¹

No sentido de melhorar ainda mais essa qualificação, algumas inovações estão sendo introduzidas. A partir desta edição, a numeração de páginas será contínua em todo o volume, com vistas a uma melhor conformidade com os padrões internacionalmente aceitos para os periódicos científicos. Além disso, procedeu-se a uma cuidadosa revisão dos artigos, inclusive das versões em língua estrangeira dos *abstracts*. Espera-se assim que, numa próxima classificação, a Revista *Estudos Linguísticos* volte a ocupar o lugar de destaque que corresponde a sua posição na área de Letras/Linguística.

No presente volume são publicados os 85 artigos aprovados dentre os 146 submetidos à avaliação. Destes, dezenove foram rejeitados por estarem fora das normas da revista e 41 tiveram pareceres negativos emitidos por pelo menos dois pareceristas. Todos os artigos são provenientes de comunicações apresentadas durante o 57º Seminário do GEL (2009). Além disso, são publicados três artigos originados de conferências pronunciadas naquela edição do Seminário do GEL, completando assim um total de 88 trabalhos.

Os artigos estão distribuídos nos três números que compõem o presente volume, que correspondem aos três eixos temáticos definidos nos volumes precedentes, a saber, “Descrição e Análise Linguística”; “Linguística: Interfaces” e “Análise do Texto e do Discurso”.

A Comissão Editorial gostaria de manifestar seu agradecimento aos autores e aos pareceristas, que contribuíram para que esta publicação fosse possível. Alguns nos ajudaram a corrigir algumas falhas no sistema eletrônico de administração da revista. Os trabalhos publicados refletem a grande diversidade das pesquisas produzidas nos domínios da linguagem, não somente no Estado de São Paulo, como em todo o território brasileiro.

Oto Araújo Vale
Presidente da Comissão Editorial

¹ BENTES, A.C. et al. *Relatório diagnóstico sobre a avaliação da comunidade de Letras e Linguística relativa aos periódicos do campo disciplinar*. Relatório elaborado pela Diretoria da ANPOLL, publicado em <http://www.anpoll.org.br> Acesso em: 24 nov. 2009.

Efeitos de frequência na produção escrita de encontros consonantais

(Frequency effects in consonant clusters writing)

Raquel Márcia Fontes Martins,¹ Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães²

^{1,2} Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

raquelfontesmartins@gmail.com, daniolive@yahoo.com

Abstract: This paper analyses frequency effects in the writing of consonant clusters by children. We focus on tautosyllabic clusters, formed by an obstruent plus a tap. This kind of cluster represents a challenge for learners because, besides syllabic complexity (CCV syllable type), they are subject to variation in oral language (FREITAS, 2001). The main theory used in this study is the Network Model (BYBEE, 2001) which considers frequency (type and token frequency) as fundamental in language change. The data for this research are from a writing corpus, called e-Labore, composed of texts produced by children with ages between 6 and 12 years old.

Keywords: frequency; tautosyllabic clusters; writing acquisition by children.

Resumo: Este estudo analisa efeitos de frequência na produção escrita de encontros consonantais por crianças em fase de aquisição da escrita. São focalizados encontros consonantais tautossilábicos, formados por uma consoante obstruinte e pela consoante líquida tepe [r]. Encontros desse tipo representam um desafio aos aprendizes da escrita porque, além da complexidade silábica (sílabas CCV), tais encontros são sujeitos à variação na fala (FREITAS, 2001). O principal suporte teórico deste trabalho é o Modelo de Redes (BYBEE, 2001) que considera a frequência (de ocorrência e de tipo) como fundamental no direcionamento da mudança sonora. A análise conta com dados de escrita do *corpus* do Projeto e-Labore (Laboratório Eletrônico de Oralidade e Escrita), que é constituído por textos produzidos por crianças entre 6 e 12 anos de idade.

Palavras-chave: frequência; encontros consonantais; aquisição da escrita.

Introdução

Neste texto, analisamos a influência do fator frequência (BYBEE, 2001) na produção escrita de encontros consonantais tautossilábicos por crianças em fase de aquisição da escrita. Esses encontros são formados por duas consoantes – uma consoante obstruinte seguida de uma líquida, lateral [l] ou tepe [r] – em uma mesma sílaba, como, por exemplo, *pr* e *bl* nas palavras *prato* e *blusa*, respectivamente. Neste estudo, nos deteremos em encontros consonantais tautossilábicos formados por consoante obstruinte e a consoante líquida tepe [r].

Encontros consonantais tautossilábicos representam um desafio aos aprendizes da escrita. Além da complexidade silábica (sílabas do tipo CCV), tais encontros são sujeitos à variação na fala. Alguns estudos, como Freitas (2001), foram realizados sobre o assunto, e observou-se uma relação entre a aquisição desses encontros na escrita e sua variação na fala. Essa relação sofre interferência de vários fatores, muitos deles ainda não investigados.

Dentre esses fatores, destaca-se a *frequência*. Neste trabalho, avaliaremos a influência do fator *frequência* na produção escrita de encontros consonantais tautossilábicos, tendo como suporte teórico o Modelo de Redes (BYBEE, 2001).

Utilizamos dados de escrita infantil do *corpus* e-Labore (Laboratório Eletrônico de Oralidade e Escrita), para investigar a aquisição, na escrita, dos encontros consonantais em análise.

Na próxima seção, fazemos uma breve caracterização dos encontros consonantais tautossilábicos, abordando um fenômeno de variação sonora que envolve essa sequência sonora, bem como sua aquisição na fala e na escrita. A seguir, na seção 3, tratamos do fator frequência e do Modelo de Redes, perspectiva teórica deste estudo. A seção 4 aborda os procedimentos metodológicos empregados, enquanto que a seção 5 apresenta e discute os resultados encontrados. Por fim, a seção 6 apresenta as considerações finais deste trabalho.

Sobre os encontros consonantais tautossilábicos: variação sonora e aquisição na fala e na escrita

Como este trabalho trata de um tipo de encontro consonantal, fazemos uma breve caracterização dessa sequência sonora, bem como abordamos um fenômeno de variação que o envolve e sua aquisição na fala e na escrita.

Começando pela caracterização, vale mencionar que são dois os tipos de encontros consonantais no português brasileiro (PB), a saber:

- (01) Encontros consonantais heterossilábicos → são formados por consoantes em sílabas diferentes. Exemplos de palavras com esses encontros são: *costa, Israel e parte*.
- (02) Encontros consonantais tautossilábicos → são formados por consoantes em uma mesma sílaba. Exemplos: *blusa, planta, cravo e prato*.

O presente estudo aborda encontros consonantais tautossilábicos, ou seja, a sílaba CCV (Consoante-Consoante-Vogal). Em português, encontros tautossilábicos (doravante encontro CCV) se fazem com uma primeira consoante obstruinte e uma segunda consoante líquida, “l” ou “r”, em palavras como: *contra, prova, livre, atleta, cloro e placa*.

No PB, um fenômeno de variação sonora envolvendo os encontros CCV é o apagamento da líquida (CRISTÓFARO-SILVA, 2000) nessa sílaba, o que resulta em uma sílaba CV. Nesse caso, palavras como *precisa, livro, exemplo, problema e escrevo* são também pronunciadas, respectivamente, como “*pecisa, livo, exemp, probema e escevo*”.¹

Esse fenômeno de variação sonora envolvendo os encontros CCV encontra um paralelo com a aquisição desses encontros na fala. Encontros consonantais tautossilábicos são adquiridos tardiamente na fala (TEIXEIRA, 1988; YAVAS, 1988; YAVAS et al., 1992). O estudo de Miranda (2007) aponta que eles são adquiridos entre 3:0 e 5:2 anos. A estratégia de reparo mais comum é a produção de uma sílaba CV no lugar do encontro CCV: “*blusa → busa, braço → baço*”.

Também na aquisição da escrita, a sílaba CCV se transforma em CV, o que remete ao fenômeno de variação sonora citado. Freitas (2001) avaliou a variação sonora nos encontros consonantais na fala e na escrita de crianças e observou as seguintes situações:

¹ Não utilizamos transcrição fonética nesses exemplos, para a melhor visualização da sílaba CV resultante da queda da líquida na sílaba CCV.

- (01) informantes que variaram as palavras na fala e na escrita → *refrigerante* (fala) / *refrigerante* (escrita);
- (02) informantes que não variaram as palavras na fala e nem na escrita → *brigadeiro* (fala) / *brigadeiro* (escrita);
- (03) informantes que variaram as palavras na fala, mas não na escrita → *Atético* (fala) / *Atlético* (escrita);
- (04) informantes que variaram as palavras na escrita, mas não na fala → *Cruzeiro* (fala) / *Cuzeiro* (escrita).

Vale ressaltar que avaliaremos variações na escrita de encontros CCV considerando somente dados de escrita. Antes, na seção que se segue, tratamos do referencial teórico deste trabalho.

O Modelo de Redes e o fator frequência

Neste estudo, adotamos o Modelo de Redes, proposto por Bybee (2001), como suporte teórico. Em linhas gerais, essa teoria considera que o sistema linguístico é organizado a partir do uso, da experiência linguística, sendo a palavra a unidade de análise.

Bybee (2001) propõe que, em nossas representações mentais, as palavras se organizam em redes de conexões lexicais que se estabelecem por relações fonéticas, semânticas e morfológicas. Este último tipo ocorre quando a relação entre as palavras da rede é fonética e semântica ao mesmo tempo, o que se pode observar na seguinte figura de conexões lexicais com o sufixo *-dor*.

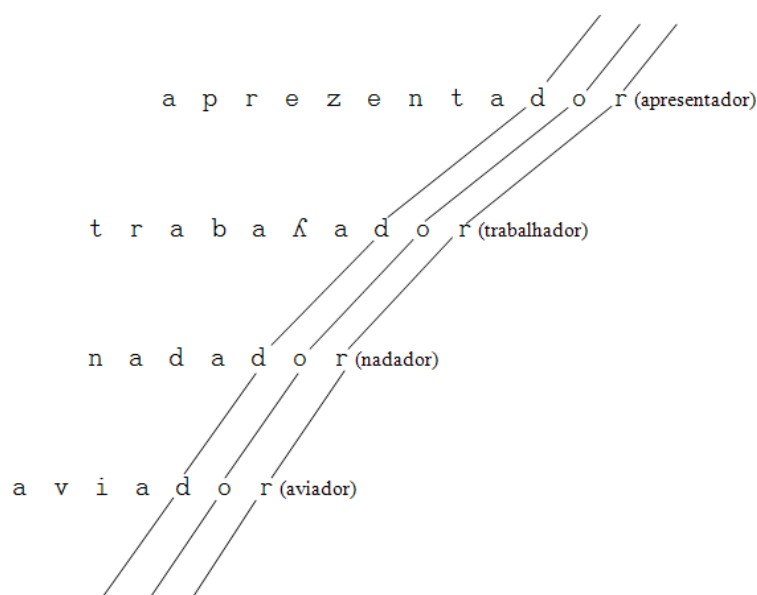


Figura 1. Conexões lexicais com o sufixo *-dor*

Na Figura 1, as palavras da rede se relacionam semântica e foneticamente, ou seja, morfológicamente, pelo sufixo *-dor*. Esse sufixo apresenta diferentes pronúncias e, portanto, diferentes possibilidades de representações mentais, o que poderia ser representado por esta outra figura:

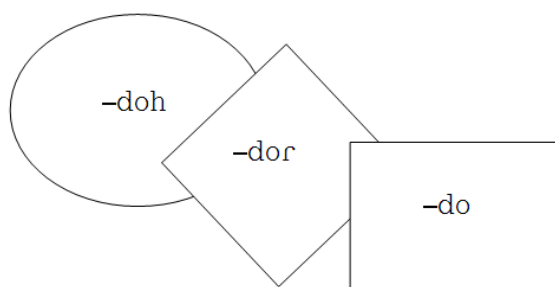


Figura 2. Diferentes representações do sufixo -dor

As diferentes representações da Figura 2 remetem à variação sonora relacionada ao sufixo *-dor*, que pode ser pronunciado, no PB, com o “r” fricativo ou com o “r” tepe, além de poder ter o “r” cancelado, como na representação *-do*, em palavras como as exemplificadas na rede da Figura 1: *apresentadô*, *trabalhadô*, *nadadô* e *aviadô*.

Um conceito fundamental no Modelo de Redes é o de frequência. Dois tipos de frequência são considerados nessa teoria:

- (1) **Frequência de ocorrência (token frequency)** → refere-se a quantas vezes uma unidade, geralmente uma palavra, ocorre em um *corpus*, oral ou escrito. Exemplo: a palavra *sempre* ocorre 15.513 vezes no *corpus* de escrita do LAEL – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.
- (2) **Frequência de tipo (type)** → refere-se à frequência de dicionário de um padrão particular. Exemplo: Quantas palavras apresentam o tipo PR no português? O *Dicionário Michaelis* registra 4.562 palavras com o encontro PR.

Segundo Bybee (2001), a frequência afeta a representação mental e a produção das palavras. Assim, por exemplo, se uma pessoa tem mais exemplares (PIERREHUMBERT, 2001) com o tipo *-do*, isso afetaria a produção de palavras, de modo que tal pessoa tenderia a cancelar o “r” em palavras com esse sufixo. A Figura 3 mostra essa situação em que o sufixo *-do* apresenta mais exemplares, ou seja, é mais frequente na representação mental:

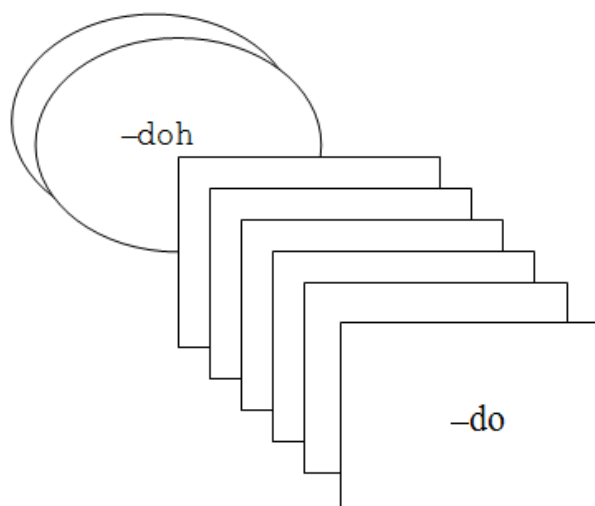


Figura 3. Exemplos do sufixo *-dor*

Vale destacar, ainda sobre o Modelo de Redes, o postulado dessa teoria de que palavras mais frequentes na fala tendem a ser atingidas primeiramente por mudanças que envolvem redução, como é o caso dos encontros consonantais tautossilábicos (CRISTÓFARO-SILVA, 2000). Interessa a este trabalho investigar esse efeito da frequência na aquisição de tais encontros na escrita, o que faremos na análise. Na seção seguinte, abordamos os procedimentos metodológicos que utilizamos para a realização deste estudo.

Metodologia

O objetivo geral deste trabalho é analisar a influência do fator frequência na produção escrita de encontros consonantais tautossilábicos por crianças em fase de aquisição da escrita. Para proceder a essa investigação, foi necessário fazer alguns recortes metodológicos, o que será esclarecido nesta seção.

Antes de passarmos a essas delimitações, é preciso dizer que utilizamos um *corpus* de escrita infantil, para analisar a aquisição de encontros consonantais tautossilábicos na escrita. O *corpus* em questão é o do Projeto e-Labore: Laboratório Eletrônico de Oralidade e Escrita (CRISTÓFARO-SILVA et al., 2007). O Projeto e-Labore: disponibiliza um *corpus* de redações escritas por alunos de escolas públicas e particulares da cidade de Belo Horizonte (MG). Esse *corpus* é constituído de redações de alunos (crianças e pré-adolescentes) de 6 a 12 anos de idade que, no momento das coletas, cursavam do 1º ao 7º ano do ensino fundamental. É preciso esclarecer que o tema da redação em cada turma foi definido pelos professores, a fim de se garantir um vocabulário mais diversificado para o *corpus*.

As redações coletadas foram escaneadas e digitadas. Colaboradores do projeto digitaram as redações, obedecendo a um conjunto de regras, que buscou preservar ao máximo a escrita original, sendo que os erros ortográficos foram digitados entre colchetes, colocando-se ao lado a forma ortográfica correspondente entre parênteses, como mostra o exemplo a seguir:

Uma brucha cheia de Uma {brucha}[bruxa] cheia de

Figura 4. Exemplo de digitação do *corpus* e-Labore

Pelo fato de o e-Labore registrar o erro ortográfico juntamente de sua forma padrão correspondente, isso possibilitou fazer as buscas que precisávamos no *corpus*, de modo que pudemos encontrar variações/erros ortográficos na escrita² do encontro consonantal em foco.

Passemos, agora, a tratar dos recortes metodológicos necessários para a investigação aqui proposta. Ao utilizarmos o e-Labore, o primeiro procedimento foi selecionar as palavras a serem analisadas no *corpus*.³

Assim, inicialmente fizemos um levantamento das frequências dos encontros CCV com “r” e com “l”, resultado que será apresentado na próxima seção de análise. Em razão da abundância de dados, optamos por fazer um primeiro recorte: abordar somente encontros CCV com “r”. Também pela grande quantidade de dados, tivemos de fazer uma nova delimitação: selecionamos os dois tipos de encontro CCV com “r” mais frequentes e os dois tipos menos frequentes, análise que também apresentamos na seção seguinte. Ainda em face da abundância de dados para análise, foi necessário fazer um último recorte, de modo que, ao fim, analisamos variações/ erros ortográficos, em cada um dos dois tipos de encontro CCV com “r” mais frequentes e em cada um dos dois tipos menos frequentes,

- (01) cinco palavras com alta frequência de ocorrência;
- (02) cinco palavras com baixa frequência de ocorrência.⁴

Desse modo, a análise realizada contemplou um total de 40 palavras. Vale mencionar, ainda, que aqui foram focalizadas as variações/ erros ortográficos relacionadas exclusivamente ao encontro consonantal. Assim, uma forma como “utro”, para a palavra “outro”, não foi computada nos casos de variação que avaliamos. Passemos finalmente à análise dos dados.

Análise de tipos de encontros CCV com “r”, mais e menos frequentes

² As variações que analisamos podem também ser consideradas como erros ortográficos, tendo em vista que são formas que não são de acordo com o padrão ortográfico.

³ Vale notar que o total de palavras do *corpus* e-Labore, constituído a partir das redações coletadas, é de 821.731 ocorrências e 22.611 tipos de palavras.

⁴ No caso das palavras com alta frequência, foram selecionadas as 5 palavras mais frequentes de cada tipo analisado. Contudo, não foram selecionadas as palavras com menor frequência porque são muitas as palavras com apenas 1 ocorrência em todos os tipos analisados, o que comprometeria a análise. Assim, foram selecionadas palavras com baixa frequência, número que variou de acordo com a faixa de frequência de cada tipo em análise.

Como se mencionou na seção anterior, a primeira análise realizada diz respeito ao levantamento das frequências dos encontros CCV com “l” e com “r” no *corpus* do e-Labore, ao que encontramos os seguintes resultados:

Tabela 1: Tipos de encontros CCV com “l”.

Tipo	Número de ocorrências
PL	219
CL	179
FL	95
BL	53
GL	29
TL	17
DL	3
VL	0
Total	595

Tabela 2: Tipos de encontros CCV com “r”.

Tipo	Número de ocorrências
TR	1048
PR	965
BR	482
CR	317
GR	313
FR	180
DR	129
VR	22
Total	3456

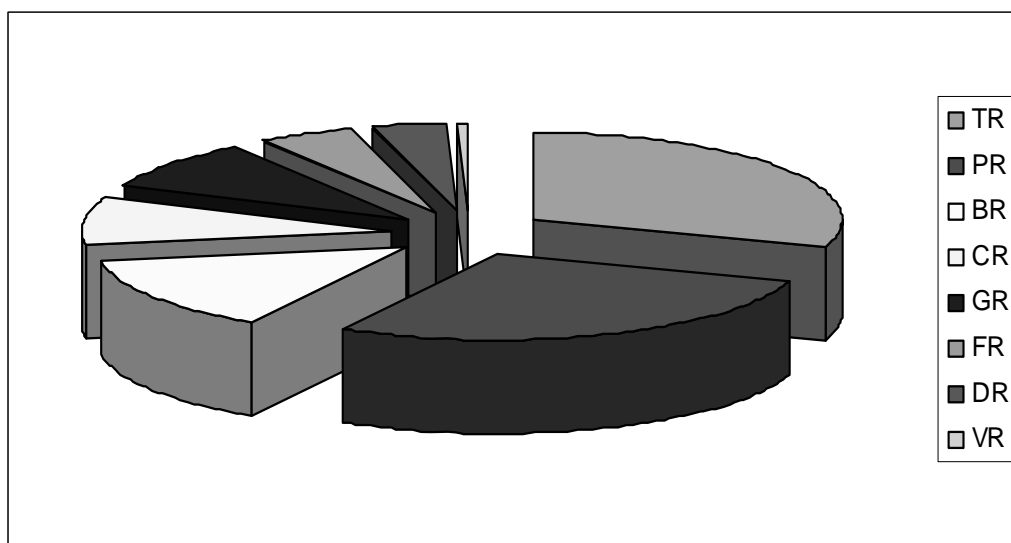
A Tabela 1 apresenta os resultados dos tipos de encontros CCV com “l”, já a Tabela 2, os com “r”. Como se pode notar, em ambas as tabelas, os resultados dos tipos são apresentados em ordem decrescente. Assim, o tipo de encontro CCV com “l” mais frequente é PL com 219 ocorrências, enquanto que o menos frequente é VL, que não apresenta nenhuma ocorrência. De modo semelhante, o tipo de encontro CCV com “r” mais frequente é TR, com 1.048 ocorrências, enquanto que o menos frequente é VR, com 22 ocorrências.

Chama a atenção a grande diferença entre o total de ocorrências de tipos de encontro CCV com “l” (595 ocorrências) e o total com “r” (3456 ocorrências). Essa diferença demonstra claramente que encontros CCV com “r” são bem mais frequentes, praticamente seis vezes mais, do que encontros CCV com “l”.

Como ressaltamos na metodologia, em face da abundância de dados, alguns recortes metodológicos foram necessários. Assim, o primeiro recorte feito foi a opção de trabalhar apenas com tipos de encontros CCV com “r”, que são mais representativos no *corpus* do que os tipos de encontros CCV com “l”. Mesmo com esse recorte, o número de dados ainda era muito grande, não sendo possível a este trabalho tratar de todos os tipos de encontros CCV com “r”, de modo que optamos por fazer uma primeira análise mais geral dos dois tipos de encontros CCV com “r” mais frequentes (os tipos TR, com 1048 ocorrências, e PR, com 965) e os dois menos frequentes (os tipos DR, com 129 ocorrências, e VR, com 22).

Vejamos o gráfico a seguir, que permite uma rápida visualização das diferenças entre as frequências dos tipos de encontros CCV com “r”:

Gráfico 1. Tipos de encontros CCV com “r” e suas frequências no *corpus* e-Labore



No Gráfico 1, as duas maiores porções representam os tipos TR e PR, enquanto que as duas menores representam DR e VR. Como se pode notar, os tipos TR e PR juntos representam mais de metade das ocorrências dos encontros CCV com “r”.

Vejamos agora os resultados referentes a esses quatro tipos de encontros CCV no *corpus* do e-Labore. Novamente, foi necessário fazer um recorte para refinar a análise de forma que, tanto para os tipos de encontros CCV com “r” mais frequentes, TR e PR, quanto para os menos frequentes, DR e VR, são apresentados os dados referentes às cinco palavras com alta frequência e às cinco palavras com baixa frequência de ocorrência. No total, são analisadas 40 palavras, o que é feito a seguir. Vejamos primeiramente as análises referentes aos tipos de encontros CCV mais frequentes: TR e PR.

Análise dos dois tipos de encontros CCV com “r” mais frequentes: TR e PR

As tabelas 3 e 4 apresentam, respectivamente, os resultados das cinco palavras de alta frequência e das cinco palavras de baixa frequência com o tipo TR:

Tabela 3: Palavras de alta frequência de ocorrência com o tipo TR.

Palavra	Frequência absoluta	Frequência relativa	Número de variações envolvendo o encontro CCV
outro	1042	0.13	7
outras	716	0.09	2
contra	558	0.07	1
outra	517	0.06	3
triste	487	0.06	5

Tabela 4: Palavras de baixa frequência de ocorrência com o tipo TR.

Palavra	Frequência absoluta	Frequência relativa	Número de variações envolvendo o encontro CCV
tropeçou	10	0.00	0
beatriz	10	0.00	0
trocado	10	0.00	0
tratam	10	0.00	0
encontraria	10	0.00	0

Na análise das tabelas 3 e 4, o primeiro dado a ser destacado é que, com as palavras de alta frequência de ocorrência, houve variação (ou erro ortográfico)⁶ na escrita do tipo TR, enquanto que com as de baixa frequência, não houve. Esse resultado indica que a frequência de ocorrência pode ter influência na escrita de encontros consonantais. Não é objetivo deste trabalho tratar de fatores estruturais como a tonicidade, contudo, ressalta-se que esse fator não se mostrou relevante nessa primeira análise, tendo em vista que há (e não há) variação em encontros CCV em sílaba tônica ou átona.

O que vale ser notado é que parece haver algum efeito lexical (BYBEE, 2001), tendo em vista que palavras com frequências de ocorrência próximas, como *contra*, *outra* e *triste*, apresentaram diferentes números, ainda que discretos, de variações/ erros ortográficos, respectivamente, 1, 3 e 5 variações (Cf. Tabela 3). Passemos às outras análises para verificar se esse dado permanece ou não. Vejamos, assim, as palavras de alta e de baixa frequência com o outro tipo mais frequente, PR:

Tabela 5: Palavras de alta frequência de ocorrência com o tipo PR.

Palavra	Frequência absoluta	Frequência relativa	Número de variações envolvendo o encontro CCV
sempre	967	0.12%	5
professora	599	0.07%	29
projeto	558	0.07%	2
primeiro	502	0.06%	3
presentes	352	0.04%	2

Tabela 6: Palavras de baixa frequência de ocorrência com o tipo PR.

Palavra	Frequência absoluta	Frequência relativa	Número de variações envolvendo o encontro CCV
apresentou	10	0%	0
procuraram	10	0%	0
cumpri	10	0%	0
cumpre	10	0%	0
comprados	10	0%	0

Pela análise das tabelas 5 e 6, nota-se que as mesmas ponderações feitas para as palavras de alta e baixa frequência com o tipo TR podem ser feitas para as palavras com o tipo PR. Também nessa análise, palavras mais frequentes apresentam variação/ erro ortográfico envolvendo o encontro PR, contudo, o efeito lexical é ainda mais nítido aqui, especialmente quando se analisam as palavras *professora*, *projeto* e *primeiro*, que

⁶ Como se apontou na seção 4, Metodologia, na análise das palavras do *corpus* e-Labore, foram computadas somente as variações/ erros ortográficos envolvendo o encontro consonantal. No *corpus*, um exemplo de variação/ erro ortográfico é com a palavra *outro* que foi grafada sem o “r”, como *outo*, em algumas de suas ocorrências.

apresentam números de frequência de ocorrência muito próximos (em torno de 500 ocorrências), mas grande discrepância no número de variações, especialmente a palavra professora (que apresentou 29 variações) em relação às outras duas palavras, projeto e primeiro (que apresentaram, respectivamente, 2 e 3 variações).

Passemos à próxima subseção, em que investigamos se os resultados encontrados para os tipos mais frequentes, TR e PR, encontram paralelo com os resultados dos tipos menos frequentes em foco, DR e VR.

Análise dos dois tipos de encontros CCV com “r” menos frequentes: DR e VR

Em relação aos tipos menos frequentes em análise, DR e VR, começando por DR, temos os seguintes resultados apresentados nas tabelas 7 e 8:

Tabela 7: Palavras de alta frequência de ocorrência com o tipo DR.

Palavra	Frequência absoluta	Frequência relativa	Número de variações envolvendo o encontro CCV
drogas	349	0.04	7
Pedro	324	0.04	1
Adriano	186	0.02	2
ladrões	121	0.01	2
quadra	111	0.01	10

Tabela 8: Palavras de baixa frequência de ocorrência com o tipo DR.

Palavra	Frequência absoluta	Frequência relativa	Número de variações envolvendo o encontro CCV
padrinhos	5	0	0
adrenalina	5	0	0
quadrilhas	5	0	0
xadrez	5	0	0
padrão	5	0	0

Como se pode notar pela análise das tabelas 7 e 8, o tipo de encontro CCV menos frequente DR tem comportamento parecido com os tipos mais frequentes analisados, TR e PR: também com DR, enquanto as palavras de alta frequência de ocorrência apresentam casos de variação/ erro ortográfico, as palavras de baixa frequência de ocorrência não apresentam nenhuma variação. Nota-se efeito lexical aqui também, especialmente quando se consideram a palavra drogas em relação ao vocábulo Pedro e as palavras Adriano e ladrões em relação ao item quadra.

Vejamos, finalmente, os dados referentes ao último tipo menos frequente, VR, nas tabelas 9 e 10.

Tabela 9: Palavras de alta frequência de ocorrência com o tipo VR.

Palavra	Frequência absoluta	Frequência relativa	Número de variações envolvendo o encontro CCV
livro	172	0.02	3
livros	150	0.02	4
palavra	61	0.01	1
palavras	52	0.01	2
livre	42	0.01	3

Tabela 10: Palavras de baixa frequência de ocorrência com o tipo VR

Palavra	Frequência absoluta	Frequência relativa	Número de variações envolvendo o encontro CCV
livremente	7	0	0
livraria	3	0	0
livrar	2	0	0
lavras	2	0	0
lavradores	2	0	0

Pela análise das tabelas 9 e 10, nota-se que o tipo menos frequente VR comporta-se como os demais tipos analisados: palavras de alta frequência de ocorrência com o tipo VR apresentam casos de variação/ erro ortográfico, enquanto que palavras de baixa frequência de ocorrência não apresentam. No entanto, não há efeito lexical relevante com o tipo VR, como houve com os outros tipos avaliados.

Na análise aqui realizada, uma observação que vale ser feita é que, em cada tipo (TR, PR, DR e VR), a palavra de alta frequência de ocorrência que apresenta maior número de variação tem o encontro CCV em sílaba átona: TR: outro → 7 casos de variação; PR: professora → 29; DR: quadra → 10; VR: livros → 4. Tal dado indica que a tonicidade, nesse caso, parece atuar como um fator estrutural que potencializa o fenômeno de redução que incide sobre encontros CCV. Entretanto, é necessário que sejam feitas maiores investigações a esse respeito, tendo em vista a limitação da análise aqui realizada.

Considerações finais

Este estudo avaliou a influência do fator frequência (BYBEE, 2001) na produção escrita de encontros consonantais tautossilábicos (encontros CCV) por crianças em fase de aquisição da escrita. Especificamente, nos detemos em 4 tipos de encontros CCV com “r”: os tipos mais frequentes, TR e PR, e os tipos menos frequentes, DR e VR.

O Modelo de Redes (BYBEE, 2001) foi o suporte teórico considerado neste trabalho, por atribuir importante papel ao fator frequência em fenômenos de variação. Na metodologia, utilizamos dados de escrita infantil do *corpus* e-Labore (Laboratório Eletrônico de Oralidade e Escrita), para proceder à análise.

Na avaliação dos 4 tipos de encontros CCV, como principal resultado, podemos apontar que este trabalho oferece indícios de que a frequência de ocorrência pode interferir na escrita de encontros consonantais. Como os dados demonstram, palavras com alta frequência de ocorrência no *corpus* apresentaram variação/erro ortográfico na escrita. Ao contrário, palavras menos frequentes não apresentam variação na escrita. Assim, como não houve diferença entre os tipos mais e os menos frequentes, podemos

dizer que a frequência de ocorrência é que foi relevante nos casos de variação verificados na escrita.

Acredita-se que palavras com encontro CCV com “r” de alta frequência de ocorrência variam na escrita pelo fato de terem representação mental mais forte sem o “r” tepe (BYBEE, 2001). De modo diverso, palavras com baixa frequência de ocorrência seriam menos sujeitas à variação na escrita porque são produzidas com menor frequência na fala e/ou por terem uso restrito na forma escrita.

Pesquisas futuras poderiam estudar questões que a pesquisa apresentada aponta como, por exemplo:

- (1) Há diferenças de comportamento entre tipos de encontros CCV com “r” e tipos com “l”?
- (2) Qual(is) estaria(m) mais sujeito(s) à variação na escrita? Dito de outra forma: haveria diferença na aquisição de encontros CCV com “r” e com “l” na escrita?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, J. B. *Phonology and Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 237 p.

CRISTÓFARO-SILVA, T. Sobre a Quebra de Encontros Consonantais no Português Brasileiro. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 29, p. 522-527, 2000.

CRISTÓFARO-SILVA, T. et al. Alfabetização e Conhecimento Linguístico: o Projeto e-Labore. In: LARA, Gláucia; COHEN, Maria Antonieta (Orgs.). *Linguística, tradução, discurso*. Belo Horizonte: Editora da FALE, 2007, v. 1. p. 140-154.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 de mai. 2009.

FREITAS, E. R. *Aprendizagem da estrutura silábica ccv: oralidade e escrita*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM (LAEL). *Corpus oral e escrito da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://LAEL.pucsp.br/corpora/index.htm>>. Acesso em: 2 de jun. 2009.

MIRANDA, I. C. *Aquisição e variação estruturada de encontros consonantais tautossilábicos*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PIERREHUMBERT, J. Exemplar dynamics: Word frequency, lenition, and contrast. In: BYBEE, J.; HOPPER, P. (Eds.) *Frequency effects and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 137-157.

PROJETO E-LABORE (Laboratório eletrônico de Oralidade e Escrita). *Corpus de escrita e fala infantil*. Disponível em: <www.projetoaspa.org/elabore>. Acesso em: 2 de jun 2009.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. *Avaliação fonológica da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 148 p.

Conduitas explicativas e pronomes pessoais na fala infantil

(Conduites explicatives et pronoms personnels dans le langage de l'enfant)

Alessandra Jacqueline Vieira

Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara)

alessandrajacquelinevieira@yahoo.com.br

Resumé: Cette étude vise à identifier l'utilisation des pronoms personnels chez les enfants, relatives aux conduites explicatives, en observant la situation d'interaction. Par conséquent, nous examinerons certaines théories par rapport à l'égard de les conduites explicatives et leur émergence, les pronoms et leur fonction au sein de la série produite par des enfants. Notre intention est d'étudier la corrélation entre le développement de l'individualité (et conscience) de l'enfant et de l'utilisation des pronoms personnels (relatifs aux conduites explicatives), afin de mieux comprendre le fonctionnement du langage. Dans cette perspective, nous avons analysé les données d'un enfant de 20 à 30 mois, recueillies dans le cadre familial, en considérant la relation qui s'établit entre l'enfant et son partenaire (père, mère) pendant la production *langagière*.

Mots-clés: acquisition ; langage ; conduites explicatives ; pronoms personnels ; identité.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo identificar o uso dos pronomes pessoais pelas crianças, relacionados às condutas explicativas, observando detalhadamente a situação interacional. Sendo assim, examinamos algumas teorias que tratam das condutas explicativas e de sua emergência, dos pronomes e sua função dentro dos enunciados pelas crianças produzidos. Nossa intenção é investigar a correlação entre o desenvolvimento da subjetividade (e consciência) da criança e a utilização dos pronomes pessoais (arrolados às condutas explicativas), com o propósito de compreender melhor o funcionamento da linguagem. Nessa perspectiva, analisamos os dados de uma criança de 20 a 30 meses, coletados em contexto familiar, levando-se sempre em consideração a relação estabelecida entre a criança e o interlocutor (pai, mãe) durante a produção *linguagreira*.

Palavras-chave: aquisição; linguagem; condutas explicativas; pronomes pessoais; subjetividade.

Introdução

Graças ao crescente interesse que a linguagem da criança tem suscitado nos últimos anos, pode-se observar um aumento no número de pesquisas realizadas na área de Aquisição da Linguagem, Psicolinguística, Educação etc., com o objetivo de observar os usos ou o seu desenvolvimento. Dentre essas pesquisas, destacamos os trabalhos voltados para a questão da aquisição das condutas explicativas, tema que ganhou destaque a partir da década de 80, com os trabalhos de Grize (1980) e Borel (1980; 1981) e, desde então, essas condutas também passaram a ser observadas no discurso das crianças (HUDELOT et al., 1990; VENEZIANO, 1999, entre outros).

No que se refere aos estudos a respeito do uso dos pronomes pessoais pela criança, eles são recentes e ainda pouco explorados, principalmente no Brasil, porém são muito importantes no âmbito da aquisição, uma vez que, a partir deles, podemos entender melhor as fases da linguagem da criança, seu funcionamento e a maneira como a criança se relaciona com a língua. Além disso, segundo Issler (1997), estudar a utilização dos pronomes pessoais pela criança permite analisar o seu desenvolvimento psíquico e intelectual. Assim, a interpretação dos fatos linguísticos no contexto da

explicação e da utilização dos pronomes pela criança pode ser bastante enriquecedora para uma melhor compreensão da linguagem e de seu desenvolvimento (FERNANDES; GUEDES; DEL RÉ, 2006, p. 191).

Nessa perspectiva, nossa intenção é estudar, dentro das condutas explicativas, a utilização dos pronomes pessoais por crianças de 20 a 30 meses em contexto familiar, levando-se em consideração a relação estabelecida entre a criança e o interlocutor (pai, mãe) durante a produção *linguagreira*. Para tanto, utilizaremos um *corpus* que consta do projeto de pesquisa intitulado *Diversité de la socialisation langagière selon les cultures: place et rôle de l'explication*, desenvolvido pelas professoras Silvia Dinucci Fernandes e Alessandra Del Ré em cooperação com a França, de julho de 2004 a dezembro de 2006.

Nosso objetivo é identificar o uso dos pronomes pessoais pelas crianças, relacionados às condutas explicativas, observando detalhadamente a situação interacional. Nossa intenção é, também, investigar o desenvolvimento da “conscience de soi” na criança e uma possível relação com a produção linguística de pronomes pessoais – ligados às condutas explicativas. Estudar tal relação pode nos levar a conhecer melhor os processos pelos quais passam as crianças antes de se constituírem enquanto sujeito/falante.

Discussão e análise dos dados

Ao trabalharmos com aquisição da linguagem em crianças, devemos, de início, considerar o componente linguístico e sua relação com o extralinguístico, o supra-segmental, o gestual e o cognitivo. François (1989) refere-se à dicotomia “língua/fala” e “linguístico/*linguageiro*”, ressaltando a especificidade do modo do discurso, em que o mais importante não é o que é dito, mas, sobretudo, a maneira de dizer. Além disso, no processo de aquisição da linguagem não se deve ignorar a questão da interação da criança com o outro. Bruner (1991; 1997) defende a importância da interação social, não apenas com o meio, mas, também, com o adulto (como a mãe ou o pai).

De acordo com o dicionário Houaiss (2004), “explicar” significa “1. tornar inteligível ou claro (aquilo que era obscuro ou ambíguo); 2. fazer entender, expor, explicar; 3. dar a conhecer a origem ou o motivo de; 4. dar explicação; 5. justificar, desculpar, dar razão de seus atos (ou de suas palavras)”. Enfim, explicar é fazer o outro entender (considerando sempre o interlocutor), levando em conta seu conhecimento, a situação e o momento da enunciação. Para François (1989), o sentido da palavra “explicar” pode variar em função: a) do tipo de questão (por que..., como, etc.); b) do tipo do objeto (pode-se responder à pergunta “o que quer dizer tal palavra?” com um exemplo, um sinônimo, etc.); c) do tipo de interlocutor (é diferente explicar a um professor ou a alguém desprovido de conhecimento); d) do lugar da explicação no discurso (explicar pode ser o objeto principal ou pode aparecer durante a narração de um fato, por exemplo); e) da pessoa que explica (ela pode escolher o modo de explicar em função da situação, de suas preferências, etc.).

Berthoud-Papandropoulou, Favre e Veneziano (2003) consideram o ato de explicação como um fenômeno interacional. Para os autores, esse ato implica, de um lado, a identificação do *explanandum*, isto é, a presença de um acontecimento a propósito do qual é preciso explicar “o porquê” a seu interlocutor — que pede ou que se supõe precisar dessa explicação — e, de outro, a presença do *explanans*, o que significa a causa, a razão ou a justificativa desse acontecimento/ação (2003, p. 40).

De acordo com Melo, a explicação é “vista como uma conduta que se torna necessária por um contexto interativo e que, conseqüentemente, tem a necessidade de certas condições sociais para se produzir” (2003, p. 105). Além disso, a explicação seria “um *move* interacional que se produz quando um dos interlocutores dá uma nova informação que faz referência a um objeto de atenção conjunta e, ao mesmo tempo, esclarece o que estava obscuro ou problemático no diálogo” (MELO, 2003, p. 108).

Poderíamos nos indagar sobre qual seria a idade aproximada em que a criança começa a produzir enunciados explicativos. Antes mesmo dos dois anos de idade, a criança já consegue dar explicações, ainda que de forma simples, aos interactantes do diálogo. Segundo Leitão e Banks-Leite (2006, p. 49), “as crianças não só são capazes de justificar posições desde muito cedo, como também esperam o mesmo da parte de outros e sabem que justificativas são elementos decisivos para que se possa ‘vencer’ uma argumentação”. Além disso, de acordo com as autoras, a argumentação se dá por meio de oposições, embates, nos quais a criança defende ou trabalha sua opinião (LEITÃO; BANKS-LEITE, 2006, p. 50).

É o que podemos observar neste fragmento, em que a criança, então com 30 meses (2;6 anos), explica ao observador o que deseja fazer com o brinquedo (cachorro amarelo) que está em suas mãos: (O: Observador; A: criança)

- (01) PE: Você vai dar comida pro cachorro amarelo? ((para L-))
A: nan é puque ele suza
PE: ah::
A: Puque se ele pede comida e não é biscoito, não dô puque ele suza
PE: ah:
A: (
P: ei ei ei ei ((chamando A.))
A: Eu vou buscá um brinquedo
PE: Cê vai busca um brinquedo, então vai-

Trabalhando com a sua realidade, a criança a transfere para as suas brincadeiras. Nesse caso, o objeto de atenção conjunta, o cachorro amarelo, reproduz a realidade da criança, que argumenta sua opinião ao interlocutor, explicando o porquê de não dar comida ao brinquedo. Notamos, nesse sentido, que, à medida que a criança adquire a capacidade de explicar e argumentar, ela obtém, também, cada vez mais consciência das situações e da realidade que a rodeia, além de descobrir gradualmente sua individualidade. Mas, de que forma podemos identificar a construção do sujeito nessas condutas explicativas?

Até se constituir dentro da linguagem dos adultos, a criança passa por processos de transformação em que faz uso da língua ao seu modo. Antes de se designar, quando ainda é um bebê, a criança é incentivada por sons murmurantes, depois por sons de conversas e por trocas com o adulto (como a mãe), até surgirem as primeiras palavras. Morgenstern (2006, p. 9) afirma que “Les premiers mots apparaissent autour de 1 an (...) A partir de 1 an, l’enfant va marquer une certaine autonomisation en essayant de faire tout seul”.¹

Após essa etapa, sucede um aumento significativo no vocabulário da criança que se deve à manipulação dos sons, das sílabas, das palavras, que são trocadas entre a ela e

¹ “as primeiras palavras aparecem por volta de um ano(...) A partir de 1 ano a criança vai marcar uma certa autonomização, tentando fazer tudo sozinha” (tradução nossa).

o interlocutor. Issler (1997), baseando-se em Mahler, declara que o aumento da consciência da criança coincide com o reconhecimento do mundo externo e da vontade de separação — individuação da criança para com a mãe. Segundo a autora, “o processo de separação-indivuação desenvolve-se dos 0;5/0;6 até os 2;6/3;0, passando por fases e chegando ao sentimento de um sentido primitivo de *self* (eu), de identidade individual [...]” (ISSLER, 1997, p. 86).

No entanto, os pronomes são ferramentas linguísticas utilizadas tardiamente pela criança. Segundo Issler (1997, p. 83), “uma criança com desenvolvimento normal leva cerca de três anos para adquirir esses pronomes e utilizá-los adequadamente em todas as situações nas quais eles são requeridos em sua língua materna. Morgenstern (2006, p. 9) declara que o uso dos pronomes requer um “travail cognitif, de la mécanique langagière, et de l’élaboration psychique”.²

Scliar-Cabral e Borba (2001, p. 668), citando Benveniste, afirmam que é “exatamente por não dominar as oposições ‘pessoa-eu’ e ‘pessoa não-eu’ [‘eu’ e ‘tu’], carecendo da ‘correlação de subjetividade’, [que] a criança ainda não pode ser erigida em sujeito da enunciação”. Assim:

O fato de os pronomes pessoais, isto é, os de 1ª e 2ª pessoas, não possuírem uma significação intencional sempre idêntica e serem passíveis de inversão (*shifting*) coloca enorme dificuldade cognitiva e linguística à criança. (SCLIA-CABRAL; BORBA, 2001, p. 669)

A utilização “correta” dos pronomes exige da criança uma maior familiaridade com a língua e um conhecimento de si.

L’emploi du pronom de première personne serait alors considéré comme le franchissement d’une étape importante dans le développement psychique de l’enfant marquant sa volonté de s’emparer du langage. (MORGENSTERN, 2006, p. 10).³

Contudo, a diferença entre o uso do *eu* e do nome não se deve apenas às capacidades mentais da criança, mas deve ser atribuída, também, à linguagem que os adultos endereçam a ela. Sully (apud MORGENSTERN, 2006) declara que o fato de a criança falar de si na terceira pessoa deve-se à percepção da criança quando o adulto a designa pelo nome ou pela terceira pessoa, pois ela, por meio de um processo psíquico, imita. É por meio dessa operação de “imitação” que, mais tarde, a criança começa a utilizar o *eu* na primeira pessoa como fazem os adultos. Observemos este trecho em que A. (1;8 ano) brinca com a mãe no quarto (A: A., M: Mãe):

² “trabalho cognitivo, mecânica *linguagreira* e elaboração psíquica” (tradução nossa).

³ “O emprego do pronome de primeira pessoa seria, então, considerado como a passagem de uma importante etapa no desenvolvimento psíquico da criança, marcando a vontade de se apropriar da linguagem” (tradução nossa).

- (02) A – mamãe () ajuda () a janéla fico abéita () ↑
 M – a janela tá aberta
 A – a mamãe ajuda? ↑
 M – o que? fechá?
 A – sim ↓
 M – ah tá tão calor hoje deixa aberta
 A – a mamãe ajuda ↑
 M – a mamãe tem que levantar?
 A – sim ↓
 M – a mamãe num qué levanta precisa? não não
 A – /a mamãe levanta pigá janéia/ () ↑
 M – tá bom quem vai fazê a mamãe ou o A.?
 A – o A. ↓
 M – ((a criança fecha a janela)) muito bem fechô sozinho AI muito forte fechou já acabou já acabou já fechou ó sh sh sh fechou olha ei ei ei olha aqui
 A – ã? ↑
 M – tá fechada agora (A. continua a tentar fechar)) já acabou senão vai estragar assim não pode()

Notamos que A. faz uso da imitação da fala da mãe para referir-se a si mesma. Para Piaget (1926), a criança antes de usar o *eu* não compreende a representação que existe dela mesma. Dessa maneira, ela utiliza o nome, que é a designação utilizada pelos adultos, para se referir a si mesma. Issler (1997) afirma que é por volta dos sete meses da criança que a mãe passa a considerar o bebê como sujeito que participa da ação:

Por essa época, o uso de pronomes de 3ª pessoa [utilizados pela mãe] diminui e aumenta o uso dos pronomes convencionais de 2ª pessoa – “tu”; o uso de 1ª pessoa (falar “eu” ao bebê”) sofre certas restrições e, praticamente, inexistente aos 0;10. (ISSLER, 1997, p. 85)

Vejam os fragmentos abaixo, no qual a criança encontra-se com 1;11 ano e fala de si na terceira pessoa, assim como os pais a designam: (P: pai; A: criança; B: babá)

- (03) P - cadê o muque deixa eu vê o muque? ((A- mostra o braço)) ó esse muque tá fraco come mais um pouquinho pra ficar forte come filhó
 A – papai? ↑
 P – oi?
 A – o macaquinho tá cu Andé ↑ ↓
 P – o macaquinho tá com o A. mas o macaquinho falou pro A. comer pra ver o A. ficar forte come então
 B – vamo comer pra ficar forte
 P – come um pouquinho come come--- hum: uma delícia essa comida da Dalvinha filhó--- né?

Romanes (apud MORGENSTERN, 2006, p. 18) explica sobre a utilização do pronome dizendo que este uso nos demonstra que a criança, neste ponto, possui uma consciência *introspectiva*: a criança não presta atenção às suas fases psíquicas, não se colocando “en opposition avec tous les objets extérieurs (...) mais se considère comme un d’entre plusieurs objets”⁴. Quando a criança utiliza o nome para falar de si, ela atinge uma visão objetiva baseada na imagem exterior e a perspectiva do outro; ela se enxerga como um indivíduo dentre os outros.

Issler afirma que a partir de 1;6 ano observa-se na linguagem da criança os reflexos de sua estruturação psíquica, ou seja, ela começa a marcar na linguagem a separação do *EU-OUTRO* por meio da utilização de referências nominais ao

⁴ “em oposição a todos os objetos exteriores (...) mas se considera como um dentre muitos objetos” (tradução nossa).

destinatário. Pouco depois é que ela passa a referir-se a si mesma na relação conversacional (ISSLER, 1997, p. 103).

Assim, é somente após um determinado período que a criança passa a lançar mão do *eu*, alcançando uma visão subjetiva de si, de sua personalidade, colocando-se como sujeito da oração. Mas, segundo Morgenstern (2006), as designações que a criança utiliza para falar de si aparecem em épocas muito próximas e seriam empregadas simultaneamente pela criança em contextos diferentes, como demonstra o trecho a seguir em que A. diz à mãe de quem é a motoca da foto e, em seguida, a criança explica o que deseja, fazendo uso do pronome pessoal de primeira pessoa. (A: A. com 1;8 ano, M: Mãe)

- (04) ((cantando)) a pulguinha pula à beça e belisca o seu pé
A – a motoca ((olha uma foto)) ↑
M – de quem é essa motoca lá na foto?
A – du A. ↑
M – é? não é do Lipe?
A – /du ipi/ ↑
M – ((tosse)) quem tá aí na foto filho?
A – /fiipi/ ↓
M – o Filipe o Filipe é seu amigo?
A – mãe? mamãe? ↑
M – hum?
A – fazê bagunça a bola aqui ↑
M – ah então pra isso a gente precisa pôr as bolas aqui no saco pra fazer de novo você quer de novo? fazer bagunça? tem que pôr as bolinha aqui dentro ó
A – mamãe? ↑
M – hum?
A – mamãe? ↑
M – hum?
A – eu qué esse ((mexe na cortina))--- pusa esse eu qué↑ () pusô/ ↓
M – puxou? é filho essa cortina mamãe comprou quando casou ()
A – mamãe? ↑
M – hum?
A – qué polguinha ↑
M – ((cantando)) a pulguinha pula à beça e belisca o seu pé do pé pula pra cabeça vai fazendo cafuné

Para Issler:

É um engano crer que o “eu” da criança pequena tem o mesmo significado que o do adulto. Para a criança pequena o “eu” parece estar preso de tal modo ao contexto do “aqui-e-agora” que não pode se deslocar no tempo — no passado e no futuro —, nem no espaço — no espaço virtual criado pelo espelho. (1997, p. 104)

Pois, diferentemente do adulto, a criança não consegue estabelecer as relações nas quais o pronome *eu* está envolvido. Isso se deve ao fato dela estar se situando como indivíduo e ainda não ser “capaz de integrar todas as representações de si” (ISSLER, 1997, p. 104).

Dessa forma, podemos observar neste fragmento o posicionamento da criança que ainda está aprendendo a utilizar ‘a gramática dos adultos’. Neste excerto, a criança (então com 23 meses) está almoçando com o pai e narra o que aconteceu na festa de sua amiga:

- (05) A – () um balão ↓
 P – então mastiga e engole to
 A – () da Catarina tinha um balão ↓
 P – tinha um balão que que aconteceu no balão na festa da Catarina?
 A – itoou ↓
 P – estourou!--- e o A. que que fez?
 A – ficou choando ↓
 P – ficou chorando mas depois ficou tudo bem né? né?
 A – o A. () (vuá) o balão ↓
 P – é? você quer voar no balão?
 A – sim ↓
 P – mas esse balão é pequenininho você não cabe dentro
 A – () balão ↓
 P – você não cabe aí dentro filhê--- o balão é pequenininho esse aí
 A – não é de voar ↓
 P – não é de voar esse aí
 A – não é de voar esse ↓
 P – esse aí também não esse aí é um cachorrinho--- né?
 B – ()... () balão vermelho ô--- que lindo!--- quem fez esse cachorrinho pra você A.?
 P – foi o ()
 B – ah foi o () que legal!
 A – pou! pum! pum! (*brinca com um balão*)
 P – não vai estourar não---não tá bem cheio esse aí
 A – () da Catalina itoou o balão ↓
 P – na festa da Catarina estourou o balão foi isso mesmo
 A – A. ficou choando ↓
 P – o A. ficou chorando?
 A – foi ↓
 P – mas depois ficou tudo bem né?
 A – papai? ↑
 P – oi?
A – vo voar no balão! ↓
 P – cê quer voar no balão?
 A – sim ↓
 P – mas esse balão é pequeno filho
 A – não é de voar ↓
 P – não é de voar esse aí
 A – vo itoar ↓
 P – não estoura não
 A – pequenininho ↓
 P – hum?
 A – pequenininho ↓

Notamos que, para relatar um fato ocorrido em um período anterior, a criança recorre à memória e conta sua história na terceira pessoa, não se colocando como sujeito do discurso. Porém, a partir do trecho destacado, temos a criança marcando seu posicionamento de sujeito falante, fato este de grande importância para seu desenvolvimento cognitivo. Assim, ao retomar uma história acontecida no passado, a criança narra o ocorrido como se não fosse ela a participante do fato; contudo, ao expor sua vontade de voar no balão, ela se coloca como indivíduo que produz e possui opinião, o que nos remete à construção de sua subjetividade, demonstrada por sua vontade, seu posicionamento discursivo, seu ponto de vista, etc. (aqui explicitada pelo verbo “vou”).

Dizer *eu* e pronunciar seu nome não indicam, sozinhos, que a criança passou a se colocar na posição de sujeito falante. Demonstrar seus desejos, suas vontades, dizer não aos adultos, tudo isso representa, também, marcas de que a criança está tomando consciência de sua personalidade. “C’est la distance entre l’enfant et sa propre

conscience de lui-même qui se trouve marquée dans le langage, entre autres par le pronom *je*⁵ (MORGENSTERN, 2006, p. 10).

Podemos enxergar as características até aqui pontuadas analisando este trecho da fala de A. (2;4 anos) no qual ele almoça com o pai e diz por que bateu nele durante uma visita ao aeroporto (A: Criança, P: Pai, O: Observador):

- (06) A: Tinha um avião
PE: tinha um monte de avião, não tinha?
A: Tinha um avião gandão () um avião gandão ()
P: Não deu né?
A: () no papai i bateu
P: O A. bateu no papai?
A: é
P: é?
PE: Por que?
P: Pode bater no papai? ãh? que? pode bater no papai? não não pode
A: não, eu qué lutá
P: que?
A: lutá
P: lutá? lutar o que o meu?
A: lutá ((dá um soco no ar)) ((pai e observadora riem))
P: A. pode bater no papai filho? não pode nãoA: não porque eu lutei
P: você lutou com quem?
A: com o papai ()

A. justifica seu comportamento com o pai argumentando que queria apenas lutar e não bater nele. Assim, ele consegue se desculpar e explicar sua atitude, criando uma nova versão para o fato. É importante observar, no ato da explicação, a situação interacional na qual a fala da criança está envolvida. Neste caso, A. está se relacionando com o pai, que o recrimina por sua atitude; assim, para que possa esvair-se de sua repreensão, a criança enuncia seu outro argumento. Morgenstern e Préneron afirmam que as crianças, entre 2;0 e 2;5 anos, passam a fazer uso de estratégias, assim como seus pais as utilizam, para apaziguar os conflitos e ‘ganhar a causa’ em debate (2004, p. 7).

Outro trecho importante é este no qual a criança (27 meses) interage com o pai e com a observadora, relatando o motivo de seu comportamento (A: criança; P: pai; O: observadora;):

- (07) P: ó A. você contou pra O- que você viu o balão--ó ó tem que fechar ó ó ó ó ó ((enquanto A. tenta abrir o armário))- Cê contou pra O- que você viu o balãozão? Conta pra ela que você viu-
A: eu vi o balão(ai papai falou que não dava) ai eu feiz chilique
PE: você fez chilique?
A: (ai eu fiquei bavo) eu quelia mais
PE: você deu chilique é? Por quê?
A: eu quelia mais
P: Você queria mais né filhó? Mas o papai falou que não dava mais filhó, papai falô () que ia embora, papai tinha que dar aula- Foi por isso () tem que entender-
A: papai
P: ó ó A. deixa o papai falar uma coisa: você pode até fazer chilique, pode chorar, eu acho que cê tem direito, mas não pode bater no papai
A: eu num to chorando

⁵. “É a distância entre a criança e a consciência dela mesma que se encontra marcada na linguagem, entre outros, pelo pronome *eu*” (tradução nossa).

P: você não tá chorando- Tá bom- Você entendeu? Não pode bater no papai- Ai no carro ele falou: papai não vou fazer mais isso- Não foi filhê?Mas chegou aqui você bateu na Mimi, né?
A: () bateu na Mimi
P: É, e a Mimi ficou muito triste né Mimi? ((babá responde positivamente com a cabeça))
A: A- chegou e bateu na Mimi?
P: É, chegou e bateu na Mimi- Muito triste a Mimi ficou, igual o papai ficou triste-
A: papai você ficou triste no carro?
P: eu fiquei triste no carro
A: Papai
P: oi
A: o quê que você falou?
P: oi?
A: o quê que você falou no carro?
P: o A. falou: papai não vou fazer mais isso- Não falô?
A: () e bateu na Mimi?

Notamos que A. oscila, na fase em que se encontra, entre a utilização de seu nome e do pronome *eu*. Percebemos que ele está ‘passeando’ pela língua, descobrindo novas possibilidades de argumentação e de se colocar como sujeito dentro do discurso. A oscilação na utilização do pronome de 1ª pessoa e de seu nome nos faz reconhecer que a criança se encontra em fase de maturação, aprendendo a utilizar a linguagem a ela dirigida, variando as formas de colocação de si mesma em seu próprio discurso.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos levantar alguns concepções de autores que já trataram do tema “aquisição da linguagem”, especialmente no que diz respeito à aquisição das condutas explicativas e dos pronomes pessoais. Tentamos demonstrar que, por meio de mecanismos linguísticos, a criança consegue estabelecer relações e dar respostas cada mais próximas da fala adulto e que, antes mesmo dos dois anos de idade, ela já consegue fornecer justificações e explicações aos seus interlocutores, demonstrando, além disso, seu ponto de vista.

Pudemos notar, também, a importância da interação na emergência da fala da criança, auxiliando-a em sua percepção de mundo e na compreensão de sua realidade social. Dessa forma, podemos inferir que a criança possui um papel ativo na situação conversacional, tendo a interação um papel fundamental em todo o processo de construção do conhecimento infantil.

Assim, a partir de todo o exposto, podemos inferir que, com a tomada de consciência de si mesma, a criança adquire, também, maior capacidade de argumentação e demonstra cada vez mais suas vontades e seus desejos. Dessa forma, ao explicar, utilizando o pronome pessoal *eu*, a criança está adquirindo, conseqüentemente, maior conhecimento de sua própria individualidade e da realidade que a circunda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I.; FAVRE, C. ; VENEZIANO, E. Construção e reconstrução das condutas explicativas. In: FERNANDES, S.D. *Aquisição da Linguagem: conceito, definição e explicação na criança*. Araraquara: Cultura Acadêmica – FCL/ Unesp, 2003. (Trilhas Linguísticas, n. 4). p. 39-67
- BOREL, M. J. *Discours explicatif, quelques réflexions sur l'explication*. Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, Université de Neuchâtel, n. 36, p. 19-41, 1980.

_____. L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique. *Langue Française*, Paris, Larousse, n. 50, p. 20-38, 1981.

BRUNER, J. *Le Développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. 3. ed. Paris: PUF, 1991.

_____. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERNANDES, S. D.; GUEDES, Z. C. F.; DEL RE, A. A polissemia do Como... ? nas diferentes condutas explicativas infantis produzidas em meio escolar. *Araraquara: Revista do Gel*, v.3, 2006.

FRANÇOIS, F. Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bahktine. In: *Revista Enfance 1-2*. Paris : PUF, 1989. p. 39-47.

GRIZE, J. B. Un point de vue semiológico. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, n.36, p.1-17, 1980.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

HUDELOT, C.; PRENERON, C.; SALAZAR-ORVIG, A. Explications, distance et interlocution chez l'enfant de 2 à 4 ans. *CALaP*, n. 7/8, p.241-255, 1990.

ISSLER, Denise Silveira. A aquisição de 'eu' e 'tu' na relação mãe-criança: intersecções entre a Linguística e a Psicologia. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 182-190, dezembro 1997.

LEITÃO, S; BANKS-LEITE, L. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 45-61.

MELO, L.E. Um gênero do discurso: a explicação. In: FERNANDES, S.D. (Org.). *Aquisição da Linguagem: conceito, definição e explicação na criança*. Araraquara: Cultura Acadêmica – FCL/ Unesp, 2003. (Trilhas Linguísticas, 4) p. 103-128.

MORGENSTERN, A. *Un jeu en construction: gênese de l'auto-designation chez le juene enfant*. Paris: Ophrys, 2006.

MORGENSTERN, A; PRÉNERON, C.. La justification dans la négociation parent-enfant. *La médiation*. Presses Universitaires de Rouen. p .329-339, 2004. Disponível em <http://anr-leonard.ens-lsh.fr/>. Acesso em: 22 dez. 2008.

SCLIAR-CABRAL, L.; BORBA, M. T. Da forma não marcada ao sujeito da enunciação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 667-673, setembro 2001.

VENEZIANO, E. L'acquisition de connaissances pragmatiques: apprendre à expliquer, *Revue Parole*, Mons-Belgique , n. 9/10, p. 1-28, 1999.

Erros na aquisição da flexão verbal: reflexividade e constituição do paradigma verbal

(Errors in verbal inflection's acquisition: reflexivity and constitution of verbal paradigm)

Irani Rodrigues Maldonade

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

iranirm@uol.com.br

Abstract: This article aims at analyzing the alternation between *tive/teve* in the constitution of verbal paradigm of a 3 years old Brazilian child (M). Firstly, the primitive relational system exhibits only *tive*, which has its origin in the other's speech. After, *teve* begins to compete with *tive* in the paradigm's construction. Then, it receives *tinha*, the form that keeps a relation with *tinho*. This relation promotes the emergence of *tevo* and *tivo*. Benveniste and Jakobson's considerations about the verb person show the child as a divided subject in language acquisition process. But, in Saussure's theory, the movement of the verbal errors is explained by the notion of analogy (as a creative phenomenon, unconscious, related with the linguistic act).

Keywords: language acquisition; reflexivity; error; verbal inflection; verbal paradigm.

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar a alternância entre *tive/teve* na constituição do paradigma verbal na fala de uma criança brasileira (M) aos 3 anos. Inicialmente, a rede relacional primitiva conta apenas com *tive*, que tem sua origem na fala do outro. Depois, *teve* passa a concorrer com *tive* na construção do paradigma. Em seguida, este acolhe *tinha*, forma que guarda uma relação com *tinho*. Tal relação promove o aparecimento de *tevo* e *tivo*. As considerações de Benveniste e Jakobson sobre a pessoa verbal mostram a criança como um sujeito já dividido no processo de aquisição da linguagem. Porém, é no quadro teórico de Saussure, através da noção de analogia (enquanto fenômeno criativo, inconsciente, relacionado ao ato linguístico), que o movimento dos erros verbais na constituição do paradigma é explicado.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; reflexividade, erro; flexão verbal; paradigma verbal.

Introdução

O erro, na fala da criança – muitas vezes motivo de riso –, pode ser identificado por leigos, até como uma realização imperfeita da língua adulta, que tende por vezes ser corrigido, visando a um melhor desempenho linguístico futuro da criança. Na área de Aquisição da Linguagem, cada vez mais, vem despertando o interesse de parcela significativa de pesquisadores. Observa-se que os erros na aquisição verbal sempre ocuparam lugar de destaque nas discussões, uma vez que passaram a constituir argumentos, ao longo da história da área, a favor e/ou contra diferentes posições teóricas: inatistas, construtivistas, conexionistas e interacionistas.

Se hoje o erro é tido como constitutivo do processo de aquisição da linguagem, ou para alguns indica um movimento em direção ao desenvolvimento linguístico, isso nem sempre foi assim. No início, havia uma espécie de “pasteurização” dos dados, que acabava por excluí-lo da análise, por ser incapaz de revelar o conhecimento da criança sobre a língua. Um exemplo emblemático é o trabalho de Brown (1973), que examinava a emergência dos 14 morfemas gramaticais do inglês. Só os acertos eram considerados como dados em sua análise. Não só descartou os erros como também as imitações da fala do outro, feitas pelas crianças. Imitações estas que vieram mostrar-se cruciais, na

teorização desenvolvida por De Lemos (1982, 2002) na medida em que revelam a dependência da fala da criança à fala do outro, o viés interacional que se impõe em todo tipo de discurso. Dos processos dialógicos descritos por De Lemos, a especularidade ocupou lugar central na teorização porque não opera com a exclusão nem do sujeito e nem da língua. Partindo-se do compromisso com essa relação (pois o sujeito se constitui na e pela linguagem, assim como é por ela atravessado), tomada como **desafio** constante, a teorização desenvolvida por De Lemos (1992, 1999, 2000, 2002) vem sendo construída. Tal relação fundamenta, sustenta e integra a descrição e/ou explicação do processo de aquisição da linguagem pela criança.

Nesta proposta teórica, o erro é definido como produto do movimento da língua na fala da criança ou, ainda, como resultado do estabelecimento de relações produzidas na fala dela, num dado momento de seu percurso na aquisição da linguagem. Ele proporciona ao investigador uma instância de maior visibilidade dessa relação, que será fundamental aqui, quando se buscar investigar a constituição do paradigma verbal na fala da criança.

Houve, nesta proposta teórica, a tendência de se especificar alguns tipos de erros como: *reorganizacionais*, quando se tratava de ocorrências que indicavam “uma sistematização ou alinhamento de formas e estruturas”, conforme apontado por Figueira (1996); *enigmáticos*, quando convocavam uma interpretação, como assinalado por M. T. De Lemos (2002); ou ainda, *previsíveis e interpretáveis*, que não causavam tanta estranheza aos interlocutores, a não ser pelo fato de não serem aceitos como ocorrências da língua adulta. Os últimos são, justamente, os erros enfocados neste artigo: a alternância entre *tive/teve*¹ existente na fala de M,² que se tem como objetivo aqui analisar.

No *corpus* estudado, três classes de erros com verbos foram delimitadas: a) a de verbos com alternância vocálica (envolvendo erros como *dómo* e *tósso*), b) a de verbos com alteração de classe de conjugação (em que se apresentavam erros como *machuqui*, *tomeu* e c) a de regularizações (envolvendo erros como *fazi* e *di*). No mestrado, um subconjunto de dados mostrou-se saliente na etapa final da redação da dissertação, embora não tenha sido imediatamente relacionado à classe de erros de verbos com alternância vocálica, que, na ocasião, analisava. Trata-se, essencialmente, do mesmo fenômeno de alternância vocálica, só que entre /i/ e /e/. A marcação de pessoa em *tive/teve*, ao contrário do que se tinha nos verbos descritos como sendo de alternância vocálica, se apoia exclusivamente sobre essa alternância. Não há marca desinencial, como o /o/ final em *dómo* e *tósso*, por exemplo, que permite identificar a primeira pessoa no diálogo. Além disso, a vogal do radical não pode ser considerada como um morfema cumulativo, uma vez que no par *tive/teve* não há desinência.

Esse subconjunto de dados concede-me agora a oportunidade de surpreender, de modo notável, o princípio do que mais tarde constituirá uma organização paradigmática. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento do tema permite lançar um olhar sobre a reflexividade envolvida nesse processo, uma vez que se focaliza, mais atentamente, a relação da criança com a língua no momento em que ela se mostra capturada pelo

¹ De acordo com a língua do adulto, *tive* é a forma verbal esperada para a primeira pessoa do singular e *teve* é a esperada para a segunda (você) e para a terceira pessoa do singular (ele/ela), do pretérito perfeito do indicativo.

² M é a abreviatura do nome da criança por mim gravada desde um ano e seis meses de idade (1;6) até 4;6, cujos dados foram transcritos, analisados e já subsidiaram trabalhos anteriores, como a dissertação de mestrado e a tese de doutorado (MALDONADE, 1995, 2003).

funcionamento de sua língua materna, presa ao movimento dela a caminho de constituir-se como falante.

Referencial teórico

A classificação inicial que identifica as três classes de erros verbais na fala de M baseia-se na descrição do português. E não há como discordar que a ideia de conjugação é da gramática normativa/descritiva, do senso-comum.³ Considerando-se que é a fala da criança, o que nos interessa e, nela, o que se mostra é a língua em construção, em seu movimento: o processo (e não o produto), o interesse por tais descrições é apenas limitado. Quando desprovidas de uma fundamentação teórica elas assumem caráter semelhante ao de um sistema do tipo notacional.

No quadro teórico ao qual se faz adesão – a teorização desenvolvida por De Lemos e colaboradoras (FIGUEIRA, 1998, 2000, 2003; MALDONADE, 1995, 2003) –, que sempre rejeitou a análise da fala da criança como instanciações de categorias dadas pela descrição linguística, foi preciso explicar como as categorias podiam derivar-se dos processos dialógicos. Ou seja, foi preciso transpor esse limite. A solução para o investigador descrever as mudanças linguísticas na fala da criança, sem excluir o sujeito nem a língua, tem sido encontrada no estruturalismo enquanto programa teórico, pois tanto em Saussure (1972, 2002) quanto em Jakobson (1974) o sujeito está implicado na descrição de um estado de língua. E, num estado de língua, tudo se baseia em relações. Tanto é que, para Jakobson, o verbo é uma categoria em que código e mensagem figuram relacionados. Dessa forma, a pessoa verbal é definida por ele como a categoria que caracteriza os participantes do *procès de l'énoncé* com referência aos participantes do *procès de l'énonciation*. A primeira pessoa então marca a identidade de um participante do *procès de l'énoncé* com o agente⁴ do *procès de l'énonciation*, e a segunda pessoa, a identidade com o protagonista passivo, atualizado ou em potencial, do *procès de l'énonciation*. Ao contrário dos gramáticos normativos, que se referem às categorias verbais como se elas existissem por si mesmas, Jakobson (1974) mostra que elas têm origem no discurso. Estaria aí uma pista para analisar a alternância *tive/teve* na fala de M?

A questão torna-se mais relevante, na medida em que se verifica que os erros de flexão verbal identificados nas três classes, delimitadas na fala de M, dizem respeito às posições eu-tu no diálogo. Não foi sem razão que iniciei a análise pela classe dos erros que envolvem verbos de alternância vocálica. Neles, a abertura da vogal do radical quase que denunciava a presença da fala do outro na fala da criança, como *esquévo*, *tósso*, *dómo* e outras mais. Era bastante visível a dependência da fala da criança à fala do outro. Nas outras “classes” o mesmo fenômeno não era tão visível. A proposta de análise abre-se para o que nelas foi encontrado em comum, justificado ainda pela

³ O português herdou do latim uma morfologia verbal bastante rica, que os gramáticos têm descrito recorrendo a conceitos de conjugação (primeira, segunda e terceira), modo, tempo, pessoa e número. Segundo Basso e Ilari (2007), todos os verbos que vão sendo criados na língua entram para uma ou outra das três conjugações ditas regulares, e isso tem aumentado, historicamente, o peso desses paradigmas. Por outro lado, a irregularidade verbal é tratada pelas gramáticas normativas, por conta de um procedimento comparativo, quase que como uma infração a uma lei. Irregularidade é um termo que circula nas gramáticas normativas, que concebem a língua como um objeto constituído, de contornos nítidos, considerado apenas a partir do seu lado supostamente estável; o que não deixa de corresponder a uma idealização sobre esse objeto.

⁴ Na tradução espanhola encontra-se o termo “executor”.

afirmação central da teorização desenvolvida por De Lemos, de que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação.

Neste artigo, a contribuição de Saussure para a análise dos erros na fala de M será ainda maior. Normalmente, destaca-se sua concepção de língua como um sistema heterogêneo (o que equivale dizer que a diversidade dela é constitutiva) e dinâmico (que está em constante movimento). Tal reconhecimento leva Saussure (1972, 2002) a tomar o princípio da transformação como absoluto. Segundo o autor, uma das razões que levam à transformação é a analogia, que é definida como um fenômeno inteligente. Para explicar o que é analogia, ele recorre à fala da criança, estabelecendo assim, nosso ponto de interesse comum. Suas considerações sobre o tema serão particularmente importantes na interpretação dos erros na fala de M, como poderá ser visto, mais adiante, na análise de dados.

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é analisar a alternância *tive/teve* na fala de M, que diz respeito às posições eu-tu no diálogo, não há como ignorar as reflexões de Benveniste (1995), para quem “o verbo é, com o pronome, a única espécie de palavra submetida à categoria de pessoa”. Para ele, o “eu” designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”, enquanto que “tu” é necessariamente designado por “eu” e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”. “Ele”, no entanto, está fora da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. O autor aponta que a primeira característica das pessoas “eu” e “tu” é sua unicidade específica. A segunda característica é que “eu” e “tu” são inversíveis.

Para Benveniste (1995), as oposições entre “eu-tu” e a terceira pessoa são definidas por meio da correlação de personalidade, em que “eu-tu” apresentam a marca de pessoa e “ele” não. Além disso, “eu” e “tu” também se opõem. A oposição que se estabelece entre “pessoa-eu” e “pessoa não-eu” é definida como correlação de subjetividade. Benveniste afirma que os pronomes constituem realmente uma espécie diferente de classes de palavras.⁵ Uns pertencem à sintaxe e outros às instâncias de discursos. Mas seria tal divisão útil para analisar os erros na fala de M?

Antes de se apresentar a análise dos dados deste artigo, é oportuno que alguns resultados obtidos anteriormente sejam informados, para que a proposta de investigação atual seja convenientemente situada.

Algumas palavras sobre os resultados anteriores

O recorte para a análise dos dados nos trabalhos anteriores foi oferecido pela teorização desenvolvida por De Lemos, em que as mudanças que a fala da criança dá a ver não podem ser consideradas como construção de conhecimento gradativo sobre a língua. Tais mudanças são tratadas como decorrentes da captura da criança pelo funcionamento linguístico, que têm como efeito colocá-la em uma estrutura. Portanto, as mudanças que caracterizam a trajetória da criança, desde seu início até que venha a se constituir como sujeito falante, são mudanças de posição na estrutura em relação à fala do outro, à língua e à sua própria fala.

Buscou-se, naquela ocasião, verificar como a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem se articularia no caso dos erros de flexão verbal na fala de M. Os resultados mostraram que as formas verbais iniciais na fala de M indicavam o processo de dependência dialógica, o que veio a ser definido, mais tarde,

⁵ São os *shifters* para Jakobson (1974).

como sendo a primeira posição estrutural da criança no processo de aquisição da linguagem. Levando-se em consideração a definição de Jakobson em que a pessoa verbal caracteriza os participantes no *procès de l'énoncé* com referência ao *procès de l'énonciation*, pode-se dizer que as formas verbais que compareciam na fala de M indicavam que, embora o enunciador do processo de enunciação fosse ela própria, a marca flexional, que a identificava na sua posição enunciativa, no verbo, se mostrava (ou resistia) em segunda pessoa. Isso foi interpretado como próprio de sua posição subjetiva.

Foi possível também registrar que a emergência do erro na fala de M relacionava-se ao deslocamento do sujeito da primeira para a segunda posição, quando a dependência da fala do outro cedia lugar para a dependência ao movimento da língua. A impermeabilidade da criança à correção foi tomada como característica da segunda posição da criança no processo de aquisição da linguagem, relacionada à impossibilidade de a criança escutar sua própria fala. A pergunta que se faz agora é: que outros fatos poderiam ainda ser iluminados a partir da análise dos erros *tive/teve* na fala de M?

Análise de dados

A primeira ocorrência observada aparece num tipo de discurso, bastante explorado nas sessões subseqüentes, cujo tópico discursivo girava em torno de um surto de catapora que atingiu M, suas irmãs e também seus primos.

- (1) 3;02.22⁶
I: E a Amandinha, Marcelinha, como que tá?
M: Ela ta/ ela já/ é esquecê de falá pá/ pá ela se ela ti/ se **ela tive** catapora.
I: Que que é?
M: **Cê** já **tive** catapora?
I: Eu? Se eu já te/ se eu já tive?
M: É.
I: Eu já.
M: Ah, que você/
I: Eu não sei se eu tive. Eu tenho medo de ir na sua casa e pegá.
(As irmãs estavam no período de contágio)

Comparece, na fala de M, em resposta à indagação de I, o fragmento “se **ela tive** catapora”, em que a criança parece ter-se dado conta de ter esquecido de perguntar à sua prima (Amandinha) se esta teria pego a doença. No fragmento, a marcação de pessoa apresenta-se apenas parcialmente: no pronome *ela*, mas não no verbo, que é atualizado em primeira pessoa do singular. Na sequência dialógica, I pergunta: “Que que é?”. Uma parte do enunciado anterior de M é reformulada e a pergunta “**Cê** já **tive** catapora?” é dirigida à I. Nela, novamente, a marcação de pessoa apresenta-se parcialmente: no pronome (*cê*, ou seja, a segunda pessoa no diálogo), mas não no verbo (*tive*, que é a forma esperada para a primeira pessoa). Se, conforme Benveniste (1995) aponta, a segunda pessoa pode ser definida como a pessoa não-eu a quem aquele que fala se dirige no diálogo e implica, ao mesmo tempo, um enunciado sobre essa pessoa, então,

⁶ Os números separados por ponto e vírgula, e depois por ponto, representam a idade de M na ocorrência em questão. Assim, 3;02.22 significa: três anos, dois meses e 22 dias. Se depois dos números ainda aparecer a letra D, entre parênteses, indica que o dado foi registrado no diário (a segunda fonte de dados existente). Caso contrário, ele é de gravação. As outras abreviaturas referem-se: à investigadora (I), à mãe de M (S), ao pai de M (L), à irmã mais velha de M (Dani), à outra irmã, também mais velha do que M (Mari) e à prima de M (A).

em “**Cê** já **tive** catapora?”, tem-se que: aquele a quem se dirige a questão e, implica, ao mesmo tempo, um enunciado sobre o “você”, no verbo, não se observa a marca de segunda pessoa.

Veja, na ocorrência 2, o retorno de *tive*, mais adiante, na mesma sessão na fala de M.

- (2) 3;02.22
S: O único lugar que dá pra você ir é na Amandinha.
M: É?
S: Por que?
M: Agora?
S: Hoje não, porque o pai tá trabalhando. Mas esses dias que você tava com catapora, era o único lugar que você ia.
M: Onde?
S: Na casa da Amandinha.
M: **Mandinha** não **tive** catapora?
S: Então, a Amandinha já teve catapora por isso que você pode ir lá.
I: E o Chico e a Ana Cláudia?
M: Não **tive** catapora, né?
S: Nem ele, nem a Ana Cláudia.

De forma semelhante à ocorrência 1, a marcação de pessoa é mostrada apenas pelo nome (Mandinha) em “**Mandinha** não **tive** catapora?”, mas não pelo verbo, que aí permanece em primeira pessoa. Na sequência do diálogo, em “Não **tive** catapora, né?”, observa-se, outra vez, que o verbo apresenta-se em primeira. Além disso, ele não concorda com as pessoas (Chico e Ana Cláudia) sobre as quais incide a pergunta anterior de I, se forem tomadas como referentes da sentença da fala de M.

Sendo assim, pode-se dizer que na origem do processo de estabelecimento de uma rede relacional primitiva – ou na configuração paradigmática inicial – só *tive* (forma de primeira pessoa) se apresenta. Não há formas concorrentes, nesse momento na fala de M, candidatas à ocupação desse lugar sintático no paradigma em constituição, nem qualquer indício de ação reflexiva consciente sobre a língua por parte da criança. A marcação de pessoa se dá apenas parcialmente: pelo nome ou pronome, mas não no verbo. Mais do que isso, observa-se que *tive* guarda uma relação com o texto em que foi produzido na fala do outro. Outros exemplos existem relacionados ao mesmo tópico discursivo sobre doenças, nas estruturas: “eu, você, ela/ele não tive (doença)” e “eu, você, ela/ele tive (doença)”. Há uma espécie de fixação ou congelamento de *tive* nesse lugar discursivo. O relato da mãe, transcrito a seguir, confirma essa interpretação:

- (3) 3;02.22
S: O problema dela tá sendo o "ter".
I: Por que?
S: Porque todo mundo, ela pergunta: "cê já teve catapora?" Tá direto.
I: Eu sei, é.
S: Isso ela pergunta o dia inteiro.
I: Na outra gravação apareceu.

Veja, em 4, como o *teve* entra em cena na constituição do paradigma.

- (4) 3;03.01 (M chupa uva com I e S na cozinha) M: Marcelinha!
M: Hum.
I: Eu não tive catapora.
M: Por que não?
I: Porque eu não peguei quando eu era pequena. A Simone, acho que também não teve não.

M: Eu já.
 S: Cê já teve.
 M: Eu vô pegá ma/ ma/ mais uma uva.
 I: Simone, eu acho que não teve não.
 M: **Teve**.
 I: Não teve!
 M: **Você tive**, mãe?
 S: Não, não tive não.
 I: E o Luís?
 M: **Tive**.
 S: Não também.

Teve se manifesta na fala de M com aparência de “acerto”, porém o que se mostra é a dependência da fala de M à fala do outro. O fato importante a assinalar é que *teve* passa a ser concorrente de *tive* na organização paradigmática em construção, ou seja, na possibilidade de ocupação de um mesmo lugar sintático da cadeia linguística. *Tive* e *teve* passam a estabelecer relação entre formas e discursos. Realmente, o aparecimento de *teve* não indica a estabilidade da forma na fala da criança, pois *tive* volta a ocupar esse mesmo lugar no paradigma em constituição, o que é notado tanto pelo fragmento “**Você tive**, mãe?” quanto “**Tive**” (quer se interprete como referente L ou S), na ocorrência 4. Outra vez, a marcação de pessoa se apresenta, como na ocorrência 1, parcialmente. Levando-se em consideração a definição de Jakobson, em que a pessoa verbal caracteriza os participantes no *procès de l'énoncé* com referência ao *procès de l'énonciation*, pode-se dizer que em “**Você tive**, mãe?”, embora a segunda pessoa marque uma identidade de um participante do *procès de l'énoncé* com o protagonista atualizado do *procès de l'énonciation* (a mãe), o verbo resiste em primeira pessoa. Sem perder de vista que “acerto” e “erro” na fala da criança têm origem na fala do outro, verifica-se que a rede relacional primitiva ou a organização paradigmática inicial na fala de M amplia-se, passando agora acolher também “*teve*”.

Até aqui, as análises realizadas já colaboram para indicar que, tanto as considerações feitas por Benveniste (1995) quanto as feitas por Jakobson (1974) com relação à pessoa verbal, mostram alguns “obstáculos” para a análise da fala de M. Se, como afirma Benveniste, o pronome e o verbo estão submetidos à categoria de pessoa, então o que dizer da correlação de personalidade, que opõe as pessoas “eu-tu” do “ele”, quando a marcação de pessoa é mostrada, na fala de M, pelo nome (Mandinha) ou pronome (ela), mas não pelo verbo, que se apresenta em primeira pessoa (*tive*)? Como deveria ser pensada a correlação de subjetividade que opõe a “pessoa-eu” da “pessoa não-eu”, quando a marcação de pessoa se manifesta pelo pronome (*cê*), mas não pelo verbo que resiste em primeira pessoa? De forma semelhante, viu-se, em 4, que a segunda pessoa marca a identidade de um participante do *procès de l'énoncé* com o protagonista atualizado do *procès de l'énonciation* (a mãe), mas o verbo se apresenta em primeira pessoa. Na verdade, as análises oferecidas pelos dois autores apontam para posição da criança no processo de aquisição da linguagem, nesse momento, que é a de um sujeito já dividido entre a sua fala e a fala do outro. De certa forma, isso contraria a afirmação de Benveniste que propõe a unicidade específica das pessoas “eu” e “tu”. Inversamente, o que se mostra é a divisão do sujeito. Tais considerações são suficientes para que se busque outra solução teórica para explicar os acontecimentos na fala de M.

A seguir, veja em 5, mais outro passo rumo à organização paradigmática na fala de M.

- (5) 3:03.23 (M e I estão na sala brincando com super-massa)
 I: A Simone já teve catapora? Ela já teve, né?
 I: E a Ana Cláudia?
 M: Não.
 I: Eu já tive.
 M: Teve. Teve?
 I: Eu tive? ã?
 M: Teve.
 I: Será que eu tive, Marcelinha?
 M: **Tinha**.
 I: ã?
 (mais adiante no diálogo)
 I: E você? Já teve?
 M: Já.
 I: A Amandinha.
 M: Teve.
 I: ã?
 M: Tamém.
 I: Tamém o que?
 M: Tamém **tive** catapora, ué!

Neste diálogo, a primeira coisa a ser apontada é que em torno do episódio da catapora criou-se um verdadeiro jogo de dizer. A palavra jogo já é revestida de um sentido próprio em aquisição da linguagem, conferida por Figueira (2008), quem assinala dois empregos distintos para ela, mas convergentes: o jogo como brincadeira e o jogo como deslizamentos na estrutura linguística. Dessa forma, a reflexividade pode ser contemplada de duas formas diferentes. No primeiro caso, sem sair do jogo (pois, uma vez capturado, não é mais possível deixá-lo) o sujeito pode experimentar a condição derivada da escuta de uma diferença, que lhe permite captar uma novidade em que se compraz como falante que joga ou brinca, com o que da língua lhe é dado fazer. No segundo sentido, o sujeito está preso a uma estrutura e joga com suas possibilidades de combinações.

Na etapa do *jogo* mostrada pela ocorrência 5, *teve* aparece na fala de M, logo após a fala de I, que contém *tive*, mostrando um distanciamento da fala do outro. No *jogo* de dizer em torno da catapora, M, após ter respondido “Teve” à pergunta de I, desencadeia uma espécie de dúvida (ou brincadeira) que afetará outras partes do diálogo em questão. A criança lança a pergunta a I: “Teve”? I, em vez de responder afirmativamente, parece aceitar o jogo e responde perguntando: “Eu tive? ã?”. Como resposta, “Teve” aparece na fala de M, que faz a conversão esperada na forma verbal no diálogo para as posições enunciativas “eu” e “tu”. Tomado pela brincadeira, o enunciado de I faz permanecer a dúvida manifesta em “Será que eu tive, Marcelinha?”. O jogo, na produção de seus efeitos, faz surgir **tinha** (forma invariável na 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular) – ou seja, introduz uma mudança na fala de M –, que parece ter sido afetada pela incerteza instaurada na fala do interlocutor.

Neste ponto, torna-se importante remarcar que *tinha* guarda uma relação fônica com “Marcelinha”, da fala imediatamente anterior de I. O efeito lúdico do som alcança objetos linguísticos que se deixam deslizar no jogo, guiados por sua qualidade sonora. Só que *tinha*, por sua vez, nesse momento na fala de M, concorre com *tinho*, como, por exemplo, em “vô perguntá pra minha mãe se eu tinha outro quebra-cabeça igual esse”,⁷

⁷ Outras ocorrências que levam o /o/ desinencial podem ser consultadas na dissertação e que deu origem a este artigo. Os próprios erros com verbos de alternância vocálica, tais como: dómo, tósso, esquévo, conségo, entre outros são indicativos da extensão do fenômeno neste momento na fala de M.

que ocorre na mesma sessão de gravação. A relação que *tinha* guarda com *tinho* é tal que permite que, por analogia, se abram potencialmente outras possibilidades de combinação, com as formas que levam o /o/ desinencial, na construção do paradigma na fala de M, como poderá ser visto, mais adiante pelas próximas ocorrências. Em outras palavras, isso trará consequências na organização do paradigma em curso na fala de M.

Encontra-se assim, a solução teórica para a análise da fala de M. Saussure (2002) afirma que a analogia é um fenômeno de transformação inteligente. Acrescenta o autor que a melhor maneira de compreendê-la é observar a fala de uma criança de 3 a 4 anos, quando a linguagem é um “verdadeiro tecido de formações analógicas, que nos fazem sorrir, mas que oferecem a possibilidade de se surpreender o princípio que não para de agir na história das línguas – a analogia” (SAUSSURE, 2002, p. 139-140). Nas línguas, assim como também na fala da criança,⁸ não se pode prever, de antemão, onde se deterá a imitação de um modelo, nem quais serão as formas afetadas pela analogia.

Saussure (1972, 2002) esclarece que não são sempre as formas mais numerosas as que desencadeiam a analogia. Ela é uma criação que pertence inicialmente à fala, portanto concentra-se na esfera do individual (do subjetivo) onde o fenômeno deve ser surpreendido. Ao afirmar que “toda criação deve ser precedida de uma comparação inconsciente dos materiais depositados no tesouro da língua, onde as formas geradoras se alinham de acordo com suas relações sintagmáticas e associativas”, Saussure (1972) acaba revelando sua posição sobre a reflexividade envolvida nesse processo. Estão na atividade da língua todas as potencialidades de combinações. A analogia é tratada por Saussure como um processo criativo, que tem sua origem no ato linguístico, de forma que, se não for acolhido pela coletividade de falantes, não se torna fato de língua. O que parece bem refletir a situação dos erros na fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem. Saussure reconhece que existem, de um lado, atos linguísticos (ou acontecimentos), cuja relação se dá entre língua/fala e indivíduo e, de outro lado, fatos linguísticos, cuja relação se dá entre língua e um conjunto de indivíduos. Ressalta Saussure que o ato linguístico tem a característica de ser o menos refletido.

No final da ocorrência 5, observa-se a recorrência da marcação parcial da pessoa em “também **tive** catapora, ué!”, na fala de M, se for considerado “Amandinha” como o sujeito da sentença em questão. *Tive*, que guarda relação com o discurso em que foi originalmente produzido, é recolocado na fala da criança, depois do “Ã?” da fala de I, em resposta ao “Teve”, que é a forma esperada neste lugar enunciativo na fala de M. O enunciados “Ã?” e “Também o que?” da fala de I parecem ter colaborado para que M modificasse sua fala, fazendo aparecer o “erro”.

Com relação à organização paradigmática, observa-se a expansão da rede relacional primitiva. No princípio do processo de construção do paradigma havia só a forma verbal *tive*, sem que houvesse outras formas concorrentes dispostas para a organização paradigmática inicial. Em seguida, o *teve* se apresentou e, posteriormente, o *tinha*, que guarda uma relação com *tinho*. Assim, abre-se, potencialmente, a possibilidade de estabelecimento de relação com outros verbos que levam o /o/ desinencial, nesse momento da fala de M.

Veja como isso interferirá na organização paradigmática, através da ocorrência 6, que mostra mais outra etapa do jogo em questão.

⁸ Em seu artigo de 1998, “Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança: a multidirecionalidade do erro e heterogeneidade linguística”, Figueira mostra que a direção que as formas verbais podem tomar na fala da criança não é única, nem tampouco previsível.

- (6) 3:04.00 (I observa uma marquinha no braço de M)
 I: Que bicho que te mordeu, hein M?
 M: Pinilongo.
 Dani: Eu acho que não foi pernilongo.
 M: Foi, foi, foi!
 I: Eu acho que é catapora! Cê já teve catapora?
 M: Já.
 I: Teve?
 M: **Teve**. Eu acho que você não **teve**, né?
 I: Eu tive. Não, catapora eu não tive. Eu tive só sarampo.
 (mais adiante, no mesmo diálogo)
 M: A Mariana tamém **tinha**. Eu passei pra ela.
 I: Não. Quem passô pra Mari foi a Dani, não foi?
 I: E a sua mãe?
 I: Sua mãe teve catapora?
 M: **Tive**.
 I: E o Chico? O Chico não teve, Marcelinha?
 M: Não.

No diálogo em questão, I pergunta à criança se ela já tinha tido catapora e esta responde afirmativamente. Em seguida, a questão é recolocada para a criança: “Teve?” Em resposta, o “*Teve*” reaparece na fala de M. Observa-se que “*Teve*” designa aquele que fala (no caso M na posição do “eu” no diálogo) e implica um enunciado sobre o “eu”, em que a forma verbal mostra a permanência da pessoa não-eu na fala de M através da dependência da fala anterior do adulto. Na sequência, *teve* (forma que guarda uma semelhança com *teve*) aparece para se referir à segunda pessoa e não à primeira, como o /o/ desinencial poderia querer indicar. A marcação parcial de pessoa se apresenta no pronome (você) e não no verbo, cuja desinência identifica a primeira pessoa do diálogo. O agrupamento de formas em torno da organização na constituição do paradigma verbal amplia-se para: *tive*, *teve*, *tinha* (*tinho*) e *teve*. Em seguida, *tinha* aparece na fala de M, num lugar anteriormente apenas ocupado por *tive*, conforme as ocorrências 1, 2 e 4 indicam. Mais adiante, no diálogo em questão, “*Tive*” (forma que guarda sua relação com o discurso em que foi produzido) ressurge na fala de M em resposta à pergunta “Sua mãe teve catapora?” de I. Isso mostra tanto a alternância existente entre *tive* e *teve* enquanto formas concorrentes no paradigma em constituição, quanto indica a mudança de posição da criança com relação à fala do adulto, da qual a criança não é mais tão dependente.

Entretanto, a movimentação da língua na fala da criança na constituição de novas relações na fala de M não para por aí. A última ocorrência reúne o que vem sendo dito até aqui, mostrando ainda novas formas que vêm se oferecer para o eixo das combinações, no verdadeiro jogo de dizer, que se criou em torno do episódio da catapora.

- (7) 3;04.15 (M e I estão na sala da casa de M)
 I: Quando eu tive rubéola,
 M: ã.
 I: tava esse calor assim.
 M: Por que?
 I: Não sei. Porque era época de calor.
 I: Cê teve rubéola, Marcelinha?
 M: Eu não.
 I: Que que cê teve?
 M: Eu não **tinha** nem sarampo, não **tinha** nada. Quando eu era pequena eu **tinha** catapora.
 I: Que “quando era pequena!” Faz pouco tempo que cê teve catapora.
 M: Não, faz tempão.

I: Faz! Mas quem disse?
I: Eu vi você cheia de bolinha de catapora.
M: Mas agora (pausa) não. Que eu não tô cheia.
I: Mas cê já teve.
M: **Ã?**
I: Mas cê já teve catapora.
I: E sua mãe?
M: Minha mãe **tamém**.
I: Teve?
M: Teve.
I: E a Dani?
M: (segmento inaudível)
I: O que?
M: Ela **tem** uma marquinha que é catapora.
I: A Mari. O Chico teve catapora?
M: Não.
I: Hum?
M: Não.
I: Teve!
M: Não teve! Eu vi. I: Cê teve? Cê teve?⁹
M: **Eu teve**.
I: Mesmo?
M: **Teve**.
I: **Ã?** Teve? Que mais cê teve?
M: Sarampo.
I: Mentira.
M: **Tinha!** Você **tinha** sarampo e catapora?
I: Eu não.
M: Você **tinha** só catapora?
I: Não. Eu só tive sarampo.
M: Por que?
I: Porque eu só tive sarampo, ué!
M: **Cê não tive** catapora?
I: Hum?
M: **Cê não tive** catapora?
I: Eu não tive catapora.
M: Por que?
I: Porque eu só peguei sarampo quando eu era nenezinho.
M: Por que?
I: Porque eu peguei, ué.
M: Eu **tamém** quando era pequena, eu peguei catapora.
I: Mas não era quando você era pequena. Você teve catapora há pouco tempo, não é?
M: É. Mas só que/eu já era pequena.
I: E a Amandinha?
M: A Mandinha não.
I: A Amandinha teve catapora?
M: Ah, não!
I: Eu acho que teve sim.
M: **Ã?** (segmento ininteligível) ficô sabendo?
I: Eu não vi. A mãe dela me falô.
M: Mas cê telefonô?
I: Não. Outro dia eu tava conversando com a Tereza, ela me falô. Né?
M: **Ela não tive**.
I: **Ã?**
M: Mentirosa! Ela não teve, a Mandinha.
I: **Ã?**
M: A Mandinha não teve catapora.

⁹ Quando as falas são apresentadas na mesma linha significa que elas foram ditas simultaneamente. São falas sobrepostas.

I: Teve sim. A mãe dela me falô.
M: Não falô.
I: E o Chico?
M: **Tive**.
I: **Ã?**
M: O chico **tinha**.
I: Não entendi.
M: O Chico **ti-ve** (silabado).
I: Mesmo? Eu acho que não. O Chico teve Simone, alguma doença assim?
S: Não, o Chico não. Nem o Chico e nem a Ana Cláudia. Só as meninas da Ana Cláudia que tiveram.
I: Tá vendo! A Amandinha teve sim!
M: Não **teve**.
I: Teve.
M: A minha mãe fa/ a minha mãe falô que não **tive**.
I: **Ã?**
M: Minha mãe falô que não **tive**.
I: Acabô de falá que teve.
M: Não falei.
I: A Ilka, hein?
M: A Ilka não. Ela é minha tia.
I: E a catapora?
M: **Ã?**
I: E a catapora?
M: Ela não **tinha**.

Em resposta à questão “Que que cê teve?” de I, “tinha” aparece na fala de M, onde se esperaria *tive* em “Eu não **tinha** nem sarampo, não **tinha** nada. Quando eu era pequena eu **tinha** catapora”. Mais adiante no diálogo, em resposta a questão “E a Dani?” de I, a criança responde algo ininteligível, levando I novamente a indagar: “O que?”. Na resposta de M surge *tem*, no segmento “Ela **tem** uma marquinha que é catapora”.

Depois disso, em resposta às questões “Cê teve? Cê teve?” de I, o segmento “**eu teve**” comparece na fala da criança, ou seja, “*teve*” aparece no lugar em que se esperaria “*tive*”. E, em resposta a pergunta “Mesmo?” da fala de I, o **teve** é recolocado na fala de M. Mais adiante, “tinha” se manifesta na fala da criança, imediatamente após “Mentira” da fala de I, de forma que um jogo fônico entre as terminações dessas palavras é estabelecido. Posteriormente, as seguintes combinações aparecem na fala de M: “**Tinha!** Você **tinha** sarampo e catapora?”, “Você **tinha** só catapora?”, “Ela não **tinha**.” e “O Chico **tinha**.”.

Na sequência do diálogo, “Cê não **tive** catapora?” se manifesta na fala de M, imediatamente após o segmento “Porque eu só tive sarampo, ué!” da fala de I. Após o “Hum?” de I, a pergunta é reformulada na fala de M em “Cê não **tivo** catapora?”

Um pouco mais adiante, I pergunta se Amandinha teria tido catapora e M responde negativamente. I afirma ter conversado com a mãe de Amandinha (Tereza), que teria dito o contrário. Na resposta, “**Ela não tive**.” comparece na fala de M, que insiste no seu ponto de vista sobre a questão. Abandonando a disputa, I continua o jogo ao perguntar “E o Chico?”. Na fala de M “**Tive**.” aparece. Em resposta ao “**Ã?**” de I, o *tinha* se manifesta em “O chico **tinha**.”, na fala de M. Depois de “Não entendi.” da fala de I, o *tive* aparece na fala de M em “O Chico **ti-ve**.”; ocasião em que a forma verbal é dita silabadamente, enfaticamente. Depois de ter esclarecido a questão com S, na fala de I aparece “A Amandinha teve sim!”. No entanto, M mantém sua posição ao dizer “Não **teve**”. Na sequência, “A minha mãe fa/ a minha mãe falô que não **tive**.” comparece na fala de M, em resposta ao “Teve” de I. Em resposta ao “**Ã?**” da fala de I, aparece “Minha mãe falô que não **tive**.” na fala de M.

Dessa forma, o paradigma chega à seguinte configuração: *tive*, *tivo*, *teve*, *tevo*, *tinha* (*tinho*) e *tem*.

Considerações finais

Os dados aqui reunidos permitiram refletir, um pouco mais de perto, sobre o movimento da língua na fala de M. Apesar da complexidade do tema, a exposição realizada possibilita tecer algumas considerações. Inicialmente, foi possível identificar a origem discursiva de *tive*, na fala do outro, como ligado ao episódio de doença (a catapora) que atingiu várias pessoas da família, assunto que recorreu em várias sessões de gravação. Em seguida, *tive* aparece na fala de M em combinações com nomes e pronomes, de forma não previsível, produzindo erros, tais como: **cê tive**, **Mandinha tive** e **ela tive**. Assim, no início da organização paradigmática, apenas *tive* se apresentava para a ocupação do lugar sintático em questão. A ocorrência 4 registra a entrada de *teve* no jogo, com aparência de “acerto” na fala de M. Porém, isso apenas indicia o processo de dependência dialógica, no qual se observa a retomada da fala do outro na da criança. Tanto *teve* não representa um “acerto”, que *tive* retorna, na fala de M, como por exemplo, em “Amandinha tive”, na ocorrência 5. Porém, *teve* passa a concorrer com *tive* na constituição do paradigma verbal na fala de M. Depois disso, outra expansão na organização paradigmática é observada com a entrada de *tinha* (que estabelece uma relação fônica com Marcelinha, da fala anterior de I, em 5. Mas, *tinha* guarda uma relação com *tinho* na fala de M, de modo que, por analogia, essa relação acaba provocando a combinação com outras formas que apresentam o /o/ desinencial. A prova disso está no fato de que *teve* e *tivo* aparecem, em seguida, na fala de M. Desse modo, o paradigma em constituição se expande e passa a abrigar as seguintes formas: *tive*, *tivo*, *teve*, *tevo*, *tinha* (*tinho*) e *tem*.

Cabe dizer que, para interpretar a alternância *tive/teve* na fala de M, foi feita, inicialmente, uma aproximação dos quadros de Jakobson (1974) e Benveniste (1995), que se mostrou conveniente para salientar a posição da criança no processo de aquisição da linguagem, como um sujeito já dividido entre sua fala e a do outro. Porém, os dois autores exploram a definição da pessoa verbal com relação ao problema da referência na linguagem. Dessa forma, a definição de analogia em Saussure (defendida como fenômeno criativo, inconsciente, relacionado ao ato linguístico, que é individual) permitiu que se acomodasse melhor a explicação sobre a constituição paradigmática na fala de M. Aliás, é a partir da observação do que ocorre na fala da criança que o autor tece suas conclusões sobre as formações analógicas:

não são fatos excepcionais e anedóticos, não são curiosidades ou anomalias, mas a substância mais clara da linguagem, em qualquer parte e em qualquer época, a sua história de todos os dias e de todos os tempos: *je treuve, nos trouvons, como je meurs, nous mourons*. Por quê? Há uma razão excelente, mas [fr. mod. *je trouve*]. Dizia-se *je leve, nous lavons*, e nós dizemos *je lave, nous lavons*. (SAUSSURE, 2002, p. 141)

Antes de finalizar, é necessário reconhecer que a reação da fala de M frente aos estranhamentos dos interlocutores é que promove as mudanças em sua própria fala, como foi visto em 1, 5, 6 e 7. De acordo com os dados apresentados, verificou-se que é inegável o papel que a fala do outro tem nas reformulações da fala de M, que se reflete na movimentação da língua na fala da criança, ou seja, no interior da organização do paradigma verbal. Isso indica que as reformulações têm um efeito na fala da criança, quando esta ainda está presa ao movimento da língua, portanto, na segunda posição da criança no processo de aquisição da linguagem, proposta por De Lemos. A análise de dados aqui realizada indica que

estamos longe de nos pormos de acordo com a idéia de que, ao longo dos primeiros anos de infância, seja dada, àquele que passa de *infans* para falante, a cada passo de seu caminhar na constituição dos subsistemas gramaticais, a possibilidade de exibir, correspondentemente ao uso, a habilidade (ou o conjunto de habilidades) que o apresentem como um sujeito que detém o saber – explícito e consciente – das regras das quais procede tal uso. Não se credita ao sujeito, enquanto este *aprende* a falar, a capacidade de explicitar, passo a passo, o conhecimento em vias de constituição ou até já constituído (conhecimento que se supõe fazendo parte dos subsistemas lingüísticos subjacente à fala). De fato, o domínio da língua é largamente não-consciente e não-refletido. (FIGUEIRA, 2008, p.1)

De fato, os erros convivem com acertos por um tempo ainda nas falas de M, agora vistas como acontecimentos. É certo que os erros marcam um momento do processo de aquisição da linguagem que não durará para sempre. O erro na fala da criança registra sua passagem singular pelo processo de aquisição da linguagem. Sabe-se que o resultado final desse processo é o desaparecimento das diferenças rotuladas como erros, ou a perda de visibilidade das relações estabelecidas na fala da criança, ainda que continuem fazendo parte do funcionamento da língua, que fica como que “adormecido”, por assim dizer, estando prontas para emergir, “entrar em cena”; num momento em que, por alguma razão, afrouxa-se o controle do falante sobre sua fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSO, R.; ILARI, R. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral*. Campinas: Pontes, 1995. 387 p.
- BROWN, R. *A first language: the early stages*. Londres: G. Allen & Umwin Ltd., 1973.
- DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, Curitiba, n. 3, p. 97-126, 1982.
- _____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.
- FIGUEIRA, R. A. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. P. *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 55 -77.
- _____. Quando reflexividade e aquisição da linguagem se encontram: jogos, réplicas e reformulações. *Anais da ALFAL*, Montevideu, 2008. CD do evento.
- JAKOBSON, R. *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral, 1974.
- MALDONADE, I. R. *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise interacionista*. 1995. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística. Área de Concentração: Aquisição da Linguagem) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- _____. *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*. 2003. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Aquisição da Linguagem) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SAUSSURE, F. *Escritos de Lingüística Geral*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2002. 296 p.

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

DE LEMOS, C. T. G . Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substratum*, Barcelona, n.1, p. 121-135, 1992.

_____. Sobre o interacionismo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 11-16, 1999.

_____. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, New Delli, n. 6, v.2, p. 197-207, 2000.

_____. *A Língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem*. Campinas: Mercado de Letras. 2002. 216p.

FIGUEIRA, R. A . Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança: multidirecionalidade do erro e heterogeneidade linguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 73-80, 1998.

_____. L'acquisition du paradigme verbal du portugais. Les multiples directions des fautes. *CALAP*, Paris, v. 20, p. 45-64, 2000.

_____. La Propriété réflexive du langage: quelques manifestations du fait autonymique dans l'acquisition du langage. In: AUTHIER-REVUZ, J. et al. (Orgs.). *Parler des Mots. Le Fait Autonymique en Discours*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2003. p. 193-204.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972. 279 p.

Os meios de comunicação no Brasil: estudo dos manuscritos dos Correios

(The medias in Brazil: study of the manuscripts of the Post Office)

Helena de Oliveira

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo (USP)

helena.oliveira@usp.br

Abstract: This study aims at analyzing the manuscripts of the General Management of São Paulo's Post Office. All the manuscripts were written in the XIX century and show administrative and structural aspects. The characteristics of the institution's structure are relevant so that we are able to understand the economic-social movement created to maintain the exchange of information among villages and cities at the Empire. The analysis is based on the transcendental function of the Philology and the use of the documents were essential because allowed us to reconstitute part of the Institution's History which remains until nowadays.

Keywords: Philology; paleography, social history.

Resumo: O presente trabalho analisará documentos da Administração Geral dos Correios de São Paulo. Todos os manuscritos foram elaborados no século XIX e traçam o perfil da instituição, tanto do ponto de vista administrativo como estrutural. As características da estrutura da instituição são relevantes para que compreendamos os movimentos sócioeconômicos criados para manter a troca de informações, tão importante para a realização de negócios entre as vilas e cidades no Brasil Império. A análise baseou-se na função transcendente da filologia e a utilização dos documentos foi essencial, pois permitiu-nos reconstituir parte da história de uma das primeiras instituições do Brasil e existente até os dias atuais.

Palavras-chave: Filologia; paleografia; história social.

1. Introdução

O objetivo desta pesquisa é analisar filologicamente os documentos da Administração Geral dos Correios. Para tanto, abordaremos a função transcendente da análise filológica, buscando, através dos manuscritos do século XIX, explicações sobre a história da instituição. O resgate social e cultural está presente no teor dos documentos, pois como afirma Spina (1977, p. 77):

O texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica, para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época.

Dentre os aspectos abordados nos manuscritos, centralizaremos nosso enfoque nas características administrativas e estruturais da instituição, remetendo, assim, à sua relação com a sociedade e a economia no século XIX.

Os documentos estão presentes no Arquivo do Estado São Paulo, lata 5641, e todos os manuscritos foram elaborados no decorrer do século XIX. Seguindo os critérios de Belloto (2002, p. 76), quanto à natureza dos manuscritos, classificamos os documentos como ofícios, pois eram:

Meio de comunicação do serviço público. Forma padronizada de comunicação escrita entre subalternos e autoridades, entre os órgãos públicos e entre estes e as particulares, em caráter oficial.

Os ofícios também possuíam um caráter ascendente, ou seja, eram destinados a representantes cujo grau hierárquico era maior dentro da estrutura organizacional e social da época. Os documentos, parte da análise, foram destinados para o presidente da província de São Paulo e partiram dos administradores dos Correios.

Os manuscritos são apógrafos, ou seja, não são assinados pelo escriba responsável pela escrituração dos mesmos. A confirmação de tal dado foi possível após realização de análise paleográfica, cuja exposição não se dará neste trabalho.

Para resgatar um pouco da história socioeconômica das décadas de 30, 60 e 70 do século XIX e as relações entre Coroa e sociedade, trabalharemos com o teor dos ofícios dos anos de 1833, 1868 e 1889, elaborados pela administração dos Correios.

O primeiro documento apresenta-nos a autorização da *Directoria Geral dos Correios*, datado de 1868, para criação de uma agência na Vila de Jaú. O referido ofício às relações de hierarquia é a existência de uma estrutura específica para os Correios.

O segundo documento, datado de novembro de 1833, aponta-nos o roteiro realizado no transporte das cartas rumo à corte. O trajeto remete-nos à rota percorrida pelas bandeiras paulistas, por meio do Vale do Paraíba, contando inclusive com as vias fluvial e marítima para o transporte das correspondências.

O terceiro documento, datado de julho de 1889, mostra-nos o transporte ferroviário como novo meio de envio de correspondências, complementando as rotas, até aquele momento, já existentes e substituindo o transporte fluvial. Ambos eram importantes meios de comunicação entre as vilas no início do século XIX e movimentavam a economia da região às quais se destinavam.

2. A necessidade de estreitar a comunicação e sua função político-econômica

Contextualizaremos os procedimentos do serviço postal na província de São Paulo a partir do século XVIII. Foi sob o governo de Morgado de Mateus, no ano de 1765, que se questionou a ausência de uma linha postal para o envio de correspondências de São Paulo para outras localidades. O objetivo era estabelecer uma forma de comunicação entre a capital da província e as demais vilas. Dessa forma, foi solicitada autorização para utilização do serviço postal, alegando-se a extrema necessidade de manter a comunicabilidade com o interior da província. Na época, toda a correspondência, oficial ou não, era distribuída à população, pois eram disponibilizadas nas administrações de Correios de cada vila, sendo retiradas pelo interessado mediante pagamento.

Foi com o alvará de vinte de janeiro de 1798, lavrado em Portugal, que se iniciou um processo de organização e centralização do sistema postal, bem como a possibilidade de manutenção de comunicação com outros países. Tal alvará visava à constituição de correios marítimos entre Portugal e Brasil com a obrigatoriedade de expedição de encomendas a cada dois meses às capitânicas de Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Piauí e Pará, sob fiscalização da Coroa.

Em março do mesmo ano foram criadas linhas postais entre as vilas de Sabará, Vila Rica, São João Del Rey, Vila do Príncipe, Arraial do Paracatu e o Rio de Janeiro, utilizando os serviços de um estafeta e um escravo. O estafeta era o responsável pelo transporte das correspondências até o destino. As criações dessas linhas teriam um papel econômico fundamental na região, uma vez que o sul e o sudeste passavam a ser o centro econômico da colônia e Minas Gerais era a principal fonte de extração de minérios. Verifica-se, ainda, que os trajetos tivessem como ponto de partida o Rio de Janeiro, então capital da corte.

É a partir desse alvará que a cidade de São Paulo, sob o comando de Antonio Manoel de Mello Castro e Mendonça, passa a fazer trajetos para o interior da província. Em 1801 foram implantadas duas linhas postais com destino às Vilas de Porto Feliz, Itu, Paranaguá e São Vicente. Os meios de transporte utilizados eram as fontes naturais da cidade e o rio Tietê era um deles. Por outras vezes usavam-se as trilhas realizadas pelos bandeirantes.

3. Do aviso régio de 1798 ao decreto de março de 1829: a estruturação dos Correios no Brasil Império

Com a chegada da família real e centralização do poder, criaram-se regulamentos que regessem os serviços postais e organizassem o fluxo de comunicação entre a corte e as capitanias. Com isso a reformulação dos serviços postais foi inevitável e regulamentos foram criados para que houvesse regularidade nas comunicações e estreitamento dos prazos de entrega das missivas, acelerando a troca de informação entre as localidades.

O primeiro regulamento foi instituído em novembro de 1808 e determinava a padronização e centralização de todos os procedimentos referentes à distribuição das cartas nas províncias, contando, inclusive, com a criação de cargos administrativos que possuíam atribuições e salários diferenciados. Decreto semelhante foi instituído após a independência e teve como objetivo delinear as atribuições dos Correios do Brasil independentemente da interferência e comunicabilidade com o Correio Geral de Lisboa.

Durante esse período, forte interligação existiu entre o Rio de Janeiro e as capitanias de Pernambuco, Bahia e Minas Gerais, mas em menor intensidade com São Paulo, pois “até 1824 havia na província de S. Paulo poucas linhas de correios terrestres e uma de correio marítimo” (ROSARIO, 1993, p. 68).

O quadro abaixo ilustra a frequência das linhas e a regularidade na comunicação entre a corte e as principais capitanias.

Quadro 1. Mapa da frequência das partidas da corte em direção às capitânicas (Fonte: Três séculos e meio de história postal brasileira)

MAPPA
DOS DIAS DAS SAHIDAS DOS CORREIOS POR TERRA NO

ANNO DE 1809	PARA MINAS Todas as Terças feiras					PARA CAMPOS As Quartas feiras de 15 em 15 dias			PARA S. PAULO Aos Sabados de 15 em 15 dias		
	JANEIRO	3	10	17	24	31	4	18		7	21
FEVEREIRO	7	14	21	28		1	15		4	18	
MARÇO	7	14	21	28		1	15	29	4	18	
ABRIL	4	11	18	25		12	26		1	15	29
MAIO	2	9	16	23	30	10	24		13	27	
JUNHO	6	13	20	27		7	21		10	24	
JULHO	4	11	18	25		5	19		8	22	
AGOSTO	1	8	15	22	29	2	16	30	5	19	
SETEMBRO	5	12	19	26		13	27		2	16	30
OUTUBRO	3	10	17	24	31	11	25		14	28	
NOVEMBRO	7	14	21	28		8	22		11	15	
DEZEMBRO	5	12	19	26		6	20		9	2	
HORAS DAS PARTIDAS	De Verão às 6 } da tarde De Inverno às 5 }					Effectivamente às 10 da manhã			Effectivamente às 5 da tarde		

O quadro menciona os principais roteiros, cujo ponto de partida era a corte. O destino eram as capitânicas que forneciam à Coroa maior lucro. Na tabela acima verificamos que as partidas para Minas Gerais eram maiores com menor intervalo do que para Campos e São Paulo. Dentro das capitânicas existiam sub-roteiros que interligavam as vilas à capital. O envio era realizado por um ou dois oficiais, de acordo com a distância entre as localidades e o tempo de viagem.

Os oficiais responsáveis pelo transporte de cartas entre as vilas eram denominados pedestres. Eram assim chamados, pois realizavam o percurso entre as vilas a pé. Cartas oficiais e destinadas a órgãos do governo eram entregues nos respectivos destinos. Quando as cartas eram destinadas a particulares, a entrega era realizada na casa do administrador do correio local, para que fossem retiradas pelos respectivos destinatários, posteriormente.

Com a independência do país fez-se necessária a unificação e centralização de todas as linhas postais criadas até aquele momento e a partir daí iniciou-se a comunicação via marítima. Para tanto, foi criado o decreto de cinco de março de 1829, que instituiu o regulamento da administração geral dos Correios no Brasil.

A finalidade desse órgão era fiscalizar, dirigir e promover a melhoria das práticas vigentes em todo o império, além de controlar a gestão econômica e financeira das administrações gerais dos correios provinciais. Sua sede era no Rio de Janeiro.

Em cada província haveria um Administrador, responsável por todas as agências de correios, auxiliado por oficiais em número necessário para a execução dos serviços postais. O administrador era também o responsável pelo controle econômico, financeiro e operacional de todos os correios da província, como rege o artigo 3º, capítulo II do referido decreto:

Pertence ao seu officio, e responsabilidade a fiscalização da receita e despeza, e o governo econômico da administração do correio geral desta Corte e Província; fazer com que todos os empregados cumpram exactamente os seus deveres.

Também foi definido que todas as cidades e vilas deveriam possuir, obrigatoriamente, um agente de correios, conforme artigo 21, capítulo III, do mesmo decreto

Nas capitães das Províncias haverá hum Administrador de todos os Correios das mesmas com hum Ajudante, e os mais officiaes que forem necessários, árbitro do Director Geral sobre proposta do respectivo Administrador.

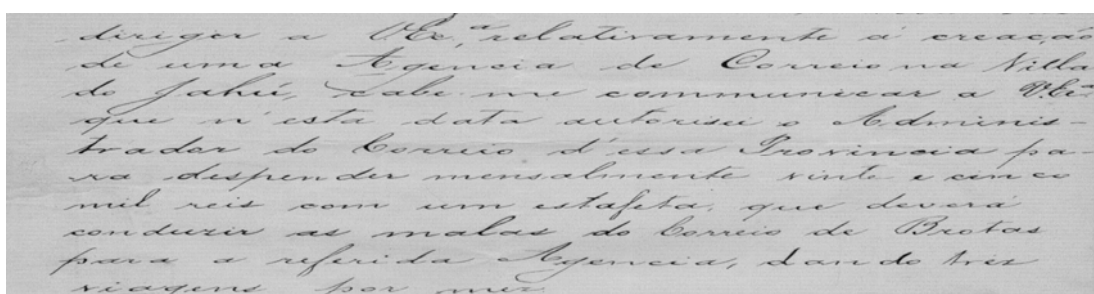
Apesar de toda a estrutura, questões que envolvessem deliberações referentes a gastos e prestações de contas locais eram transmitidas ao presidente da província, que deveria expô-las ao diretor geral dos correios, que então deliberaria. Esta e outras particularidades serão constatadas posteriormente com a análise dos documentos.

4. Os Correios em São Paulo e o *corpus* analisado

A partir da análise dos três documentos levantamos as particularidades da instituição aplicadas à sua administração, ao modo de transporte das correspondências e a necessidade socioeconômica e política de fazer-se cumprir o serviço postal.

Verificamos os manuscritos de acordo com o levantamento histórico da instituição e iniciamos com o ofício datado de dois de janeiro de 1868, em que há autorização exarada pela *Directoria Geral dos Correios*, sobre a criação de uma agência em Jaú, cidade do interior paulista, localizada no centro do estado.

O manuscrito partiu do Rio de Janeiro e no canto superior esquerdo do documento consta o logotipo do setor do qual seguiu. A partir do regulamento de março de 1829, todas as administrações regionais foram subordinadas à diretoria geral, sediada na capital da corte. O ofício foi enviado pelo diretor geral dos Correios ao presidente da província de São Paulo. Apoiando-nos no referido regulamento e na estrutura dos Correios da época concluímos que o ofício tem como objetivo notificar a província sobre a necessidade de fornecimento de valores para que a unidade pudesse realmente existir, conforme os dizeres do documento:



dirigir a *Vossa Excellencia*, relativamente á creação de uma Agencia de Correio na Villa de Jahú, cabe me communicar a *Vossa Excellencia* que n'esta data autorisei o Administrador do Correio d'essa Província para despender mensalmente vinte e cinco mil reis com um estafeta, que deverá conduzir as malas do Correio de Brotas para a referida Agencia, dando tres viagens por mez.

Figura 1. Imagem e transcrição do manuscrito da diretoria geral dos Correios

Além, da autorização para criação da agência em Jaú, a diretoria também estipulou os valores a serem gastos com a mão de obra, bem como a frequência com que o transporte ocorreria. A referência à vila de Brotas deve-se à proximidade entre ambas, distante cinquenta e quatro quilômetros, e o aproveitamento da estrutura já existente naquela vila, que possuía agência de correios. As agências eram postos que serviam como ponto de referência para a centralização das cartas provenientes de outras vilas.

A frequência e o tempo de viagem dos oficiais eram determinados pela diretoria geral da corte e, caso não se cumprisse, o infrator era punido com multa, na primeira ocorrência, e demissão, em sua reincidência. Todas as cartas, devidamente acondicionadas em malas, deveriam fazer parte da carga geral transportada pelos pedestres. Tal determinação já era prerrogativa do artigo oitenta e um do decreto de 1829, que menciona o monopólio postal quando afirma que

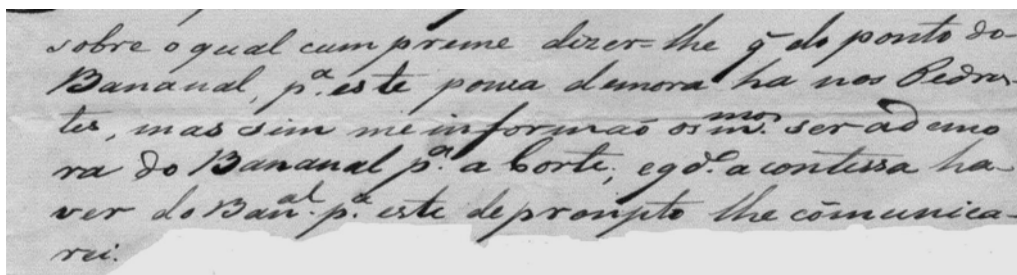
Nos lugares onde houver Correios regularmente estabelecidos, fica sendo proibida toda e qualquer remessa de cartas, sem ser pelas mallas dos mesmos correios; ás pessoas que foram encontradas com cartas se imporá uma multa de dez a trinta mil réis

Nesse documento pudemos verificar a lógica da interligação entre as linhas criadas para o transporte das correspondências, bem como o controle com a frequência com que se realizariam as viagens e os gastos a serem despendidos com os responsáveis pelo mesmo. O controle também existia nos prazos para a entrega, como veremos no documento seguinte. A utilização de rotas já traçadas por outros viajantes e em muitos casos a criação de novos caminhos serviriam para outros fins, dentre eles a ampliação dos roteiros para novas vilas e cidades.

O segundo manuscrito analisado, datado de novembro de 1833, partiu da vila de Areias e relatava os motivos de atraso na entrega das correspondências destinadas à corte. Tal documento foi enviado ao administrador geral dos Correios em São Paulo pelo administrador da vila de Areias. O ofício fornece-nos um dado importante sobre o roteiro realizado pelas cartas, pois o caminho – vila de Areias/Bananal/Rio de Janeiro – era convergente com as movimentações das bandeiras paulistas, como tratado por Toledo Neto (2000, p. 136):

movimentos demográficos que, provenientes da capitania de Minas Gerais afluem para a Capitania de S. Paulo, os quais, iniciados no século XVIII, após o declínio do ciclo do ouro, fortalecem-se no século XIX: a) migração para o Vale do Paraíba e Rio de Janeiro, influenciada, no último quartel do século XVIII e, no século XIX, pela mudança da corte portuguesa para o Brasil, em 1808 e o afluxo de entrantes mineiros para a região da bacia do Rio Pardo, atraídos pela existência, desde o século XVIII, da Estrada de Goiás.

A utilização desses caminhos era realizada pelos correios condutores de malas ou pedestre. As malas eram sacas com grande quantidade de cartas, que levavam a marca do selo das armas imperiais e seguiam lacradas até o destino. Tal destino seria um posto ou agência de Correios responsável pela distribuição das cartas. Tais sacolas reuniam as cartas de toda a vila ou cidade. Possivelmente tenha sido dessa forma que as correspondências que seguiram de Areias foram destinadas a Bananal, como cita o trecho a seguir:



sobre o qual cumpreme dizer-lhe *que* do ponto do Bananal, *para* este pouca demora ha nos Pedretes, mas sim me informaõ os *mesmos* ser ademora do Bananal *para* a Corte, e *quando* acontessa ha ver do Bananal *para* este de prompto lhe cõmunicarei.

Figura 2. Imagem e transcrição semidiplomática de parte do manuscrito que partiu da vila de Areias em 19 de novembro de 1833

O trecho citado faz referência ao porto do Bananal, ponto de escoamento de mercadorias da época. Concluímos então que, além do transporte terrestre, havia também a utilização do transporte fluvial realizado através do rio Bananal, um importante meio de comunicação no Vale do Paraíba na época.

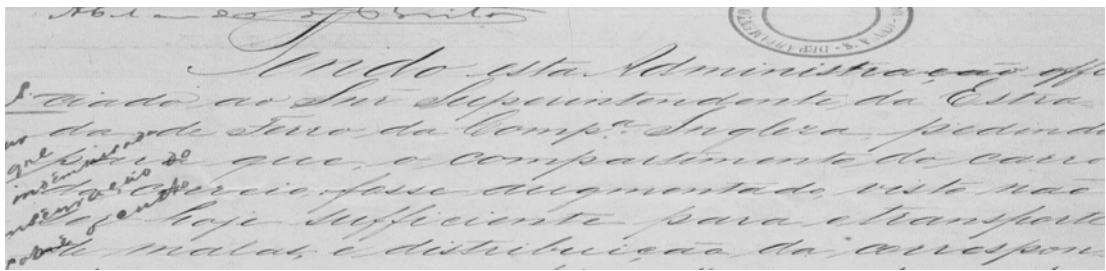
Outros rios eram utilizados para realização desse tipo de envio, como o Tietê, por exemplo. A bandeira de Fernão Dias Pais, que “acompanhou o curso do rio Tietê até a foz do rio Paraíba” (PAULIS, 2000, p. 97), fazia do Tietê não somente um roteiro de penetração, mas também um meio para navegação e transporte, pois

Até início do século XIX esteve ativa, como via de penetração, quando começou a declinar, face às facilidades apresentadas pelos caminhos de terra, mais curtos e possibilitando o transporte de cargas em lombo de mulas bem como a mudança de rota, já com o advento da navegação. (RIBEIRO JUNIOR; BAYLONGUE, 1995)

A demora relatada pelo administrador dos Correios de Areias é de Bananal até a corte e não da vila das Areias até o porto, pois o transporte era realizado via terrestre. Podemos concluir que o meio de envio está atrelado à distância entre as vilas, pois entre Areias e Bananal há cerca de cinquenta e seis quilômetros de separação, e de Bananal para o Rio de Janeiro, cento e cinquenta quilômetros.

Ambos os meios analisados comprovam as várias possibilidades de interligação entre as vilas e o reino, buscando conciliar os meios existentes para a agilização do transporte, fazendo-se uso de rotas já existentes e criando caminhos entre uma vila e outra, como ocorrido entre as vila de Brotas e Jaú, citado no documento anterior.

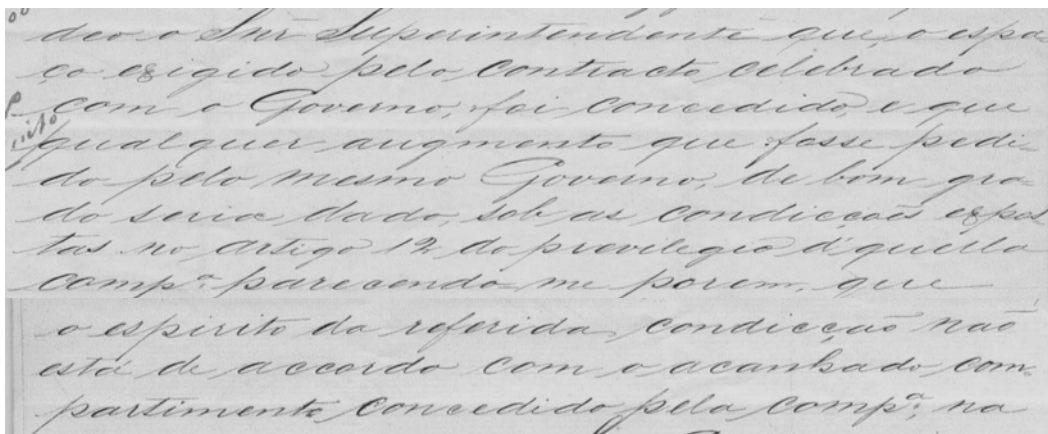
O terceiro documento faz referência ao transporte realizado através das estradas de ferro. Com a inauguração da S. Paulo Railway, os trens passaram a realizar o transporte de cartas a partir de 1852, no Rio de Janeiro, e a partir de 1867, em São Paulo. Datado de 14 de julho de 1879 e endereçado ao presidente da província de S. Paulo, Laurindo Abelardo de Brito, o manuscrito partiu da administração dos Correios da mesma província solicitando a intervenção do governante junto à Companhia Inglesa. Inglesa era a denominação dada à Companhia São Paulo Railway, detentora da linha Santos-Jundiaí. Inicialmente a linha fazia a ligação entre Santos e Jundiaí e tempos depois foi ampliada até a cidade de Rio Claro, como verificado no excerto a seguir:



Tendo esta Administração offi-
ciado ao *Senhor* Superintendente da Estra-
da de Ferro da *Companhia* Ingleza pedindo
para que o compartimento do carro
do correio, fosse augmentado, visto não
ser hoje sufficiente para o transporte
de malas, e distribuição de correspon-
dencia

Figura 03: Documento, datado de 14 de julho de 1879, que aponta problemas para o transporte de cartas, por parte da Companhia Inglesa

O officio solicitava a intervenção do presidente da província junto à Companhia, pois o tamanho dos vagões era insufficiente para o transporte das malas dos Correios. A Companhia, por sua vez, negava-se a fornecer mais espaço em seus vagões, alegando que tal concessão poderia ser realizada mediante solicitação formal do governo da província. Diante disso, o administrador dos Correios pede a interferência da presidência:



respon
deo o *Senhor* Superintendente que, o espa-
ço exigido pelo contracto celebrado
com o Governo, foi concedido, e que
qualquer augmento que fosse pedi-
do pelo mesmo Governo, de bom gra-
do seria dado, sob as condicções expo-
stas no artigo 12 do privilegio d'aquella
companhia parecendo-me porem, que
o espirito da referida condicção não
está de accordo com o acanhado com-
partimento concedido pela *companhia*

Figura 4: Parte do trecho do documento, datado de 14 de julho de 1879, que aponta a argumentação do administrador dos Correios

O artigo doze referenciado no ofício remete a outras determinações sobre os serviços postais, dentre elas, o aviso régio de vinte de janeiro de 1798 ratificado pelo decreto postal de 1829. Nesses documentos consta a informação sobre a prioridade e necessidade de transporte das cartas, através dos meios disponíveis e fornecidos pelo governo, garantindo, assim, a manutenção do serviço e assegurando o prazo de entrega, como cita o artigo noventa, capítulo primeiro, título terceiro do decreto de 1829:

Art. 90º - Afim de que o giro dos Correios não seja interrompido, nenhuma Autoridade embaçará, ou retardará, a marcha dos conductores de malas, ou sacos de cartas; nem suas cavalgaduras lhes poderão ser embargadas, ou referidas, por qualquer pretexto, ainda que attendível seja. Os mesmos conductores não poderão ser presos durante a sua marcha, excepto se for em flagrante delicto; e neste caso a Autoridade mais próxima do lugar tomará as convenientes medidas para que as malas, ou sacos, sigam indefectivamente sem demora os seus destinos; participando o procedimento, que se tiver tido com o conductor, ao Agente, ou Administrador do Correio mais próximo.

Com a construção e inauguração das primeiras linhas férreas, os Correios passaram a utilizá-las para o envio de suas malas de correspondências.

Diante disso, concluímos que a instituição fazia uso de todos os meios de transporte disponíveis para que pudesse fazer chegar aos destinos as correspondências. O ofício de 14 de julho faz referência às Estradas de Ferro Mogiana e Ituana, cujos destinos eram o Nordeste do estado.

Após análise dos documentos depreendemos que a organização da instituição fez-se necessária para a existência da mínima comunicabilidade entre as vilas e cidades. Em meados do século XVIII, com a descoberta de ouro nas Minas Gerais percebeu-se a necessidade de troca de informações regulares entre o Rio de Janeiro e os pontos em que os negócios eram maiores. Nesse mesmo período, São Paulo insere-se no contexto de crescimento e a necessidade de estabelecer um meio padrão de comunicação entre as vilas é consolidado no governo de Morgado de Mateus.

Sendo assim, verificamos que todo o desenvolvimento estrutural dos Correios esteve atrelado ao crescimento econômico e financeiro da colônia. Já no século XIX, esse desenvolvimento foi consolidado na centralização organizacional da empresa. Assegurado por decretos e leis o serviço postal expandiu-se por vias fluviais e terrestres, além das vias marítimas, não elencadas nos documentos, mas citadas nos regulamentos da instituição. Com o advento das linhas férreas o envio de correspondências ganharia mais um meio de transporte

Os documentos escolhidos perfazem este trajeto: do crescimento econômico do negócio cafeeiro à expansão ferroviária para o interior.

5. Considerações finais

Os documentos demonstram-nos a estrutura dos Correios no século XIX auxiliados pelos decretos e regulamentos da instituição produzidos no século XVIII e XIX, comprovando as informações contidas nos documentos.

Os decretos e regulamentos da época intensificaram a normatização desse tipo de serviço, para que as relações de cunho social, político e econômico pudessem ocorrer sem o prejuízo à Coroa e à sociedade.

A partir de 1808, com a chegada da família real, verificou-se a necessidade de ampliação dessa estrutura e, após a proclamação da independência, a reestruturação da instituição. Foi assim que se decretou em cinco de março de 1829 o primeiro regulamento geral dos Correios, sob o qual ficavam subordinadas todas as províncias. A centralização da administração também possuía um caráter econômico, uma vez que as rotas interligavam principalmente a região sudeste, novo centro econômico.

Em São Paulo a necessidade de linhas de correios já havia sido percebida por Morgado de Mateus, em meados do século XVIII, mas foi sob o governo de Castro e Mendonça que se deu a criação da primeira linha terrestre ligando a província de São Paulo e a corte. As rotas terrestres não existiam até fins do século XVIII, embora fossem de extrema necessidade para que houvesse comunicação entre a província e a corte.

Com a construção das estradas de ferro, as cartas passaram a seguir pelas linhas existentes, o que promovia redução na frequência de envios e conseqüentemente maior eficiência na troca de informações, fator de extrema importância para o andamento de transações político-econômicas.

Todo o percurso, embasado nos documentos analisados, apontam-nos para a estruturação dos Correios paralelamente ao crescimento econômico, que ocorria nas áreas em que a atuação das linhas postais era intensificada. Tais levantamentos podem servir como base para as áreas de História, quando se retrata o crescimento econômico atrelado ao desenvolvimento das regiões do Vale do Paraíba e a ascensão do negócio cafeeiro; para a Geografia, quando relacionamos a criação e uso de estradas de terra e linhas fluviais às cidades para onde as cartas se destinavam. Poderá servir como base para a Sociologia ao explanarmos sobre as relações existentes dentro da estrutura de correios e seus reflexos no convívio com outros órgãos do governo e com a sociedade, que se adequava às regras previstas em lei.

Com a reconstrução da história postal remetemos a função transcendente da filologia que tem como objetivo resgatar, através das informações presentes nos documentos, os hábitos e costumes de determinada época e local. Nesse caso, analisamos os procedimentos postais no século XIX e suas particularidades. Além dos fatores históricos, importantes para o resgate institucional e social, os manuscritos apontam-nos fenômenos linguísticos praticados desde o século XVI e comuns em documentos do século XIX, dentre eles, a duplicação consonantal, como ocorre em <officio>, <communicar>, <additamento>, <augmentar>, <Villa>, <dactado>, <pronpto>, <illustre>, <sufficiente>. Apontamos, ainda, aspectos de caráter lexical como, por exemplo, a aplicação de fórmulas aos tratamentos formais presentes nos ofícios e a utilização de diacríticos diversos para ilustrar intensidade e nasalidade. Tais fenômenos auxiliam-nos no levantamento de informações para o estudo e análise das mudanças linguísticas na língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOTO, H. L. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documentos de Arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2002. 120 p.

LISBOA. Departamento de História da Universidade de Nova Lisboa. *Alvará de 20 de janeiro de 1798*. In: *Ius Lusitaniae*. Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://iuslusitaniae>>.

fcsh.unl.pt/verlivro.php?id_parte=110&id_obra=73&pagina=744.> Acesso em: 05 jul. 2008.

PAULIS, E. Vale do Paraíba: Trilha e fala. In: MEGALE, H. (Org.) *Filologia Bandeirante*. São Paulo: Editora Humanitas, 2000. p. 93-106.

RIBEIRO JUNIOR, G; BAYLONGUE, J. R. *Aspectos da História Postal do Rio Tietê*. São Paulo: Catálogo Exposição História Postal de São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.fefiesp.com.br/artigo3.htm>. Acesso em: 10 set. 2008.

ROSARIO, I. *O Três Séculos e Meio da História Postal Brasileira (1500 – 1843)*. Rio de Janeiro: Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, 1993. 153 p.

SÃO PAULO (Município). Decreto de 5 de março de 1829. *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*, São Paulo, volume XV, ano II, p. 425-453, 1935.

SPINA, S. *Introdução à edótica (Crítica Textual)*. São Paulo: Editora Cultrix, 1977. 153p.

TOLEDO NETO, S. A. A ocupação do sertão do Rio Pardo: Consequência do Bandeirismo. In: MEGALE, H. (Org.) *Filologia Bandeirante*. São Paulo: Editora Humanitas, 2000. p. 135-157.

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

ACIOLI, V.L.C. *A escrita no Brasil colônia: um guia para a leitura de documentos manuscritos*. Recife: UFBA, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1994.

BARROS NETO, J. P. *Administração Pública no Brasil: uma breve história dos Correios*. São Paulo: Editora Annablume, 2002. Cap. 1, p. 7-50.

BASTO, J; CRONEMBERGER, F; BOHRER, C.B.A. A dinâmica da paisagem do sul do rio Bananal, do vale do Paraíba do sul. In: CONGRESSO DE ECOLOGIA DO BRASIL, VIII, 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: Sociedade de Ecologia do Brasil, 2007. Disponível em: <<http://www.seb-ecologia.org.br/viiiiceb/pdf/2036.pdf>>. Acesso em: 17. jun. 2009.

BELLOTO, H. L. *Autoridade e conflito no Brasil colônia: o governo do Morgado de Mateus em São Paulo (1765-1776)*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2007. p. 201 - 214.

CAMMAROTA, L. Ferrovias: Sinal de Progresso. *Revista Histórica do Arquivo do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 10, p. 10-12, março/abril/maio 1993.

COUTINHO, I. L. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2005. p. 71-82.

FLEXOR, M. H. *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. S. Paulo: Editora UNESP, 1991. p. 533.

MATOS, O. N. *Café e Ferrovias: a evolução ferroviária de São Paulo e o desenvolvimento da cultura cafeeira*. São Paulo: Pontes, 1990. p. 23-44.

NUNES, J. J. *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*. Lisboa: Clássica Lisboa, 1930. p. 188-198.

Notas sobre a constituição do saber sintático em gramáticas brasileiras

(Notes on the constitution of syntactic knowledge in Brazilian grammars)

Priscila Brasil Gonçalves Lacerda

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

p7brasil@gmail.com

Abstract: This paper reflects on the constitution of the syntactic fact in Brazilian grammars produced in the XIX and XX centuries. Firstly, we develop a wider perspective, presenting a discussion on the constitution of facts in Linguistics. We then narrow our perspective, since we focus on the concepts of sentence and subject. Our aim is to illustrate the conceptual differences that pervade the constitution of syntax studies in Brazil through a brief approach that certainly does not end with this paper.

Keywords: Grammar; history; syntax.

Resumo: Este artigo faz uma reflexão sobre a constituição do fato sintático em gramáticas brasileiras produzidas nos séculos XIX e XX. Desenvolvemos, primeiramente, uma perspectiva mais ampla, pois apresentamos uma discussão sobre a constituição dos fatos em linguística. Em seguida, passamos a uma perspectiva mais estreita, já que focalizamos os conceitos de sentença e de sujeito. Nosso objetivo é ilustrar as diferenças conceituais que perpassam a constituição da sintaxe no Brasil, fazendo um breve percurso de trabalho que certamente não se esgota aqui.

Palavras-chave: Gramática; história; sintaxe.

Contextualizando brevemente os estudos sobre o saber gramatical

Neste artigo, desenvolvemos algumas reflexões sobre a constituição do saber gramatical, precisamente levantamos alguns pontos sobre a constituição do saber no campo da sintaxe. Antes de passarmos a essas reflexões, porém, julgamos importante apresentar de forma concisa o cenário em que pretendemos situá-las.

Os trabalhos que apresentam contribuições mais significativas para as reflexões que aqui desenvolvemos estão vinculados ao programa *História das Ideias Linguísticas*¹ e são produzidos tanto na França – dos quais aproveitamos as noções mais gerais – quanto no Brasil – com os quais nos alinhamos de forma mais estreita por se concentrarem na história das ideias linguísticas no Brasil.

Na França, destacam-se as produções de Sylvain Auroux, sobretudo o trabalho intitulado *A revolução tecnológica da gramatização* (1992), em que ele nos apresenta o conceito de gramatização. Segundo o autor, por “gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). Esse processo denominado gramatização, ainda segundo Auroux (1992), desenvolveu-se de forma massiva do século V ao final do século XX e constituiu, depois do advento da escrita da nossa era, a segunda revolução técnico-linguística.

¹ Informações sobre o programa História das Ideias Linguísticas e referências bibliográficas afins estão disponíveis no sítio <http://www.unicamp.br/iel/hil/>. Acesso em: 7 out. 2009.

Para o processo de gramatização, i.e., para a passagem do epilinguismo – que poderíamos chamar de saber intuitivo – ao metalinguismo, foi fundamental “o limiar da escrita”. A construção de um saber sobre a língua está vinculada e guarda uma relação de dependência com o aparecimento das representações linguísticas, que propiciam uma “visão simultânea a espacializada da fala” (DIAS; BEZERRA, 2006, p. 11); visão essa que nos parece essencial para a investigação de articulações entre as unidades linguísticas – fundamento da sintaxe.

Trazendo para as suas reflexões o conceito de gramatização apresentado por Aurox (1992), os trabalhos desenvolvidos no Brasil acerca da constituição do saber linguístico nesse país apresentam desenvolvimentos que se revelam de grande importância para o encaminhamento de nossa proposta. Conferimos destaque às reflexões desenvolvidas por Guimarães (1996), que nos oferecem uma visão mais panorâmica e política do processo de gramatização do português no Brasil, e aos trabalhos de Dias (2007, 2008) e Dias e Bezerra (2006), que nos apresentam, por sua vez, uma visão que privilegia o intragramatical, as relações conceituais. Trata-se, em nosso entendimento, de visões complementares. Assim, Guimarães (1996, p. 136), por um lado, afirma-nos que para “o Brasil a gramatização surge como um procedimento de independência de Portugal”, ou seja, apresenta-nos a situação sociopolítica que está no entorno. Dias (2008), por outro lado, mostra-nos, por meio de uma reflexão sobre o estatuto do exemplo, a decorrência disso nas gramáticas brasileiras do século XIX, que tendiam a exemplificar os conceitos por criações do próprio gramático, dispensando o recurso a escritores brasileiros ou portugueses.

O ponto de vista cria o objeto

No *Curso de Linguística Geral* (2003 [1916]), Saussure explicita qual seria o objeto da Linguística, uma área de estudos que então reivindicava o seu estatuto de ciência. O terceiro capítulo da referida obra foi dedicado a delinear a matéria dessa área de estudos, fazendo uma distinção esclarecedora entre o seu escopo e as matérias tratadas por outras ciências que com ela guardam estreitas relações, como a Sociologia, a Psicologia social e a Filologia. Foi estabelecido, portanto, um contraste entre a Linguística e outras ciências que “trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista”, sendo atestado que “em nosso campo, nada de semelhante acontece”. Antes, no caso da Linguística, bem “longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (2003, p. 15).

O estudo apresentado neste artigo incide sobre essa questão, na medida em que faz parte de um projeto que pretende investigar a constituição do saber sintático em gramáticas brasileiras, procurando compreender como se configura o fato sintático e qual é a concepção de língua que subjaz aos compêndios gramaticais produzidos no Brasil. Para tanto, admitimos o postulado de que o olhar faz o objeto em duas dimensões: em sentido amplo e em sentido restrito.

Uma perspectiva mais ampla permite-nos vislumbrar a constituição histórica do conhecimento sobre a língua considerando as disciplinas que, por diferentes ângulos, recortam como fatos da língua aqueles que são relevantes para si, conforme o seu raio de atuação (RAJAGOPALAN, 1990, p. 88). Ao pensarmos em uma constituição histórica da sintaxe, por exemplo, estamos remetendo a uma concepção de conhecimento explicitada por Aurox (1992, p. 14):

Que todo saber seja um produto histórico significa que ele resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto. Não há nenhuma razão para que saberes situados diferentemente no espaço-tempo sejam organizados do mesmo modo, selecionem os mesmos fenômenos ou os mesmos traços dos fenômenos [...].

Dessa forma, por sua condição de disciplina histórica, podemos afirmar que a sintaxe não toma o seu objeto de estudo em estado bruto, “como um objeto encontrado naturalmente na língua”, tal como queriam os naturalistas do século XIX, que tiveram “uma importância fundamental na construção das formas da cientificidade, na observação e classificação de dados, sobretudo na atividade de pesquisa de campo no domínio da linguagem” (ORLANDI, 1996, p. 43). Antes, aplicando o postulado de Saussure em sentido amplo, diríamos que a sintaxe configura-se segundo uma anterioridade de estudos sintáticos, um “horizonte de retrospectão”, que a perpassa e à qual ela se filia para ganhar identidade, bem como perfaz uma prospecção no âmbito em que está inserida, um “horizonte de prospecção” (AUROUX, 1992, p. 10). É precisamente a filiação a essa anterioridade que faz com que os trabalhos produzidos possam estar reunidos, a despeito das divergências de concepção teórica, sob o signo de uma mesma disciplina linguística.

Admitimos, dessa forma, que há uma demanda de pertinência que norteia o saber linguístico e o conduz a uma relação com as disciplinas já estabelecidas. Ao vislumbrarmos um ponto de convergência necessário à relativa estabilidade que nos permite delimitar certos trabalhos sob o signo da sintaxe, nos ancoramos, mais uma vez, em uma reflexão desenvolvida por Auroux (1992). “A riqueza do historicismo”, segundo esse autor, “não deve [...] conduzir ao mito da incompatibilidade de conhecimentos fechados em paradigmas específicos. Os fenômenos são o que são e as estratégias cognitivas, por múltiplas e diferentes que sejam, não variam ao infinito” (AUROUX, 1992, p. 14).

Desse modo, podemos dizer que a sintaxe, justamente em função da historicidade que lhe confere um campo de retrospectão e um campo de projeção, é também um fator de estabilidade necessária à ciência linguística, na medida em que circunscreve pertinências ao conhecimento linguístico. Essa circunscrição mostra-se com mais clareza se temos em vista a unidade de análise dos estudos sintáticos. Parece-nos coerente pensar que é na unidade de análise, elemento em torno do qual se constrói o objeto de estudos de uma disciplina, que reside o ponto de encontro das diversas vertentes que se julgam unidas por uma mesma disciplina. Nesse sentido, um estudo em sintaxe não pode ignorar, em linhas gerais, a sentença como unidade de análise, nem as relações estruturais como objeto de estudos, assim como a semântica não se desvincula da proposição e das relações de sentido. Chegamos, então, ao sentido restrito do postulado de Saussure.

Se uma perspectiva ampla desse postulado permite-nos considerar a constituição histórica das disciplinas que compõem a ciência linguística, vislumbrar esse mesmo postulado em uma perspectiva restrita nos conduz às distintas configurações que trabalhos diversos dentro de uma mesma disciplina constroem. É essa acepção restrita, aplicada ao âmbito da sintaxe, que nos interessa no presente trabalho.

Por que investigar a constituição do saber sintático?

Primeiramente, podemos justificar este trabalho recorrendo ao pensamento elementar de que as “tomadas de posição são muito frequentemente implícitas e não são reconhecidas pelo que são” (HENRY, 1993, p. 152). Dessa forma, uma investigação epistemológica como a que propomos não parece incidir sobre a evidência.

Outro aspecto que, a nosso ver, confere relevância à presente investigação diz respeito ao fato de ela poder contribuir, ainda que de maneira restrita, devido à pequena quantidade de dados discutidos aqui, para a constituição de uma base em relação à qual outras perspectivas sintáticas possam se reconhecer, por contraste ou filiação. Para explicitarmos melhor esse ponto, novamente seguiremos uma reflexão de Rajagopalan (1990). Discorrendo sobre a construção das teorias linguísticas, esse autor constata uma “crise institucional” e reclama “um único paradigma que funcione como força centrípeta, que ofereça um conjunto de postulados gerais” para a linguística (RAJAGOPALAN, 1990, p. 79). Considerando essa ausência de pontos de encontro, ele desenvolve um prognóstico que, em certa medida, nos parece exagerado. Longe de querer consenso ou unanimidade, Rajagopalan declara-nos a necessidade de uma convivência, sob o risco de se estabelecer uma torre de Babel. Em face dessas reflexões, o presente trabalho ganha relevância na medida em que propicia ao desenvolvimento de outras perspectivas sintáticas subsídios para ganharem pertinência dentro de um histórico de saberes dessa disciplina.

Enfim, a exemplo do que fazem os teóricos em seus discursos fundadores, tecendo um trabalho inteiro sobre as outras teorias para tomá-las como ponto de referência para os seus deslocamentos e filiações, justificamos o nosso trabalho pelo fato de ele abrir-se, a um só tempo, como ponto de referência de uma disciplina e como ponto de contraste para a formulação de novos espaços de configuração do saber sintático.

A seguir, discutimos as definições de duas categorias sintáticas, as definições de ‘sentença’ e ‘sujeito’ encontradas em gramáticas produzidas no decorrer dos séculos XIX e XX, além de retomarmos uma análise das configurações gráficas e do estatuto do exemplo feita por Dias (2007, 2008) em gramáticas produzidas nesse mesmo período. Ao propormos essa discussão, fundamentamo-nos mais uma vez na reflexão de Rajagopalan (1990, p. 83) sobre a construção das teorias linguísticas. De acordo com esse autor, não seria possível descrever algo ou até mesmo nomeá-lo sem, ao mesmo tempo, começar a explicá-lo. Um empreendimento como esse somente seria viável se o analista “tivesse à sua disposição uma linguagem anterior à interpretação” e “pudesse ter estado até o momento da análise no estágio zero da cognição”. Assim, consoantes com essa consideração de que as categorias gramaticais, desde a sua nomenclatura até a sua definição, passando pela sistematização e pela exemplificação, já estão “imbuídas de teoria”, pretendemos verificar qual é a perspectiva que se revela na constituição dos referidos conceitos alocados na seção de sintaxe das gramáticas selecionadas para análise.

A definição de sentença

Estamos lidando com a ideia de que os fatos linguísticos “resultam já de uma construção, de um gesto teórico” (ORLANDI, 1996, p. 38) e variam dentro dos limites do construto histórico da objetividade de uma ciência ou de uma disciplina. Associamos essa ideia, ainda, à noção de que “uma ciência é especificada por um objeto específico”,

sendo preciso, entretanto, ter prudência “porque esse objeto muda, e singularmente, no curso da evolução de uma ciência” (LACAN apud HENRY, 1992, p. 15). Dessa forma, ao propormos, nesta seção, uma breve comparação entre definições de sentença encontradas em gramáticas brasileiras, que foram produzidas no século XIX, as primeiras gramáticas produzidas no Brasil, e no século XX, estamos vislumbrando para além da simples comparação entre conceitos, estamos procurando compreender, finalmente, a concepção do fato sintático apresentada por essas gramáticas, como dissemos anteriormente.

Acreditamos que a verificação do conceito de sentença ou oração tem de ser o ponto de partida para a investigação da concepção do fato sintático, pois é a sentença ou a oração que figura como unidade de análise da sintaxe, ou seja, é a sentença ou oração o recorte contemplado por tal disciplina dentro de um escopo maior que é a língua. Consideremos então as definições:

- (1) *Sentença* é uma coordenação de palavras ou mesmo uma só palavra formando sentido perfeito, ex.: “*As abelhas fazem mel – Os cães ladram – Morro*”. (RIBEIRO, 1885[1881])²
- (2) *Oração* ou *Proposição* é a enunciação de um attributo em um sujeito, como: *O vicio é detestável*. (COSTA DUARTE, 1829)
- (3) *Frase* é a expressão verbal de um pensamento.
Oração é a frase – ou membro de frase – que se biparte normalmente em *sujeito* e *predicado*. (ROCHA LIMA, 1983 [1957])
- (4) **ORAÇÃO** é a combinação de palavras (e às vezes uma só palavra) com que nos dirigimos a alguém [...] (SAID ALI, 1965 [1927])
- (5) **Enunciado ou período** – Toda a manifestação da linguagem com vista à comunicação com nossos semelhantes [...] Entre os tipos de enunciados há um conhecido pelo nome de *oração* que, pela sua estrutura, representa o objeto mais propício à análise gramatical, por melhor revelar as relações que seus componentes mantêm entre si, sem apelar fundamentalmente para o entorno (situação e outros elementos extralinguísticos) em que se acha inserido. (BECHARA, 2006 [1961])³
- (6) **Oração** é uma frase que apresenta determinado tipo de estrutura interna, incluindo sempre um **predicado** e frequentemente um **sujeito**. (PERINI, 1995)

A sentença ou a oração, na condição de unidade delimitável, guarda em sua concepção a noção de completude, i.e., a noção de todo coeso, harmônico. Podemos verificar que as definições de (1) a (6) apresentam diferenças, e parece-nos coerente afirmar que tal diversidade está precisamente relacionada ao parâmetro que cada uma das gramáticas analisadas adota para a constituição da sentença ou da oração como um todo coeso.

Ribeiro (1885 [1881]) concebe a sentença como uma unidade “formando sentido perfeito”, ou seja, ele privilegia em sua definição o todo. Costa Duarte (1829), por sua vez, diz ser a sentença uma unidade que comporta a manifestação do predicado de um sujeito, privilegiando em sua definição, portanto, a composicionalidade das partes.

² A data alocada entre colchetes é da 1ª edição; ao passo que a segunda data é a da edição consultada.

³ Reportamos aqui à edição de 1961 somente porque Bechara manteve o nome e a sequência de edições da gramática; contudo, é notória a diferença entre a 37ª edição, que vem sendo reimpressa desde 1999, e as edições anteriores. Esse distanciamento revela-se no próprio conceito oração, cuja definição constava da seguinte maneira nas versões anteriores a 1999: “Oração é a unidade de discurso” (BECHARA, 1976 [1961]).

Contudo, a despeito das nuances de diferenças que podemos apontar entre as duas primeiras definições, podemos dizer que elas guardam a proximidade de instituírem um parâmetro semântico para a concepção da sentença.

As definições (4) e (5), de Said Ali (1965 [1927]) e Bechara (2006 [1961]), respectivamente, revelam outro parâmetro para a constituição da unidade oração, a saber, a comunicação. Ainda que Bechara tenha definido que a categoria oração seja reconhecida dentre as demais espécies de enunciado por suas características estruturais, ela, primordialmente, é um tipo de enunciado.

Rocha Lima (1983 [1957]), na definição (3), e Perini (1995), na definição (6), parecem estar em consonância ao conceituarem a oração como uma unidade estrutural, cuja composição se dá pela articulação entre sujeito e predicado. Há, porém, uma diferença substancial entre essas definições no que concerne ao parâmetro que está subjacente a elas. Se por um lado ambos definem a oração como uma frase com determinadas características, por outro devemos apontar que eles trabalham com noções diferentes de frase. Para Rocha Lima, a frase é uma unidade de pensamento, e é esse o parâmetro de constituição da unidade denominada oração. Por outro lado, Perini, que toma de empréstimo uma concepção de frase proposta por Camara, identifica-a como “unidade de comunicação linguística” (CAMARA apud PERINI, 1995, p. 61). A despeito disso, porém, ele esclarece ao longo do texto que o foco do seu trabalho incide sobre a estrutura linguística, esforçando-se para esclarecer que o fator comunicativo não faz parte do seu escopo de análise. Tal perspectiva se mostra de forma evidente pelos dizeres a seguir.

O que é importante para nós no momento é não confundir uma **frase** (ou **oração**) **interrogativa** com uma **pergunta**; uma frase interrogativa é uma frase que apresenta determinado tipo de estrutura, ao passo que uma pergunta é uma frase (qualquer que seja sua estrutura) que é usada, em determinado contexto, com a força ilocucionária de um pedido de informação. (PERINI, 1995, p. 63)

Por meio desses exemplos, acreditamos poder observar claramente a aplicação do postulado de Saussure tomado em sentido restrito – diferentes abordagens dentro de uma mesma disciplina constituem diferentes fatos linguísticos. Ao mesmo tempo, podemos conferir a noção apontada anteriormente de que a disciplina, no caso a sintaxe, constitui uma estabilidade, constrói uma objetividade que atua como ponto de convergência. Explicitando melhor, diríamos que há uma zona de coincidência entre essas definições, o que nos permite cotejá-las e dizer que, a despeito das diferenças, elas estão tratando de um objeto de estudos específico: a sentença, unidade de análise da sintaxe.

Nos termos de Guimarães (1990), essas concepções estão unidas por uma única “hipótese externa”, a saber, a hipótese observacional que institui a oração como fato sintático, mas se separam por suas “hipóteses internas”, ou seja, por suas hipóteses explicativas desse fato.

A partir do quadro de reflexões que apresentamos nesta seção, podemos observar nas gramáticas selecionadas para análise diferentes parâmetros que fazem com que a categoria “sentença” ou “oração” seja uma unidade delimitável. Os parâmetros semântico, comunicativo e de prevalência estrutural, que foram encontrados nas definições mobilizadas, são um indicativo de como cada uma das gramáticas em análise constitui o fato sintático.

A definição de sujeito

Guimarães (1996), em um trabalho sobre a gramatização brasileira, divide os estudos do português no Brasil em quatro períodos. O primeiro, que se inicia no descobrimento e vai até o século XVIII, caracteriza-se pela ausência de produção gramatical no Brasil. O segundo período teria o seu princípio na segunda metade do século XIX e se estenderia até a década de 1930. O terceiro período iria do final da década de 1930, com a fundação das Faculdades de Letras no Brasil, até meados da década de 1960. E, por fim, o quarto período começaria em meados da década de 1960, com a inauguração dos primeiros cursos de Pós-Graduação em Linguística, e se estenderia até hoje. Como podemos ver, o critério de delimitação desses períodos foi a ocorrência de fatos relevantes para uma reflexão sobre a língua portuguesa.

Tendo em vista essas mudanças significativas na institucionalização de meios que favoreceriam o pensamento sobre a língua portuguesa, lançamos a hipótese de que a diferenciação das diretrizes epistemológicas que constituem o fato sintático poderia ter, em certa medida, coincidência com a distribuição desses períodos. Para averiguarmos essa hipótese, retomemos as gramáticas citadas na seção anterior, trazendo, desta vez, a definição de sujeito: um componente cuja definição, por uma questão de coerência, deveria seguir o mesmo parâmetro de constituição de unidade reconhecido na definição de sentença. Vejamos as definições de (7) a (12).

- (7) Sujeito [...] é a pessoa ou cousa, a que se attribue alguma qualidade. (COSTA DUARTE, 1829)
- (8) O que representa a cousa a cujo respeito se falla: chama-se *sujeito*. (RIBEIRO, 1885[1881])
- (9) SUJEITO denota o ser a propósito do qual se declara alguma cousa. (SAID ALI, 1965[1927])
- (10) Sujeito: ser de quem se diz algo. (ROCHA LIMA, 1983 [1957])
- (11) Sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância com o NdP [Núcleo do Predicado]. (PERINI, 1995)
- (12) Sujeito é [...] uma explicitação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal. (BECHARA, 2006[1961])

A gramática de Costa Duarte (1829),⁴ que estaria alocada no primeiro grupo, define o sujeito como uma entidade extralinguística, pessoa ou coisa, valendo-se, portanto, de um parâmetro que poderíamos chamar de ontológico. Trata-se de uma entidade a que se atribui uma característica.

Diferentemente, as definições das gramáticas representantes do segundo grupo, a saber, as gramáticas de Ribeiro (1885[1881]) e de Said Ali (1965[1927]), revelariam um parâmetro comunicativo. Não se trata mais de definir o sujeito como entidade, mas como elemento linguístico que “representa” ou “denota” uma entidade.

Na gramática de Rocha Lima (1983[1957]), representante da terceira fase, podemos ver novamente a utilização de um parâmetro ontológico na concepção de sujeito, que foi definido por esse gramático como entidade extralinguística, um “ser”.

⁴ Esta gramática parece ser uma adaptação direta para o português do Brasil da *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*, de Jerónimo Soares Barbosa (1822), produzida em Portugal. Por isso, podemos considerar que a existência dela não contradiz a afirmação de Guimarães (1996) a respeito da ausência de gramáticas brasileiras na primeira metade do século XIX.

Por fim, as gramáticas de Perini (1995) e de Bechara (2006[1961]), exemplos de produções gramaticais da última fase, mostram uma concepção centrada no elemento verbal, o qual concederia as coordenadas para a instalação do sujeito na oração, mostrando um parâmetro que se detém ao formal.

O parâmetro adotado pela gramática de Rocha Lima (1983[1957]), por ser coincidente com aquele encontrado nas gramáticas da primeira fase, nos faz constatar algo que seria manifesto de forma clara se focalizássemos um número mais expressivo de gramáticas produzidas na quarta fase, a saber, que o parâmetro para a constituição do fato gramatical não está diretamente ligado ao tempo cronológico. Até hoje, há gramáticas que definem o sujeito como “ser”, reforçando um parâmetro ontológico. O que parece determinar esse parâmetro são o propósito da gramática em questão e as raízes que a sustentam. Uma gramática com raízes científicas e propósito descritivo, como a de Perini (1995), ancora as suas definições em filiações teóricas, no caso, o formalismo. Contudo, uma gramática que pretende ser um manual de bom uso, com propósitos normativos, como a de Rocha Lima (1983[1957]), ancora-se em uma tradição que, no caso, reproduz a definição de sujeito como “ser”.

A disposição gráfica dos elementos na gramática e o estatuto dos exemplos: retomando Dias (2008)

Dias (2008), ao investigar a apresentação do modo verbal imperativo também em gramáticas brasileiras produzidas nos séculos XIX e XX, realizou uma análise da configuração gráfica em que estão dispostas as categorias gramaticais. Ele observou que as gramáticas da primeira metade do século XIX não oferecem uma nítida organização hierárquica na apresentação dos verbos e de seus modos. Em contrapartida, as gramáticas posteriores já apresentam uma hierarquia dos aspectos em abordagem, perfazendo uma apresentação mais esquemática dos itens. A diferença entre as configurações gráficas dessas últimas gramáticas pode ser nitidamente percebida na organização dos conceitos e dos comentários.

Enquanto as gramáticas do século XIX apresentam os julgamentos do gramático diluídos entre as concepções básicas, as gramáticas da primeira metade do século XX, segundo as observações de Dias (2008), tendem a trazer as explicitações do tema de um lado, expostas de forma ainda mais sistemática, e os comentários do gramático de outro. Ou seja, diferentemente das gramáticas do século anterior, as gramáticas da primeira metade do século XX prezam por um efeito de objetividade na apresentação da língua, alocando os comentários em espaços separados, destinados às “observações” ou às “notas”. Já as gramáticas mais recentes, da segunda metade do século XX, não apresentam “diferença entre apresentação de conceitos e comentários”. Produzidas em uma “esfera acadêmica”, essas gramáticas apresentam análises de ocorrências da língua em textualizações que se assemelham a ensaios de pesquisa.

Nesse mesmo estudo sobre o modo verbal imperativo, Dias (2008) também observou a constituição do exemplo em gramáticas dos séculos XIX e XX. Segundo esse autor, nas gramáticas da segunda metade do século XIX, “predominam os exemplos elaborados pelo próprio gramático”, guardando um compromisso de esclarecer os conceitos, ao passo que a maior parte dos exemplos encontrados nas gramáticas da primeira metade do século XX é de grandes escritores da língua portuguesa, estabelecendo um compromisso de sustentar os conceitos por uma espécie de argumento de autoridade.

As gramáticas da segunda metade do século XX, em contrapartida, já configuram os seus exemplos a partir dos procedimentos metodológicos que as sustentam. Assim, se Perini (1995) não se importa de elaborar os próprios exemplos porque eles são ilustrativos da estrutura gramatical da língua portuguesa escrita no Brasil, Neves (2000) somente extrai os seus exemplos de um *corpus* delimitado, pois uma perspectiva funcionalista rejeita dados de introspecção. Vemos, portanto, que o exemplo gramatical apresenta estatutos diferentes, configurando diferentes acepções de “exemplar” (DIAS, 2007), em períodos diferentes distribuídos ao longo dos séculos XIX e XX.

Para as gramáticas do século XIX, bem como para a gramática de Perini (1995), os exemplos estão ali para “demonstrar a produtividade de uma regra/conceito”, são exemplares no sentido de ser “uma peça entre outras de igual propriedade”. Os exemplos encontrados nas gramáticas da primeira metade do século XX, por sua vez, recaem sobre outra acepção de “exemplar”, qual seja, “a de modelo a ser seguido”, sustentando um argumento de autoridade. Por fim, a gramática de Neves (2000), de base funcionalista, tem os seus exemplos operando em função de uma terceira acepção de “exemplar”, a saber, a de “testemunho de ocorrência específica do corpus” de análise (DIAS, 2007).

Considerações finais

Admitindo o postulado de que o olhar faz o objeto e, imersos no quadro de acepções criado em torno desse postulado, apresentamos as reflexões neste artigo como ponto de partida para o desenvolvimento de investigações sobre a história da sintaxe no Brasil. As notas que apresentamos a partir da comparação entre os conceitos de sentença ou oração e de sujeito, além da retomada que fizemos do texto de Dias (2008), que trata do estatuto do exemplo e da disposição gráfica dos elementos apresentados pela gramática, parecem ser um passo importante para uma compreensão mais global de como se configura o fato sintático nos compêndios gramaticais produzidos no Brasil, pois demonstram diferenças no que está subjacente, i.e., nos preceitos epistemológicos que norteiam a constituição do conhecimento sobre sintaxe. Outras investigações ainda devem ser desenvolvidas nessa direção, outros indícios devem emergir, a fim que a história do saber sintático no Brasil ganhe forma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1992.

BARBOSA, Jerónimo Soares, 1822. *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios de grammatica geral applicados à nossa linguagem*. Lisboa: Academia Real das Sciencias, 1822. XIV, 466 p.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006. [1961]

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 20. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

COSTA DUARTE, Padre Antonio da. *Compêndio da grammatica portugueza*. Maranhão: Typographia Nacional, 1829.

DIAS, Luiz Francisco. A constituição do saber gramatical em três fases da gramática brasileira. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Eds.). *Línguas e instrumentos linguísticos*. n. 20. Campinas: Pontes, 2008. p. 41-56.

_____. Énonciation et grammaire: le champ de production des grammaires dans le Brésil contemporain. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Un dialogue atlantique: production des sciences du langage au Brésil*. Paris: ENS, 2007. p. 79-89. (Versão mimeografa e em português)

DIAS, Luis Francisco; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gramática e dicionário. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. *Introdução às ciências da linguagem: a palavra e a frase*. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-37.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996. p. 127-138.

_____. Para uma história de evidências e argumentos. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 40, São Paulo, 1990. *Boletim da Abralín*. v.10. São Paulo, 1990. p. 95-101.

HENRY, Paul. Sentido, sujeito, origem. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso fundador – a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993. p.151-162.

_____. *A ferramenta imperfeita*. Língua, Sujeito e Discurso. Tradução de Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992. p. 11-34.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação – Autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Evidências e argumentos: reflexões sobre a construção de teorias linguísticas. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 40, São Paulo, 1990. *Boletim da Abralín*. v.10. São Paulo, 1990. p. 79-85.

RIBEIRO, Júlio . *Grammatica portugueza*. 2. ed. São Paulo: Teixeira & Irmãos, 1885. [1881]

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. [1957]

SAID ALI, M. *Gramática secundária da língua portuguesa*. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965. [1927]

SAUSURRE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2003.

Buscando práticas pedagógicas motivadoras para o desenvolvimento da competência narrativa escrita

(The search for motivational teaching practices for the development of the written narrative competence)

Dirce Charara Monteiro

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

Centro Universitário de Araraquara - (UNIARA)

dcharara@terra.com.br

Abstract: The aim of this research is to investigate motivational teaching practices to develop narrative competence in students presenting low literacy levels, and, consequently, a high degree of difficulty to produce this text modality.

Keywords: narrative competence, writing difficulties, motivational teaching practices.

Resumo: O objetivo desta pesquisa é investigar práticas pedagógicas motivadoras para desenvolver a competência narrativa escrita em estudantes que apresentam baixos níveis de letramento e, conseqüentemente, um alto grau de dificuldade para produzir textos dessa modalidade.

Palavras-chave: competência narrativa escrita, dificuldades de escrita, práticas pedagógicas motivadoras.

Introdução

Os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1997) orientam para um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da competência textual - produção e recepção - nas mais variadas modalidades, possibilitando aos indivíduos uma participação plena no mundo letrado. No entanto, pesquisas na área (COLELLO, 2007, SILVA et al., 2007, entre outros) e indicadores oficiais como o IDEB (Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico) apontam dificuldades para a efetivação dessa orientação. O IDEB 2007, indicador de qualidade instituído para facilitar a avaliação nacional global e o estabelecimento de metas para a educação, mostrou um aumento em relação a 2005, passando a média nacional de 3,8 a 4,2, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. Mas esse índice ainda é muito baixo se considerarmos que países desenvolvidos têm IDEB superior a 6.

As causas para esse quadro são multifatoriais, mas, certamente, a busca de práticas pedagógicas que procurem atender às especificidades dessa clientela com dificuldades poderá auxiliar na reversão desse quadro negro da leitura e da escrita em nosso país. É preciso encontrar caminhos para conscientizar essa fatia da população sobre a importância do domínio das habilidades de recepção e produção textual, pois, segundo Oliveira e Monteiro (2008/2009), os contextos sociais dos quais esses indivíduos são provenientes nem sempre valorizam essas habilidades no seu cotidiano.

Cagliari (2000, p. 101) já havia apontado esse aspecto:

Em escolas de periferia, alguns alunos não participam com empenho do aprendizado da escrita, porque acham que a escola faz o que não lhes interessa e deixa de fazer o que seria útil para eles. [...] estamos tão acostumados a ler e escrever em nossa vida diária

que não percebemos que nem todos lêem e escrevem como nós, mesmo os que vivem mais próximos.

Considerando-se as dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções de texto, enfocamos nesta pesquisa o desenvolvimento da competência narrativa escrita, não apenas em razão do gênero narrativo estar presente em várias instâncias do cotidiano, mas por ser um dos primeiros com os quais a criança tem contato por meio da audição de histórias na infância. Os objetivos específicos desta investigação são apresentados a seguir: a) identificar as principais dificuldades na elaboração de narrativas escritas num grupo de estudantes na fase do desenvolvimento da linguagem escrita; b) desenvolver e avaliar atividades que auxiliem na aquisição e/ou no desenvolvimento dessa capacidade; c) oferecer às alunas do Curso de Pedagogia iniciação à pesquisa e à docência, dando-lhes oportunidade de associar teoria e prática durante seu processo de formação.

Para dar conta dos objetivos propostos buscamos fundamentos em obras sobre gêneros discursivos, prática pedagógica e em estudos sobre motivação.

Conceito de narrativa

Numa proposta pedagógica baseada no desenvolvimento da competência em gêneros textuais, mais especificamente o narrativo, é preciso delimitar esse conceito. Para Bakhtin (2003), que defende uma perspectiva sócio-interacional no processo de aquisição da linguagem, os gêneros do discurso se caracterizam por uma certa estabilidade de enunciados, definidos por seu conteúdo temático, por seu estilo e por sua construção composicional. No caso do gênero narrativo, o que o caracteriza é, em sua estrutura profunda, a presença de transformações, isto é, a passagem de enunciados de estado para outros. Segundo Fiorin e Savioli (2003, p. 55), “essa característica, a transformação de estados, está presente em qualquer texto e define o que se costuma chamar *narratividade* que constitui um dos níveis de estruturação do sentido do texto”.

Na sua estrutura superficial, os textos incluídos no gênero narrativo certamente conterão alguns elementos comuns a todos eles: personagens, narrador, trama, espaço, tempo. No entanto, apesar de aspectos compartilhados, é possível identificar nessa categoria subgêneros narrativos, como, por exemplo, as fábulas, os contos de fadas, as notícias, as novelas, os romances, entre outros, cada um deles com suas características, mas todos relacionados a uma mesma estrutura profunda que aponta transformações de um enunciado de estado a outro por meio de enunciados de ação.

Outro aspecto importante na pedagogia dos gêneros, dentre os quais se inclui o narrativo, foco de nosso interesse nesta pesquisa, é a necessidade da proposição de várias atividades relacionadas a um determinado gênero para que a competência textual referente a ele seja construída pelo aluno, como apontam Guimarães et al. (2008, p. 12), ao criticarem a organização temática dos livros didáticos que fazem com que o aluno se depare “com apenas um exemplo de um mesmo gênero, o que não é suficiente para que ele conheça todas as suas características e, muito menos, domine-o progressivamente”.

Conceito de prática pedagógica

Além de uma concepção clara da estrutura de uma narrativa, nossa preocupação maior estava focada na busca de práticas pedagógicas motivadoras para clientelas com dificuldades de produção de textos escritos.

Nosso conceito de prática identifica-se com o de práticas didáticas de Gimeno (1995, p.73) e “remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal”, enfrentando situações-problema, utilizando saberes do conteúdo específico na elaboração de material didático adequado a alunos com diferentes graus de aprendizagem, utilizando o espaço de sala de aula de maneira adequada às atividades selecionadas, entre outros.

Gimeno (2000) aprofunda o conceito de prática, tentando categorizar as tarefas/atividades que a compõem, identificando alguns fazeres prévios à ação com os alunos, como planejamento, preparação, seleção ou construção de materiais didáticos; ações desenvolvidas diretamente com os alunos, como explicações, diálogos, orientações; atividades extra-escolares; atividades de avaliação, entre outras.

Segundo o autor (GIMENO, 2000), compõe também a prática docente um conjunto de tarefas ligadas à coordenação e gestão na escola, como organização de horários, seleção de livros-texto, reuniões de professores; outro conjunto de tarefas mecânicas, como fazer chamada, fazer registro da matéria, entre outras. Acrescente-se a esses componentes da prática, atividades de atualização bem como atividades culturais e pessoais.

Como se vê, o conceito de prática pedagógica é bastante abrangente, incluindo esferas pessoais e institucionais, não podendo ser identificado apenas com o desenvolvimento de atividades/tarefas em sala de aula. É a análise desse conjunto de tarefas, para Gimeno (2000), que nos permite chegar à compreensão da prática pedagógica de um professor.

Tendo em vista essa complexidade, não basta propor uma atividade aparentemente interessante. Todos os fatores condicionantes dessa atividade/tarefa precisam ser levados em conta para que se possa julgar a proposta motivadora ou bem sucedida.

Com base no exposto, e considerando-se um dos objetivos de nossa pesquisa voltado para a formação do professor, infere-se que a melhor forma de fazer com que o futuro profissional da educação seja capaz de olhar para sua prática, transformando-a, se necessário, para ser capaz de transformar a realidade, é oferecer-lhe oportunidades de contato com o contexto de sala de aula, com todos os seus condicionantes, logo no início de seu processo de formação profissional.

O profissional que se quer formar é um profissional que seja capaz de refletir na ação e sobre ela (SCHÖN, 1983). Esse paradigma de formação de professor reflexivo, que tem suas raízes em Dewey (1959 [1933]), encontra um representante importante em Schön (1983) e, atualmente, apresenta adeptos como Nóvoa (1995, 1997, Pérez Gómez (1997), Gimeno (1995, 2000), entre outros, não é compatível com qualquer proposta de formação de professores que compartimente teoria e prática, relegando esta última a alguns momentos de estágio supervisionado no final do curso de formação.

Conceito de motivação

Para entender a questão da motivação, nos baseamos em Dornyei (2001). A primeira distinção que nos interessa para entender a situação acima exposta sobre o desinteresse pela escrita é entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. Vallerando (1997 apud DORNYEI, 2001, p. 27) aponta, entre os estudiosos do tema motivação, mais de 800 publicações sobre a distinção motivação intrínseca e extrínseca. A

motivação intrínseca refere-se a comportamentos voltados apenas para experimentar prazer e satisfação. A motivação externa envolve um comportamento meio para um fim, visando a receber alguma recompensa externa (boas notas, etc.) ou evitar alguma punição. Relata alguns estudos que mostram que, muitas vezes, a motivação extrínseca pode prejudicar a intrínseca e cita, como exemplo, o caso da leitura compulsória na escola, que pode acabar com a motivação intrínseca do leitor. No entanto, nem sempre existe essa correlação.

Deci e Ryan (1985, apud DORNYEI, 2001, p. 29) relatam resultados de pesquisas que comprovam que as pessoas terão mais autodeterminação em adotar um comportamento na medida em que tenham oportunidade de experimentar autonomia, competência e relacionamento. Querem com isso dizer que é importante que os indivíduos sintam que um determinado comportamento origina-se deles próprios, que tenham competência para praticá-lo e que esse comportamento permita que se sintam próximos e conectados a outros indivíduos. Segundo os pesquisadores, essas são as necessidades humanas fundamentais que os indivíduos buscam satisfazer.

No que se refere à capacidade de produção textual, mais especificamente, do texto narrativo, o contexto escolar tem favorecido situações mais frequentes de escrita aliada à punição (obtenção de notas), falhando na busca de formas prazerosas de realização das atividades de escrita. Sabemos que a falta de domínio das convenções básicas da língua escrita pode certamente dificultar as tentativas de colocar no papel textos de qualquer modalidade, gerando nos alunos um sentimento que está longe de ser considerado prazeroso. Sem esse domínio que lhe garantiria autonomia para criar textos, as atividades de produção textual na escola acabam por tornarem-se aversivas e nada motivadoras.

Além disso, é preciso criar condições para que os alunos percebam a necessidade de escrever e principalmente escrever para alguém fora dos muros escolares, como já haviam bem apontado Kaufman e Rodrigues (1995). É preciso que eles sintam que seus textos serão lidos por outras pessoas além do professor. Trilhando esse caminho, certamente, a escola poderá substituir a motivação extrínseca pela intrínseca e, assim, terá cumprido seu papel na formação desses alunos.

Especificamos, a seguir, a metodologia da pesquisa.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, pode ser considerada um estudo de caso, pois procura aprofundar a compreensão das inter-relações entre os futuros professores e os alunos participantes do projeto num contexto específico. Utiliza várias fontes de informação, sendo privilegiadas, nesta pesquisa, as seguintes: a observação, o registro em diário de campo, a pesquisa de atividades de escrita (gênero narrativo) e a reflexão conjunta após o desenvolvimento das ações propostas.

Trata-se de continuidade de um projeto em desenvolvimento desde o início de 2007, que procurou, num primeiro momento, avaliar a capacidade de produção de narrativas em escolares na fase inicial de produção da escrita, apoiado num referencial teórico constituído de estudos sobre o gênero narrativo e metodologia de produção textual.

Os principais problemas encontrados serviram de base para a fase de intervenção, aqui relatada de forma mais aprofundada, que constou de elaboração,

aplicação e avaliação de atividades semanais, com o objetivo de enfrentar algumas das dificuldades consideradas mais graves nos textos analisados.

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de três alunas do Curso de Pedagogia, como atividade de Iniciação Científica, com cerca de 40 crianças, atendidas pelo PROVIM (Projeto Vida Melhor), em “meio aberto”, no período em que não estão na escola. Os participantes, na faixa etária de 9 a 12 anos, residem em bairros de periferia da cidade, frequentam escolas públicas da cidade de Araraquara-SP, provêm de ambientes familiares com poucos recursos e têm pouco contato com materiais escritos fora do ambiente escolar.

A metodologia utilizada na formação dos futuros profissionais foi baseada no paradigma de formação de um profissional reflexivo e adaptada do modelo proposto por Monteiro e Giovanni (2000), para formação continuada de professores. Na proposta de ação das pesquisadoras estavam previstos quatro momentos: a) refletir sobre o conhecido; b) oferecer e ensinar o novo; c) vivenciar o novo e d) refletir sobre o novo fazer. Na verdade, a primeira etapa do processo é que foi diferenciada para os professores em formação, pois, não estando inseridos no cotidiano da sala de aula, o conhecido, para eles, era o cotidiano do projeto. As demais etapas permaneceram as mesmas.

Assim, imediatamente após cada ação pedagógica, era realizada uma sessão de discussão dos resultados observados, mediados pela coordenadora do projeto. Além dessa reunião conjunta, cada pesquisador de iniciação científica possuía um caderno de campo, onde fazia anotações pessoais de todas as sessões realizadas.

O diagnóstico da capacidade de redigir narrativas escritas foi realizado com base na análise de uma produção escrita dos participantes, levando-se em conta problemas ortográficos, de coesão e coerência, de presença de marcas da oralidade na escrita, e, sobretudo, a capacidade de utilização dos elementos principais da estrutura narrativa.

Para a fundamentação das questões ortográficas foram utilizados autores como Lemle (1998), Zorzi (1998) e Monteiro et al. (2004). Para aspectos de coesão e coerência, baseamo-nos em Koch (1989), Koch e Travaglia (2001), Buin (2003). Koch (1997) e Sborowski (2003) serviram de base para nossa análise da presença de marcas de oralidade na escrita. Já os problemas relacionados com a estruturação da narrativa foram analisados com base em Bakhtin (2003), Fiorin e Savioli (2003), Rojo (1990), entre outros.

As atividades semanais de intervenção foram elaboradas com base nas dificuldades diagnosticadas.

Desenvolvimento da pesquisa

Nesta seção apresentaremos a etapa inicial de diagnóstico seguida das atividades de intervenção.

Principais problemas encontrados

Para o diagnóstico, foi solicitado aos alunos que elaborassem uma narrativa, real — relato, de acordo com Rojo (1990) — ou fictícia, de tema totalmente livre. Não houve nenhuma interferência das pesquisadoras no sentido de orientar a produção para não prejudicar a fidedignidade dos dados obtidos.

A análise dos textos revelou que a maioria dos alunos sabe o que é uma narrativa. Predominaram as histórias fictícias, inventadas ou reprodução de filmes e de contos de fadas. A maioria iniciou as histórias com “era uma vez” e terminou com “e viveram felizes para sempre”, revelando a incorporação de alguns padrões utilizados nos contos de fadas. Ainda no que se refere à estruturação da trama narrativa, alguns escolares apresentaram dificuldade em terminar a história.

A indicação da temporalidade aparece em quase todos os textos produzidos, embora utilizando marcadores textuais mais comuns na oralidade. A opção por conectores textuais como *aí*, *então*, mais frequentes na linguagem falada, já foi apontada por vários autores, entre eles Koch (1997).

Quanto à descrição do espaço da história, quando presente em algumas narrativas, é extremamente pobre, com ausência de detalhes. Rojo (1990) encontrou resultados diferentes para o cenário, presente em textos desde o segundo ano do ensino fundamental.

Os personagens, elementos fundamentais de uma narrativa, geralmente são poucos e com caracterização insuficiente.

Quase todas as histórias fictícias são narradas na terceira pessoa, diferentemente das histórias reais, geralmente na primeira pessoa, de acordo com os resultados relatados por Rojo (1990), pois se referem a fatos acontecidos com o narrador que geralmente é o principal personagem.

A linguagem usada nas histórias apresenta uma série de problemas ortográficos e de caligrafia, dificultando, muitas vezes, a compreensão do texto lido. Os erros ortográficos foram discutidos com base em Cagliari (2000) e Zorzi (1998). Para hierarquizar os erros de acordo com sua gravidade, usamos Lemle (1998). Assim, por exemplo, um erro que envolvia uma troca de letras, alterando o significado da palavra era considerado de primeira etapa, isto é, de acordo com Lemle, um erro grave.

Outra característica da linguagem dos textos analisados foi a forte influência da oralidade. Nosso conceito de oralidade apoia-se em Koch (1997), que não prevê uma separação rígida entre as duas modalidades, a oral e a escrita. Na verdade, há um *continuum* que vai de uma modalidade a outra, no qual podemos situar os diferentes tipos de texto, estando alguns deles bem mais próximos da fala, como é o caso do bilhete, por exemplo. Mas, apesar de não aceitarmos uma dicotomia rígida entre fala e escrita, é preciso lembrar que há certas convenções desta última que são específicas dessa modalidade e que precisam ser incorporadas pelos aprendizes. No caso da representação escrita de diálogos, por exemplo, a maioria não consegue indicar graficamente — com aspas, travessão — as mudanças de turno, dificultando a leitura.

Os resultados obtidos com esse diagnóstico serviram de base para a seleção das atividades que foram desenvolvidas na proposta de intervenção que constituiu a segunda etapa dessa pesquisa, relatada, a seguir, de forma mais detalhada.

Fase de intervenção: buscando caminhos

Com base no diagnóstico acima, atividades de intervenção foram elaboradas com os objetivos de: a) direcionar os alunos a uma melhor percepção da trama, incentivando-os a elaborar narrativas completas, com início, desenvolvimento, clímax e desfecho, evitando os inícios e finais repetitivos (“era uma vez” e “viveram felizes para sempre”); b) incentivar a composição de personagens com uma caracterização mais rica, como, por exemplo, recortar fotos de revista ou produzir personagens com sucata e

fazer uma caracterização psicológica e física dos personagens criados; c) trabalhar a importância da sequência temporal na narrativa, estimulando-os, por exemplo, a refazer uma sequência de narrativas curtas com frases embaralhadas; d) chamar a atenção para a importância do espaço da ação, solicitando que os alunos alterassem o cenário de uma narrativa apresentada, substituindo-o por outro e fazendo as adaptações necessárias; e) chamar a atenção para o foco narrativo, aspecto considerado muito difícil pelos alunos, solicitando, por exemplo, que eles recontassem histórias ou notícias lidas, do ponto de vista dos diferentes personagens.

Dentre os resultados mais relevantes dessa fase de intervenção, podemos apontar a descoberta de alguns caminhos que motivaram esses alunos com baixo nível de letramento e pouca motivação para a produção escrita a produzirem narrativas:

a) audição frequente de histórias.

O pouco contato dessa clientela com textos escritos em seus ambientes familiares apontou a necessidade de que participassem de atividades variadas de contação de histórias, para auxiliá-los no desenvolvimento da competência narrativa.

b) proposição de atividades lúdicas de produção textual, como, por exemplo, a criação de personagens com sucata ou recortados de revista e posterior caracterização física e psicológica dos mesmos, seguidas de elaboração de narrativa com os personagens criados.

A insuficiente caracterização dos personagens, revelada no diagnóstico, indicou a necessidade da proposição dessas atividades, forçando os alunos não apenas a descreverem seus personagens com mais detalhes bem como a usarem um vocabulário menos comum na descrição dos mesmos. Assim adjetivos como *legal*, *bom*, foram substituídos por outros como *corajoso*, *elegante*, *rabugento*, *tímido*, entre outros.

Embora os alunos tenham se envolvido nessas atividades de criação de personagens, é preciso apontar o apego aos objetos criados com sucata, por exemplo, dificultando a distribuição dos personagens pelos grupos para a criação de narrativas.

Ainda no que se refere ao interesse despertado por atividades lúdicas, é preciso citar a aplicação de algumas sugestões de Avellar (1995), como, por exemplo, a elaboração de máscaras com os personagens criados, seguida de dramatização do texto produzido pelos participantes, que se mostraram bastante motivadoras.

Outro aspecto que merece ser apontado na execução de algumas tarefas que envolviam interação com o grupo foi a dificuldade de partilhar, interagir com respeito, revelando a falta de comportamentos fundamentais para o trabalho em grupo bem-sucedido.

c) saber que os textos produzidos seriam lidos por leitores reais — outros colegas, familiares — e não apenas pelo professor.

Essa questão já tem sido abordada por vários pesquisadores (KAUFMAN; RODRIGUES, 1995; CAGLIARI, 2000; COLELLO, 2007 entre outros) que reforçam a necessidade de se criar situações mais autênticas de produção textual como um fator fundamental de motivação para a escrita. Os alunos precisam sentir que há um destinatário para as suas produções além do professor que lerá o texto para verificar apenas se sabem escrever, sem preocupação verdadeira com o seu conteúdo.

Conforme a observação de Kaufman e Rodrigues (1995), que apontaram a importância da existência de leitores externos para as produções, além do professor, a

expectativa de que suas produções seriam lidas pelos colegas da turma da tarde provocou uma visível alteração no envolvimento desses escritores iniciantes, demonstrando preocupação em apresentar um texto mais elaborado.

A instauração de um leitor real para os textos produzidos certamente contribuiu para aumentar a motivação intrínseca para a atividade, deixando em segundo plano questões extrínsecas como a obtenção de nota, por exemplo.

d) produzir narrativas conjuntas com o professor, discutindo possibilidades linguísticas variadas para expressar o conteúdo pretendido.

Embora essa prática não possa ser considerada inovadora, ela revelou-se extremamente motivadora. Uma das razões para o interesse despertado por essa forma de criação conjunta de texto talvez esteja na interação que ela propicia entre os participantes, dando oportunidade aos alunos de diferentes níveis darem sua colaboração para o produto final, contribuindo para o aumento de sua autoestima, componente fundamental dos processos pedagógicos bem sucedidos.

Outra razão para a boa aceitação dessa prática pode estar no fato de se sentirem apoiados pelo professor, no processo de produção, auxiliando na busca das melhores alternativas para expressarem o conteúdo proposto. Essa prática permite a instauração de um processo compartilhado no qual mais importante do que o produto final são as relações de mediação que se estabelecem entre o professor e o grupo de alunos.

e) produzir narrativas (notícias, etc.) ligadas ao seu cotidiano, entre outras.

Um exemplo que ilustra bem esse interesse por colocar no papel episódios de seu dia a dia refere-se à leitura de notícias de jornal, para estimulá-los a redigirem notícias sobre fatos do cotidiano familiar ou do bairro. Uma das notícias escolhidas — início da campanha de vacinação para cães na cidade — desencadeou uma série de interações entre o grupo. Todos tinham, ou tiveram um cão e várias histórias relacionadas a esse animal. A partir daí, a motivação para contarem no papel uma história relativa ao seu cão foi total.

Essa prática relatada ilustra bem o conceito de tarefa/atividade de Gimeno (2000). Não basta propor uma leitura de notícia para motivar a classe. É preciso pensar no contexto dos alunos, nos elementos desse contexto que são significativos para essa clientela.

A forma de organizar o espaço para a atividade também foi determinante para o seu êxito: os alunos sentaram-se em círculos para a leitura da notícia do jornal e o levantamento das ideias. Uma disposição tradicional de carteiras não teria facilitado a interação.

Esses foram apenas alguns exemplos das práticas desenvolvidas no projeto que provocaram o envolvimento dos participantes. É preciso buscar outras, sempre levando em conta o contexto no qual os escolares estão inseridos para que elas sejam significativas, e, portanto, eficazes.

Considerações finais

A necessidade de buscar caminhos mais motivadores para a produção textual se justifica pela grande falta de interesse pela atividade da escrita constatada entre os participantes. Uma possível explicação para esse desinteresse talvez esteja no meio social do qual são provenientes, no qual a escrita não ocupa um lugar tão significativo.

Aliado a isso também precisa ser apontado o domínio bastante insatisfatório das condições da escrita, tornando penosa a tarefa de escrever. A escola não pode simplesmente constatar essas dificuldades. É papel dos professores/pesquisadores buscar práticas motivadoras, pesquisando e implementando práticas significativas para que essa clientela menos privilegiada possa progredir nas atividades de produção textual escrita.

Acreditamos que a pesquisa nos permitiu identificar algumas práticas que aumentaram a motivação intrínseca dos participantes, que havia se revelado insatisfatória no início do processo de intervenção.

As alunas de iniciação científica que participaram do projeto, além do aprofundamento teórico-metodológico, tiveram oportunidade de aliar teoria e prática em sua formação, vivenciando processos reais de interação em sala de aula e participando de momentos de reflexão sobre os mesmos, o que contribuirá, seguramente, para sua atuação futura, auxiliando seus alunos nas atividades de produção textual escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELLAR, R.M.G. *O desafio de continuar a alfabetização*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 1995.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 275-326.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

BUIN, E. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2003.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2000.

COLELLO, S.M.G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLL, C.; TEBEROSKT, A. *Aprendendo português*. São Paulo: Ática, 2000.

DEWEY, J. *Como Pensamos*. Tradução de Haydeé de Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1959. [1933]

DORNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. Edinburgh Gate: Pearson Education, 2001.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, P.S. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2003.

GIMENO, J.S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIMARÃES, A. M. de M. et al. *Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental*. Campinas: Pontes, 2008.

JOLIBERT, J. et al. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, A.M.; RODRIGUES, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- KOCH, I.G.V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 30, p. 31-38, jul/dez 1997.
- KOCH, I.G.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto 1989.
- _____; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1998.
- MONTEIRO, D.C. et al. Que tipos de erros ainda existem na 5ª série do ensino fundamental? *Fono atual*, São Paulo, ano 7, v. 29, p. 40-49, 2004.
- MONTEIRO, D.C.; GIOVANNI, L.M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada de professores; reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- OLIVEIRA, W.D.; MONTEIRO, D.C. Alfabetizar para incluir. *Revista UNIARA*, Araraquara, v. 21/22, p. 176-187, 2008/2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- ROJO, R.H.R. O desenvolvimento da narrativa escrita: como são os textos que as crianças escrevem? *DELTA*, São Paulo, v.6, n.2, p.169-193, 1990.
- SBOROWSKI, L.R.S. *Marcas da oralidade nas produções textuais dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. 2003. 185f. Tese (Mestrado em Educação. Área de Concentração: Trabalho Educativo) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SILVA, E. T. (Org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Política linguística da língua inglesa e exame vestibular no Brasil: uma relação possível?

(Language policy of English and entrance examination in Brazil:
a possible relationship?)

Elias Ribeiro da Silva

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

ribeirodasilva.elias@gmail.com

Abstract: The aim of this paper is to discuss if it is possible to establish a relationship between the language policy of English in Brazil and entrance examinations. In the first section, considerations on the critical paradigm of research in language assessment are developed. In the following section, the concept of “washback effect” and its effects on the educational system is discussed briefly. Finally, we discuss the possibility of perceiving a relationship between the entrance examinations and the language policy of English.

Keywords: Language policy; English; entrance examination; washback effect.

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir a possibilidade de se estabelecer uma relação entre a política linguística da língua inglesa em vigor no Brasil e o exame vestibular. Na primeira seção, são desenvolvidas considerações acerca do paradigma crítico de pesquisa em avaliação de línguas. Na seção seguinte, é feita uma breve discussão do conceito de “efeito retroativo” para, em seguida, abordar o efeito retroativo do vestibular no sistema de ensino. Por fim, discute-se a possibilidade de se entrever uma relação entre o exame vestibular e a política linguística da língua inglesa.

Palavras-chave: Política linguística; língua inglesa, exame vestibular, efeito retroativo.

Considerações iniciais

A Linguística Aplicada (LA) configura-se hoje como uma área de investigação fortemente consolidada, tanto no contexto acadêmico internacional quanto no brasileiro. Enquanto disciplina autônoma, a LA desenvolveu, ao longo das últimas décadas, um aparato teórico e metodológico próprio, mantendo, contudo, aquela que foi e é sua principal característica, a interdisciplinaridade teórica e metodológica.

Contudo, a partir da década de 1990, verifica-se o surgimento de um grupo de linguistas aplicados que reivindicam uma postura mais “política” por parte dos pesquisadores da área, isto é, argumenta-se que as pesquisas em LA deveriam, mais frequentemente, voltar-se para os aspectos sociopolíticos do uso/aprendizagem da linguagem. Pennycook (1998, 2001, 2006), um dos principais proponentes dessa “nova” LA, a denomina de *Linguística Aplicada Crítica* (*Critical Applied Linguistics*). No contexto brasileiro, Rajagopalan (2003, 2006) e Moita Lopes (2006) são alguns dos que têm defendido essa abordagem crítica nas pesquisas da área.

Esse novo paradigma também pode ser observado nos estudos da área de avaliação de línguas (*language testing*). Segundo Scaramucci,

A consideração dos impactos sociais, éticos e políticos da avaliação faz parte de uma tendência recente de pesquisa em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, que reconhece o poder exercido pela avaliação nos participantes e sociedade em geral (2004, p. 204).

Essa nova vertente de pesquisa em avaliação caracteriza-se fundamentalmente pela mudança do foco das discussões. Enquanto, tradicionalmente, a pesquisa na área centrou-se na investigação das características intrínsecas de um “bom” teste – confiabilidade (*reliability*) e validade de construto (*construct validity*), as investigações orientadas por essa nova abordagem têm se voltado para as relações de poder envolvidas no desenvolvimento e implementação de um teste, bem como para suas implicações sociais, políticas e econômicas.

Shohamy (2001, 2008), McNamara (1998, 2000), Spolsky (1997, 2001) e Hamp-Lyons (1997, 2001) são alguns dos pesquisadores que, no cenário internacional, têm desenvolvido pesquisas nessa perspectiva. Na LA brasileira, destaca-se o trabalho desenvolvido por Scaramucci (1999, 2000/2001, 2002, 2004, 2005) e pelos pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa da autora.¹

Neste trabalho, partindo do pressuposto de que o ensino de inglês como língua estrangeira no contexto brasileiro configura-se como um caso de política linguística, procura-se discutir em que medida é possível considerar o Exame Vestibular, geralmente um *teste de alta relevância (high-stakes test)*,² como um espaço de promoção e (re)afirmação da política linguística da língua inglesa em vigor no Brasil.

Em um primeiro momento, serão desenvolvidas considerações acerca do paradigma crítico de pesquisa em avaliação. Na seção seguinte, é feita uma breve discussão do conceito de *efeito retroativo* para, em seguida, abordar o efeito retroativo do vestibular no sistema de ensino. Por fim, discute-se a possibilidade de se entrever uma relação entre o exame vestibular e a política linguística da língua inglesa no contexto brasileiro.

Teoria crítica e avaliação de línguas

A pesquisa na área de avaliação de línguas (*language testing*) tradicionalmente focaliza as habilidades do avaliando (*test taker*), independentemente de seu contexto social mais amplo. Para McNamara (2000), isso se deve ao fato de, desde sua origem, a área de avaliação estar intimamente vinculada à Psicologia. Segundo o autor:

Educational assessment has traditionally drawn its concepts and procedures primarily from the field of psychology, and more specifically from the branch of psychology known as psychometrics, that is, the measurement of individual cognitive abilities. (McNAMARA, 2000, p. 67).

Como aponta McNamara, essa ênfase nas habilidades cognitivas do indivíduo é, no mínimo, surpreendente tendo em vista as funções institucionais que a avaliação tradicionalmente desempenha. McNamara afirma nesse sentido que “When an assessment is made, it is not done by someone acting in a private capacity, motivated by personal curiosity about the other individual, but in an institutional role, serving institutional purposes” (2000, p. 68).

¹ Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: “Implicações sociopolíticas do ensino/aprendizagem/avaliação de línguas em contextos diversos”.

² Exames ou testes de alta relevância são avaliações cujos resultados afetam diretamente a vida das pessoas avaliadas. O vestibular brasileiro pode ser considerado um exame de alta relevância uma vez que é por meio dele que as principais universidades selecionam os candidatos ao ensino superior.

Na visão de Shohamy (2001), seria possível distinguir duas grandes tendências na área de avaliação: uma orientada para a própria avaliação (*Traditional testing*), e uma segunda tradição preocupada com os usos da avaliação no contexto social mais amplo (*Use-oriented testing*).

A avaliação tradicional focaliza a qualidade dos exames, seguindo modelos e procedimentos aceitos e reconhecidos pela comunidade científica a fim de garantir a precisão dos testes. Os resultados obtidos a partir desses testes são usados para comparar e classificar a proficiência dos candidatos. A partir dos escores obtidos, é possível classificá-los segundo seu nível de proficiência, informação que é utilizada, por exemplo, como critério de contratação de funcionários ou admissão em cursos universitários.

Como aponta Shohamy (2001), a ênfase nessa tradição de pesquisa incide sobre o teste e não sobre o avaliando, já que o objetivo é avaliar as qualidades intrínsecas da avaliação, como, por exemplo, sua confiabilidade (*reliability*). O avaliando só é importante enquanto “instrumento” para aferir a qualidade e eficácia do teste. Não há nenhuma preocupação com o uso futuro do exame. Segundo Shohamy,

Once the test is designed and developed, its items written and administered, its format piloted, items and statistics computed, reliability calculated and evidence of validity obtained, the role of tester is complete. The task ends when psychometrically sound results are satisfactorily achieved. This is the point at which the test is being delivered to those who contracted it and is ready to be used with ‘real life’ people, the test takers (2001, p. 4).

Assim, não há nenhum tipo de preocupação quanto às justificativas para a introdução de uma avaliação em um dado contexto, ou quanto às consequências psicológicas (considerando os candidatos que “falham” no exame) e sociais (considerando os usos sociais dos testes, como a seleção de candidatos para cursos universitários). Como aponta Shohamy, “Traditional testing views tests as isolated events, detached from people, society, motives, intentions, uses, impacts, effects and consequences” (2001, p. 4).

Diferentemente, a segunda tradição em avaliação distinguida por Shohamy — *avaliação orientada para o uso (Use-oriented testing)* — volta-se para as funções sociais dos testes, focalizando os objetivos e as intenções que subjazem à elaboração e à implementação de uma avaliação. Segundo Shohamy,

There is also a realization that while testers are busy creating ‘the perfect’ tests, these tests are often used for purposes other than those for which they were intended. This is especially noted with regard to commercial enterprises, government agencies and organizations that use tests in ways which some would consider to be unethical (2001, p. 5).

Como aponta Spolsky (1997), os testes têm sido usados como instrumentos de controle e de poder desde sua origem. Nos últimos anos, vários autores têm investigado

e denunciado os usos “não convencionais” dos testes nas diferentes esferas sociais e nos diferentes momentos históricos (cf. FULKER, 2003; McNAMARA, 2000; McNAMARA e SHOHAMY, 2008; SHOHAMY, 2001; SPOLSKY, 1997; entre outros). Segundo Fulker (2003), por exemplo, o primeiro teste de proficiência oral em língua inglesa desenvolvido nos Estados Unidos, *The College Board's English Competence Examination*, embora, a princípio, tenha sido desenvolvido para a seleção de alunos estrangeiros que pretendiam estudar em universidades norte-americanas, desempenhou um papel central na política de imigração daquele país durante e depois da Segunda Guerra Mundial.

Como destaca Shohamy (2001), enquanto, por muitos anos, a busca de testes confiáveis dominou a agenda da área de avaliação, um número cada vez maior de pesquisadores têm constatado que os testes não podem ser vistos como instrumentos neutros. Na mesma direção, McNamara (2000) relaciona a avaliação a dois tipos de políticas: sociais e educacionais.

Para ilustrar como avaliações de línguas podem ser usadas como instrumentos de políticas sociais, McNamara (2000) cita um exame desenvolvido na década de 1960 pela Real Polícia Montada Canadense com o objetivo de excluir de seus quadros recrutas homossexuais. O autor cita ainda a utilização de exames de proficiência pelo Governo Australiano para selecionar candidatos a refugiados durante a Segunda Grande Guerra. Os candidatos, muitos deles judeus que fugiam do Nazismo e do Fascismo na Europa, eram submetidos a exames de proficiência em diferentes línguas (além do inglês) até serem reprovados e, conseqüentemente, impedidos de migrar para a Austrália.

A avaliação também desempenha um papel importante na política educacional. Frequentemente, testes de proficiência em línguas são usados para controlar o acesso a programas internacionais de educação, prática que, como se apontou anteriormente, é usada nos Estados Unidos desde as primeiras décadas do século XX. Em muitos países, como é o caso do Brasil, exames de proficiência também são utilizados no processo de seleção de candidatos ao Ensino Superior. Como destaca McNamara (2000), é fundamental que se questione se a proficiência em uma língua estrangeira constitui um critério justo de seleção de candidatos, particularmente com relação ao Ensino Superior Estatal de um país.

À medida que a problematização da dimensão política da prática avaliativa ganha visibilidade e legitimidade no meio acadêmico, cada vez mais pesquisadores têm apontado a necessidade de se atentar para a responsabilidade social dos envolvidos com o desenvolvimento de exames de proficiência em línguas (*language tester*), bem como para questões de ética no desenvolvimento e aplicação de avaliações (HAMP-LYONS, 1997, 2001; McNAMARA, 1998, 2000; McNAMARA e SHOHAMY, 2008; SHOHAMY, 2001; SPOLSKY, 1997, 2001, entre outros).

Para McNamara (2000, p. 71-72), é possível distinguir duas posições na discussão acerca do papel social e político dos testes. A primeira pressupõe que a prática avaliativa pode tornar-se ética e enfatiza a responsabilidade individual dos avaliadores (*testers*); a segunda posição, contrariamente, vê a avaliação com sendo um construto essencialmente sociopolítico, uma vez que os testes são concebidos como instrumentos de poder e controle, e que deve, portanto, estar sujeita às mesmas críticas dirigidas a outras estruturas políticas da sociedade. McNamara (2000) denomina essas duas posições de *avaliação ética (ethical language testing)* e *avaliação crítica (critical language testing)*, respectivamente.

Os defensores da primeira perspectiva rejeitam a ideia de que a avaliação é simplesmente uma atividade científica e advogam a favor de uma avaliação de línguas socialmente responsável. As discussões empreendidas por esse primeiro grupo partem da ideia de *validade consequencial* (*consequential validity*). Entende-se que a discussão da validade de um teste deve levar em consideração as consequências pretendidas e não-pretendidas de sua implementação. Segundo McNamara,

Some take the view that consequential validity, like validity of other kinds [...], is the responsibility of the test developer and needs to be taken into account, not only by anticipating possible consequences in text design, but also by monitoring its effects in implementation. (2000, p. 72)

De forma geral, pode-se afirmar que essa visão expandida de responsabilidade parte do pressuposto que os envolvidos com a avaliação de línguas também devem se responsabilizar por seus efeitos junto à sociedade.

A ideia de uma *avaliação crítica* fundamenta-se nos pressupostos da chamada Linguística Aplicada Crítica. Como aponta McNamara,

The basic tenets of such a view are that principles and practices that have become established as common sense or common knowledge are actually ideologically loaded to favour those in power, and so need to be exposed as an imposition on the powerless” (2000, p. 76)

Consequentemente, seus proponentes veem com desconfiança a possibilidade de uma avaliação eticamente orientada (cujo foco está na ação do sujeito individual), tendo em vista que, nessa perspectiva, se trabalha com as mesmas categorias, isto é, no interior da estrutura que se deseja questionar. Na avaliação crítica, postula-se um profundo questionamento dos fundamentos ideológicos da área e sua posterior reconstrução. Seu objetivo é expor o papel da avaliação enquanto dispositivo de poder da estrutura dominante.

Efeito retroativo e impacto da avaliação de línguas

Como aponta Scaramucci (2004), os efeitos (retroativos) da avaliação no sistema educacional e na sociedade em geral têm sido amplamente debatidos por pesquisadores da Educação e da Linguística Aplicada (LA). Ainda segundo Scaramucci (1999, 2004), a publicação do texto *Does Washback Exist?*, de Alderson e Wall (1993), constitui um divisor de águas na pesquisa da área, na medida em que expõe a fragilidade dos conhecimentos sobre o tema naquele momento e afirma a necessidade de investigação na área. Segundo Alderson e Wall,

[...] the term ‘washback’ is common in the language teaching and testing literature and tests are held to be powerful determiners of what happens in classrooms. However, the concept is not well defined, and we believe that it is important to be more precise about what washback might be before we can investigate consequences of testing” (1993, p. 117).

Quase duas décadas após a publicação do texto de Alderson e Wall, a questão do efeito retroativo da avaliação continua sendo um tema polêmico. Embora seja consenso que a avaliação influencia o sistema educacional e os envolvidos na avaliação (avaliadores e avaliandos), discute-se, por exemplo, qual o efeito retroativo dos diferentes tipos de testes (de baixa, média ou alta relevância – *no-stakes*, *low-stakes* e *high-stakes*); se os testes exercem efeito retroativo negativo e/ou positivo; se o efeito retroativo da avaliação limita-se ao contexto educacional ou abrange a sociedade de forma geral, entre outros.

Como apontam Hamp-Lyons (1997) e Wall (1997), as pesquisas atuais sobre o tema têm focalizado o funcionamento do efeito retroativo, começando assim a abandonar a dicotomia “efeito retroativo positivo *versus* efeito retroativo negativo”, que predominou durante muito tempo.³ Alderson (2004) afirma, nesse sentido, que “The question today is not ‘does washback exist?’ but rather what does washback look like? What brings washback about? Why does washback exist?” (p. ix) e, ainda, que “[...] I began to realize that the crucial issues is not to ask whether washback exist, but to understand why it has what effects it does have” (p. x).

Neste trabalho, adota-se a perspectiva atual de Alderson acerca da investigação do efeito retroativo da avaliação, tendo em vista que se propõe discutir em que medida é possível relacionar o Exame Vestibular (e seu efeito retroativo) a questões de política linguística da língua inglesa no contexto brasileiro.

Assume-se, ainda, uma distinção entre efeito retroativo e impacto da avaliação que, como aponta Scaramucci (2004, 2005), não é consensual. Enquanto *efeito retroativo* se relacionaria aos efeitos da avaliação no interior do processo educacional, isto é, no processo de ensino aprendizagem e nos sujeitos envolvidos nesse processo (professores e alunos), o conceito de *impacto* definiria os efeitos da avaliação na sociedade mais ampla (ALDERSON e WALL, 1993; HAMP-LYONS, 1997; McNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2004; WALL, 1997). Hamp-Lyons, particularmente, sugere que “impacto” se relacionaria ao efeito de avaliações de alta relevância (*high-stake tests*), como é o caso do vestibular.

Considerações sobre o efeito retroativo de exames de entrada (Vestibular)

É consenso entre os pesquisadores da área de avaliação que exames de alta relevância (*high-stakes tests*) produzem efeito retroativo mais significativo que exames de baixa e média relevância (*no-stakes* e *low-stakes tests*). Como aponta Luxia (2005, p. 142), “High-stakes tests are those whose results are used to make important decisions that immediately and directly affects the test-takers and other stakeholders”.

Autores como Scaramucci (2002, 2005) e Luxia (2004, 2005) afirmam que exames de entrada (*entrance examinations*), como o vestibular, são exames de alta relevância. Segundo Scaramucci,

The context of university entrance examinations in Brazil could be considered a high-stakes testing situation because of the importance those exams have within the Brazilian educational system and, as such, a site of great potential for investigating washback. (2002, p. 62)

³ No âmbito deste trabalho, não será desenvolvida uma revisão da literatura atual sobre o tema. Para uma tal revisão, conferir Scaramucci (2004), Wall (1997), Cheng e Watanabe (2004), Cheng (2006), entre outros.

Luxia (2004, 2005) relata pesquisa que objetivou avaliar o efeito retroativo da implementação de um exame de entrada em língua inglesa, *The National Matriculation English Test*, exame obrigatório para ingresso no ensino superior da China. A autora afirma, citando documentos do Ministério da Educação daquele país, que “Apart from its major function of selection, the NMET [The National Matriculation English Test] aims to produce a positive washback effect on school teaching and learning” (LUXIA, 2004, p. 173).

Com a introdução do *The National Matriculation English Test* no sistema educacional, as autoridades chinesas esperavam, como efeito retroativo, uma maior ênfase na comunicação em língua inglesa no Ensino Médio. Contudo, como aponta a autora, “[...] after 15 years’ use, the NMET has produced only limited intended washback effects, as teaching of linguistic knowledge is still emphasized and the kind of language taught is restricted to the skills tested in the NMET” (LUXIA, 2004, p. 188).

No contexto brasileiro, há poucos estudos sobre o efeito retroativo de exames de entrada (no caso, o Vestibular) no sistema educacional. Segundo Scaramucci,

Despite the long tradition university entrance examinations have had in the Brazilian educational system, there is no record to date of published studies aimed at investigating their impact on the teaching or learning preceding them (2002, p. 63).

Ainda segundo Scaramucci, as pesquisas conduzidas por ela e por Gimenez são pioneiras na avaliação do efeito retroativo do vestibular no sistema educacional brasileiro, seja no que se refere ao ensino de leitura e produção de texto em língua portuguesa (SCARAMUCCI, 2005), seja no tocante ao ensino de língua inglesa (SCARAMUCCI, 1999, 2001/2001, 2002; GIMENEZ, 1999).

Em linhas gerais, as pesquisas conduzidas por Gimenez e Scaramucci sugerem que o Exame Vestibular têm um duplo efeito retroativo no sistema educacional brasileiro. Se, por um lado, mudanças implementadas nas provas de língua portuguesa e inglesa do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) tiveram um efeito retroativo benéfico no sistema educacional local (SCARAMUCCI, 2005) e mesmo nacional (GIMENEZ, 1999); por outro, essas mesmas mudanças não foram capazes de alterar as concepções de linguagem e, particularmente, de leitura (em língua portuguesa e inglesa) que, tradicionalmente, orientam a prática docente da maioria dos professores brasileiros.

Como as autoras citadas anteriormente apontam, o efeito retroativo de exames de entrada no sistema educacional não deve ser avaliado a partir de uma visão dicotômica, segundo a qual a avaliação teria um efeito retroativo positivo ou negativo, uma vez que se trata de um fenômeno complexo, que envolve um grande número de variáveis. Scaramucci afirma nessa direção que o

[...] efeito retroativo [é] mais complexo do que uma visão determinista parece sugerir, na medida em que outros elementos, existentes na escola, na educação e na sociedade [...] estariam também, nesse caso, exercendo sua influência [...] (1999, p. 18).

Ainda segundo a autora, “Aceitar que todas as consequências de um teste possam ser controladas pelos seus elaboradores pressupõe uma visão determinista e ingênua de seus efeitos [...]” (SCARAMUCCI, 2005, p. 54).

Como se reiterou ao longo deste trabalho, o efeito retroativo da avaliação tem despertado o interesse de muitos pesquisadores da área. Os estudos comentados acima constituem uma importante amostra das pesquisas realizadas na área, tanto no contexto internacional quanto no brasileiro. O que os aproxima é, como se pôde observar, a ênfase no efeito retroativo dos exames de entrada (vestibular) no sistema educacional, aqui designado de *efeito retroativo*, em oposição ao conceito de *impacto*, o qual definiria a influência desse tipo de exame para além do sistema educacional. Trata-se de uma compreensão ampliada dos efeitos da avaliação na estrutura social, posto que, como se apontou anteriormente, aventa-se a hipótese de que é possível relacionar o impacto do vestibular a questões de política linguística.

Exame vestibular e política linguística: uma relação possível?

O conceito de política linguística (language policy) foi desenvolvido por pesquisadores da Sociolinguística para designar, como aponta Calvet, “a determinação das grandes decisões [políticas] referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (2007, p. 11). Ainda segundo Calvet, a implementação de uma política linguística recebe o nome de planejamento linguístico (language planning). É o que ocorre, por exemplo, quando, em países plurilíngues, as autoridades elegem uma das línguas locais como “língua oficial” do Estado, em detrimento das demais. Na grande maioria das vezes, a escolha de uma língua como língua oficial ou nacional deve-se ao poder econômico e político de seus falantes.

No Brasil, são exemplos de política linguística e de planejamento linguístico a imposição do português como língua oficial do país (e a consequente proibição do uso de línguas indígenas) pelo Marquês de Pombal durante o Período Imperial, assim como a proibição do uso de línguas estrangeiras por comunidades de imigrantes durante a Era Vargas (CAMPOS, 2006).

Da mesma forma que desenvolvem políticas para as línguas locais, as autoridades político-educacionais de um país podem desenvolver uma política linguística para as línguas estrangeiras. A política linguística da Era Vargas, mencionada acima, exemplifica esse tipo de ação do Estado. Como se sabe, o Presidente Getúlio Vargas, na esteira das campanhas de nacionalização anteriores ao seu governo (a primeira data de 1911), implementou uma série de medidas (o planejamento linguístico) visando a expurgar do território nacional aquelas línguas que ameaçariam a unidade do Estado (a política linguística).

Em sentido contrário, o Estado também pode incentivar a aprendizagem de uma língua estrangeira. É o que vêm acontecendo com a língua espanhola no Brasil nos últimos anos, uma vez que, tendo em vista a consolidação pelo menos parcial do Mercosul e a crescente presença de empresas espanholas e latino-americanas no Brasil, as autoridades educacionais têm incentivado a inserção da língua espanhola na grade curricular (FERNÁNDEZ, 2005).

Alguns autores consideram que o ensino de uma língua estrangeira pode ser visto como um tipo de política linguística do país falante daquela língua. Phillipson (1992), em sua análise do chamado Imperialismo Linguístico da Língua Inglesa, afirma, a partir de documentos oficiais dos governos britânico e norte-americano, que a difusão

da língua inglesa ao longo do século XX (patrocinada por esses dois países via Conselho Britânico, por exemplo) atendia a interesses políticos e econômicos dessas nações. Já Graddol (2006) destaca o crescente interesse do Governo Espanhol em incentivar a aprendizagem da língua espanhola nos países com os quais mantêm relações comerciais. Assim, o interesse econômico, político e cultural por trás da expansão atual da língua espanhola, denunciado por Graddol, não constitui uma prática nova. O governo espanhol está somente “atualizando” uma prática (de política linguística e cultural) largamente utilizada ao longo da história.

Contudo, se, por um lado, é correto afirmar que existe uma política linguística para a língua inglesa em vigor no contexto brasileiro contemporâneo, por outro, há de se assumir que o modelo de política linguística proposto pela Sociolinguística não dá conta de descrever seu funcionamento. No modelo tradicional, há um agente concreto (um grupo de pessoas, uma instituição, um Estado) que promove uma língua por meio de práticas políticas e culturais visando a atingir determinados objetivos políticos, econômicos, culturais etc. Embora isso tenha se dado com a língua inglesa no contexto sul-americano ao longo de boa parte do século XX (como parte da chamada Política da Boa Vizinhança implementada pelos Estados Unidos), a atual política linguística da língua inglesa apresenta um funcionamento diferenciado.

Pode-se afirmar com alguma segurança que essa política não está mais diretamente vinculada ou dependente de um “agente” individual. Seu funcionamento se dá a partir de uma estrutura muito mais complexa que aquela proposta no modelo da Sociolinguística. Nessa nova perspectiva, não há um, mas uma multiplicidade de agentes dessa política, como, por exemplo: i) os governos norte-americano e britânico, por meio de suas agências culturais; ii) a indústria de cultura de massa; iii) a chamada indústria de ensino de língua inglesa (sediada nos Estados Unidos e na Inglaterra e que se desenvolveu a partir da atuação do Conselho Britânico, como aponta Phillipson, 1992); iv) os materiais didáticos para o ensino de inglês; v) os exames de proficiência, como o vestibular, entre outros.

É nesse sentido que é possível propor uma relação entre o exame vestibular e a política linguística da língua inglesa em vigor na sociedade brasileira. Considerando-se que um dos efeitos dessa política é reafirmação, no imaginário social, da crença de que a aprendizagem de inglês constitui um patrimônio cultural e profissional que, quase por si só, garantiria a mobilidade profissional e social (ideia construída, em grande parte, pela indústria de ensino de língua inglesa), o vestibular atuaria, por meio de seu efeito retroativo ou impacto junto à sociedade, como espaço de reafirmação e de legitimação dessa crença, tendo em vista, principalmente, que o inglês é praticamente a única língua estrangeira aceita na maioria dos vestibulares das universidades públicas brasileiras. Assim, é correto afirmar que o exame vestibular atua como um “agente” da política linguística da língua inglesa, uma vez que reforça as crenças que habitam o imaginário social brasileiro sobre essa língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. Charles. Foreword. In: CHENG, Liying; WATANABE, Yoshinori (Eds.). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, USA: London, UK: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. p. ix-xii.

_____; WALL, Dianne. Does washback exist? *Applied Linguistics*, Oxford, UK, v. 14, n. 2, 115-129, 1993.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo, SP: Parábola Editorial: IPOL, 2007. (Coleção Na Ponta da Língua; 17).

CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistência no Sul do Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

CHENG, Liying. *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.

_____; WATANABE, Yoshinori (Eds.). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, USA: London, UK: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34. (Coleção Estratégias de Ensino; 1).

FULCHER, Glenn. *Testing Second Language Speaking*. London, UK: Pearson and Longman, 2003.

GIMENEZ, Telma. Concepções de linguagem e Ensino na preparação de alunos para o vestibular. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, n. 34, 21-37, Jul./Dez. 1999.

GRADDOL, David. *English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. [S.l.]. British Council, 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org>. Acesso em: nov. 2007.

HAMP-LYONS, Liz. Washback, impact and validity: ethical concerns. *Language testing*, London, UK, v. 14, n. 3, p. 295-303, nov. 1997.

_____. Ethics, fairness(es), and developments in language testing. In: ELDER, C. et al. (Eds.). *Experimenting with uncertainty: essays in honour of Alan Davies*. London, UK: Cambridge University Press, 2001. p. 227.

LUXIA, Qi. Has a high-stakes test produced the intended changes? In: CHENG, Liying; WATANABE, Yoshinori (Eds.). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, USA: London, UK: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. p. 171-190.

_____. Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language testing*, London, UK, v. 22, n. 2, p. 142-173, Apr. 2005.

McNAMARA, Tim. Policy and social considerations in language assessment. *Annual review of Applied Linguistics*, Cambridge, UK, v. 18, p. 304-319, 1998.

_____. *Language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.

_____; SHOHAMY, Elana. Language tests and human rights. *International Journal of Applied Linguistics*, Cambridge, UK, v. 18, n. 1, p. 89-95, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: _____. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 84-107 (Linguagem 19).

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.).

Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ, USA; London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84 (Linguagem 19).

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem identidade e a questão ética*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003 (Linguagem 4).

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168 (Linguagem 19).

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 33, 7-20, jul./dez. 1999.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). *Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa*, Indaiatuba, SP, n. 5, p. 97-109, 2000/2001.

_____. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 2, n. 1, p. 61-81, 2002.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

_____. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Orgs.) *A redação no contexto do vestibular 2005: A avaliação em perspectiva*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2005. p. 37-57.

SHOHAMY, Elana. *The power of the tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Essex, UK: Longman, 2001.

_____. Language Policy and Language Assessment: The Relationship. *Current Issues in Language Planning*, Colchester, UK, v. 9, n. 3, p. 363-373, 2008.

SPOLSKY, Bernard. The ethics of gatekeeping tests: what have we learned in a hundred years: *Language testing*, London, UK, v. 14, n. 3, p. 242-247, Nov. 1997.

_____. Cheating language tests can be dangerous. In: ELDER, C. et al. (Eds.). *Experimenting with uncertainty: essays in honour of Alan Davies*. London, UK: Cambridge University Press, 2001. p. 212-221.

WALL, Dianne. Impact and washback in language testing. In: CLAPHAS, Caroline; CORSON, David. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 7 - Language Testing and Assessment. London, UK: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 291-302.

Representações docentes sobre o estudo da gramática na formação profissional continuada

(Teachers' representations about the study of grammar in continuous training)

Elisabeth Ramos da Silva¹, Maria José Milharezi Abud²

^{1,2} Programa de Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade de Taubaté (UNITAU)

lis.ramos@uol.com.br, mjmadud@vivax.com.br

Abstract: This study presents a research with Portuguese language teachers who attended a post-graduation course on grammar. The aim was to investigate the representations that teachers have about teaching grammar contents and its use, in a continuing professional study. Our aim was to verify if, for these teachers, grammar study consisted only of a necessary task for their professional performance, or else, a pleasant and meaning activity. Therefore, we selected, as *corpus* of our analysis, definitions elaborated by teachers to the question “What does grammar mean to you?”, because our intention was to investigate which was the underlying meanings about grammar study. Our analysis show that, for these teachers, grammar study is not only a possibility to amplify and improve knowledge about formal aspects, but also a grateful task which joins duty and pleasure.

Keywords: representations, grammar study, cognition and affectivity.

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa que frequentam um curso de especialização em gramática. O objetivo foi investigar quais as representações desses docentes quanto ao estudo de conteúdos gramaticais que são necessários na sua formação profissional continuada. Nossa intenção era verificar se, para esses docentes, estudar gramática consistia não só em uma tarefa necessária para a sua atuação profissional, mas também em atividade prazerosa e significativa. Escolhemos como *corpus* de análise uma definição elaborada pelos professores porque nosso objetivo era investigar qual a significação subjacente às explicações acerca do estudo da gramática. Constatamos que para esses docentes estudar gramática não apenas amplia os conhecimentos relativos aos aspectos formais da língua, mas também é uma tarefa gratificante

Palavras-chave: representações, estudo de gramática; cognição e afetividade.

Introdução

Conhecer os aspectos formais da língua portuguesa é imprescindível para os professores que se consagram a ensiná-la. Nesse ponto, há unanimidade entre os autores. Mattos e Silva, por exemplo, ao condenar o ensino gramatical coercitivo e normatizador, repleto de nomenclaturas e classificações, admite:

É óbvio que exceções existem: um bom professor que domine o arcabouço da gramática tradicional e dela possa desvencilhar e retirar o fundamental para transmitir a seus alunos poderá levar o seu ensino a bom termo e despertar, pelo seu trabalho, o gosto, mesmo o prazer – isso existe – pelo estudo da gramática. (2004, p. 83)

Travaglia (2003, p. 81) confere ao professor a decisão de ensinar ou não a gramática, e discute os diversos aspectos que envolvem tal ensino, bem como os objetivos subjacentes à opção de ensinar, ou não, a teoria. No entanto, adverte que,

“mesmo que o professor decida não ensinar teoria a seus alunos, é necessário que ele tenha um *conhecimento teórico* o mais amplo possível”. (grifo do autor)

Em concordância com tais ideias, muitos professores procuram suprir as lacunas de sua formação pgressa no tocante à compreensão das regras gramaticais. Assim, procuram realizar cursos que os orientem não só em relação aos conteúdos gramaticais, mas também quanto à aplicação de uso da língua, uma vez que entendem que ambos os saberes são necessários ao exercício da profissão. Dessa forma, garantem a sua formação profissional continuada. Entendemos como formação profissional continuada não só as atividades fornecidas pela própria escola, mas também a procura espontânea dos professores por cursos que lhes aprimorem os conhecimentos teóricos implícitos na função de ensinar.

Assim considerando, pareceu-nos interessante investigar quais as representações desses docentes quanto ao estudo de conteúdos gramaticais. Nossa intenção era verificar se, para esses docentes, estudar gramática consistia não só em uma tarefa necessária para a sua atuação profissional, mas também em atividade prazerosa e significativa.

Partimos do pressuposto vigotskiano¹ que os aspectos cognitivos e afetivos estão intimamente relacionados e que pensar e sentir são ações indissociáveis. Assim considerando, buscamos fundamentalmente compreender os sentidos que esses professores atribuem ao ato de compreender e ensinar a gramática. Os objetivos da pesquisa, portanto, consistiram em investigar quais as representações desses docentes quanto ao estudo de conteúdos gramaticais e de aplicação de uso da língua, bem como verificar se, para esses docentes, estudar gramática é em uma tarefa não apenas relevante para a sua atuação profissional, mas também prazerosa e significativa.

A valorização dos aspectos afetivos em pesquisas de Linguística Aplicada

A questão da afetividade é um assunto complexo que entrou em voga nas discussões de Linguística Aplicada (doravante LA) há algumas décadas. É interessante observar que essa atenção aos aspectos afetivos não foi uma herança da Linguística, uma vez que muitos estudos linguísticos fundamentavam-se na concepção cognitivista, inscrita na tradição cartesiana, a qual concebia a dicotomia entre afetividade e cognição, havendo explicitamente a primazia desta em detrimento daquela (RODRIGUEZ, 1994).

Creemos que o interesse pelos aspectos afetivos em LA surgiu quando o ensino e aprendizagem de línguas tornaram-se temas de estudos nessa área. De fato, a compreensão da dinâmica do processo educativo em seus múltiplos fatores, considerando a linguagem como um veículo de interações que abriga significações e sentidos, exigiu que a LA lançasse um novo olhar aos fenômenos do processo educativo investigados, abrigoando a concepção contemporânea de que cognição e afetividade são aspectos indissociáveis.

De fato, o ensino de línguas inclui a dimensão didática, já que se trata de um processo que ocorre entre pessoas, o que implica interesses, motivações, frustrações, desejos, expectativas, entre outras manifestações afetivas. Assim, a LA precisou conferir um tratamento interdisciplinar a suas análises, mantendo sempre o foco de interesse na linguagem, mas igualmente considerando as demais questões que incidem no processo educativo.

¹ Optamos pela grafia de *Vigotski* devido às novas traduções, mas mantivemos a grafia utilizada pelos autores citados neste trabalho.

Além disso, acreditamos que um dos motivos que levaram a LA a considerar os aspectos afetivos, integrando dialeticamente cognição e afetividade, foi a adesão de muitos linguistas aplicados às ideias de Vigotski. De fato, a obra de Vigotski contempla muitas das principais questões abordadas pela LA, tais como o papel da linguagem e da intervenção do outro na construção do conhecimento.

Se as ideias de Vigotski oferecem importantes contribuições à LA, nada mais coerente do que os pesquisadores dessa área repensem a afetividade segundo a ótica do autor.

As dimensões do afeto e da cognição segundo Vigotski

Para Vigotski (2001), as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente, por isso compreender a natureza do pensamento humano exige que se considere sua base afetivo-volitiva. A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. Por isso, o papel da afetividade na formação da consciência só pode ser examinado por meio da conexão dialética estabelecida com as demais funções. Assim sendo, o sujeito (segundo a psicologia histórico-cultural) é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (que dizem respeito à história anterior do indivíduo) e externos (que são decorrentes das situações sociais). (OLIVEIRA; REGO, 2003).

Isso significa que, segundo Vigotski (2001), a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados, os quais foram construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. No entanto, cada sujeito elabora de modo singular as determinações e influências sociais que recebe. Assim, ainda que o homem aprenda a pensar, a agir, a falar e a sentir de acordo com sua cultura, não deixará de imprimir a todas essas ações o seu modo singular de realizá-las. Por isso, para o autor, separar cognição e afeto é um equívoco que precisa ser reparado:

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. [...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (VIGOTSKI, 2001, p. 15-16, grifo nosso)

O fato de o homem nomear os sentimentos que experiencia em sua vida faz com que estes sejam percebidos de maneira singular. Com efeito, ao tentar nomear um sentimento, o sujeito precisa escolher a palavra (o conceito) que represente os traços característicos que o distinguem. Dessa forma, os sentimentos mantêm relação com o pensamento por serem conceitos, sendo que estes últimos foram culturalmente aprendidos. Daí tratar-se de uma operação cognitiva e, concomitantemente, uma manifestação afetiva.

A defesa dessa imbricação entre cognição e afetividade na teoria de Vigotski manifesta-se nitidamente nas acepções do autor acerca dos componentes da palavra.

A palavra: significado e sentido

Sabemos que o homem possui a capacidade de representar a realidade simbolicamente, o que lhe permite ordenar e compreender não só o mundo sensível que o cerca, mas também suas próprias experiências e sentimentos. Para isso, a palavra configura-se como o sistema mais eficiente de representação da realidade, tornando-se o elemento mediatório entre ele e os diversos fenômenos e eventos que ocorrem no mundo e na vida cotidiana.

De acordo com Vigotski (2001), cada palavra é ao mesmo tempo um fenômeno do pensamento e da fala. O pensamento não se exprime em sua totalidade na linguagem, visto que nem todo o ato de pensamento é verbal, mas se realiza na linguagem. Isso ocorre porque as palavras representam conceitos, generalizações; portanto o significado da palavra é incontestavelmente um ato de pensamento. Da mesma forma, a palavra é um ato da fala por possuir suporte acústico. Ao unirem-se, o suporte acústico e o significado tornam-se símbolos que podem ser compartilhados com outros seres. Assim, a linguagem permite o intercâmbio social.

Além disso, ainda segundo o autor, a palavra é concomitantemente constituinte do comportamento social e da consciência. E, como foi dito, a relação entre o pensamento e a palavra encontra-se no significado. No entanto, segundo o autor, o significado da palavra apresenta uma dupla referência semântica, subdividindo-se em dois elementos: o significado propriamente dito (culturalmente apreendido) e o sentido (decorrente das experiências pessoais).

Em outros termos, o significado propriamente dito refere-se ao signo culturalmente estabelecido, o qual pode ser compartilhado pelos demais sujeitos que integram a mesma cultura e contexto. Já o sentido diz respeito ao significado que a palavra assume para cada pessoa. É nele que estão as vivências afetivas e peculiares dos indivíduos. Isso significa que uma mesma palavra, compreendida como tal pelos sujeitos de uma determinada cultura, assume matizes diversas de acordo com as experiências do sujeito, incluindo aqui os aspectos afetivos. Assim sendo, pode-se dizer que os conhecimentos humanos são cognitivo-afetivos (VIGOTSKI, (2001).

Nessa mesma direção, Oliveira (1992, p. 82) afirma que “no próprio significado da palavra, tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano”.

Esse significado, constituído pelo cultural e individual, surge também no discurso dos professores acerca do tema “gramática”. Por isso, ao investigarmos as representações de docentes sobre o ensino e aprendizagem da gramática, consideramos esses dois componentes: o significado propriamente dito e o sentido que cada um imprimiu ao termo de acordo com suas vivências.

Quanto ao significado socialmente veiculado, pode-se inferir que o termo “gramática”, por ser comumente entendido como um conjunto de regras que “prescrevem” os usos da norma-padrão, ganhou tons pejorativos há alguns anos, sobretudo quando entraram em voga as discussões acerca do preconceito linguístico. Além disso, é sabido também que a crítica feita por alguns linguistas ao ensino exaustivo das nomenclaturas presentes na gramática tradicional foi entendida por alguns

professores como sendo uma demanda pelo total abandono do ensino dos conteúdos gramaticais. Desde então, o ensino de gramática tem sido tema de debates entre os docentes.

Tais considerações são relevantes porque devemos sempre conceber como significado da palavra não apenas o que é literal, o que consta em dicionários, mas o que concerne à valoração socialmente atribuída ao termo. É nesse sentido que a palavra “gramática” ganha tons pejorativos.

No entanto, quando se trata de discernir o sentido que essa palavra assume para os professores, pode-se perceber que nem sempre ela causa desagrado. É possível que as questões morfossintáticas se configurem como desafios para os docentes, principalmente quando sentem que podem enriquecer os conteúdos gramaticais com as contribuições advindas da Linguística (SILVA; GURPILHARES, 2006). Assim, aprender gramática nem sempre pode significar “aprendizagem e memorização de regras”. Muitas vezes tal estudo pode ser entendido como a possibilidade de adquirir o domínio necessário para o adequado manejo das regras, segundo as exigências do gênero discursivo que se apresenta no momento (SILVA, 2005; 2006).

Assim considerando, a palavra “gramática” é apreendida pelos docentes com tons singulares, já que são conferidos sentidos diversos ao significado. Em síntese, a linguagem permite ao homem a reflexão e a elaboração de suas próprias experiências, daí podermos dizer que se trata de um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, de um processo profundamente social.

A Pesquisa

A pesquisa teve caráter qualitativo, tendo em vista os objetivos delineados no presente estudo, os quais buscavam investigar quais as representações desses docentes quanto ao estudo de conteúdos gramaticais e de aplicação de uso da língua, que são necessários à sua formação profissional continuada; e verificar se, para esses docentes, estudar gramática consistia não só em uma tarefa necessária para a sua atuação profissional, mas também em atividade prazerosa e significativa.

A partir desses objetivos propostos, solicitamos a 22 professores que frequentavam um curso de especialização que completassem, por escrito, a seguinte definição: “Estudar gramática é ...”.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), o vocábulo *definição* apresenta as seguintes acepções: *significação precisa de; indicação do sentido de*. Uma vez que buscávamos o *significado* e o *sentido* que o estudo de gramática representava para esses professores, optamos pela elaboração livre de uma definição.

Ao sugerirmos que o professor completasse a frase: “Estudar gramática é ...”, estávamos demandando a atribuição de um predicativo, já que se trata de um verbo de ligação.

Como sabemos, o predicativo pode indicar uma qualidade mais objetiva do sujeito gramatical (neste caso, o estudo da gramática), bem como uma qualidade mais subjetiva, que revela as posturas singulares desses docentes durante a aquisição desses conhecimentos. Procuramos, assim, fundamentalmente coletar os significados e sentidos que tais docentes conferem ao ato de compreender e ensinar a gramática, buscando entender o horizonte interpretativo que cada um imprimia ao tema, uma vez que não pretendíamos inquirir o conhecimento docente acerca de conceitos teóricos já

estabelecidos, mas procurar identificar os matizes afetivo-cognitivos advindos das experiências singulares desses sujeitos.

Consideramos que as respostas apresentadas constituem condições de uso significativo da linguagem. Nesse sentido, adotamos como foco de análise as escolhas lexicais que traduziram os predicativos que os professores julgaram pertinentes à definição do estudo da gramática.

Além disso, consideramos necessário analisar as eventuais justificativas oferecidas pelos professores para fundamentarem o significado do estudo da gramática. Convém esclarecermos que, para efetuarmos a análise e interpretação dos dados, recortamos as respostas dos professores, como segue no quadro abaixo, tanto para revelar os atributos (predicativos) conferidos ao estudo da gramática, como também para evidenciar as respectivas justificativas. Isso possibilitou, ainda, verificar, mediante as perspectivas teóricas adotadas, tanto diferenças de significação e sentido, como também pontos comuns entre eles.

Quadro 1. Estudar gramática é:

Definição	Justificativa
Grupo 1	Grupo 1
1- essencial	O saber escrever é nossa obrigação
2- de fundamental importância	Disputa no mercado de trabalho
3- importante	Ferramenta para a cidadania
4- enriquecimento	Aprofundamento na língua materna
5- importante	Docência
6- privilégio cansativo	Estudo relevante que ensina e corrige
7- essencial	Ferramenta para produção e edição de textos e aprimoramento da comunicação
8- conhecimento	Atenção aos fatos linguísticos e à norma padrão
9- uma obtenção e/ou ampliação de conhecimentos	Conhecimento da norma padrão e suas variantes
10- aperfeiçoamento dos conhecimentos	Interpretação e criação do discurso
11-essencial	Entendimento dos princípios básicos
12- fundamental	Entendimento da língua materna
13- essencial, gratificante e desafiadora	O bom uso da língua.
14- conhecimento	Funcionamento e funcionalidade da língua
15- compreensão e entendimento das regras	Aplicação em situações da escrita e oralidade
Grupo 2	Grupo 2
1- um ato muito importante	Aprendizado que faz sentir bem, mais completa e mais feliz
2- conhecimento melhor da língua	Conhecimento do ser humano
3- uma satisfação	Gosto pelo estudo da gramática
4- um sonho adiado	Desejo de aprofundamento de um estudo ininterrupto
5- prazer e ação	Bem-estar
6- um aprofundamento em matérias até então complicadas	Sabor do aprendizado que não teve anteriormente
7- prazer	Retorno ao ambiente acadêmico.

Segundo as similitudes observadas nas justificativas, foi possível subdividir as respostas em dois grupos de professores. O primeiro grupo, constituído de 15 professores, apresentaram em seus enunciados justificativas relacionadas ao conceito de gramática que é culturalmente compartilhado. Inferimos, diante disso, que eles evidenciam principalmente o significado cultural que a palavra gramática sugere. Em outros termos, eles consideram a importância do aprendizado da gramática e a sua utilidade em sua vida pessoal/profissional, mas a definem segundo as representações

compartilhadas socialmente. Para alguns, a gramática é vista como meio de ascensão social, já que favorece a aquisição da norma-padrão, que é a língua prestigiada socialmente.

Assim, poderíamos inferir que as justificativas atribuem e sobrealçam a importância do uso significativo da linguagem e da ação da língua formal na prática social. Para esses professores, é o mundo concreto do convívio das relações sociais que possibilita a compreensão e o sentido da aplicação dos conteúdos gramaticais sistematizados. Aprender gramática traduz-se em dominar a norma-padrão, e esta se configura como um “passaporte” que permitirá ao aluno transitar pelas camadas sociais mais elevadas. É dessa maneira que esses professores se sentem participativos na construção da cidadania. Afinal, para eles, “a gramática é a ferramenta para a cidadania”. Perpassa nessas palavras o sentimento de estar cumprindo a sua “missão” como docente: formar o cidadão.

Algumas justificativas aparecem como explicações das razões de ser do ensino da gramática da língua materna, uma vez que elas evidenciam tanto o significado cultural que a palavra gramática sugere, como também a predisposição necessária para o entendimento/compreensão de conceitos gramaticais em função do seu valor no exercício da profissão.

Notamos ainda que as escolhas lexicais muitas vezes recaíram sobre a nomenclatura específica de conteúdos teóricos. Por exemplo, os professores empregaram os termos “conhecimento da norma padrão e suas variantes”, “aplicação em situações da escrita e oralidade”, “funcionamento e funcionalidade da língua”, “interpretação e criação do discurso”, “atenção aos fatos linguísticos e à norma padrão”, entre outros. A utilização desses termos pode ser entendida como o emprego de componentes do repertório cognitivo pessoal desses professores, uma vez que é esperado que o professor domine o vocabulário específico da sua área de atuação.

Essas justificativas, no entanto, embora exponham conteúdos utilizados no repertório cultural compartilhado referente ao termo “gramática”, referem-se a predicativos que exprimem considerações afetivas sobre o tema. Por exemplo: o professor que alegou ser o conhecimento da gramática *importante* porque favorece a disputa no mercado de trabalho está manifestando, ao escolher o adjetivo *importante*, a valorização que atribui ao tema.

O segundo grupo, constituído por 7 professores, define a gramática evidenciando fundamentalmente o sentido da palavra (experiências pessoais / ação e representação), uma vez que as definições apresentam construções de modalidade volitiva nas justificativas, ou seja, são construções reveladoras do modo de ser, pensar e desejar do indivíduo.

Assim, os enunciados: *aprendizado que faz sentir bem, mais completa e mais feliz; sabor do aprendizado que não teve anteriormente; regresso ao ambiente acadêmico; desejo de aprofundamento de um estudo ininterrupto; conhecimento do ser humano, gosto pelo estudo da gramática; bem-estar*, constituem expressões que denotam aspectos subjetivos, sentimentos agradáveis, os quais evidenciam envolvimento emocional e cognitivo pelas atitudes pessoais singulares desses docentes acerca do estudo da gramática como uma tarefa/atividade necessária, prazerosa e significativa.

Percorrendo essas respostas fica evidente que esse processo envolve pessoas preocupadas com a melhoria do ser humano pela ampliação e aprofundamento de seu

conhecimento. Nesse contexto, é interessante notar que a palavra *aprendizado* aparece demonstrando a satisfação pela conquista de aspectos do saber que não estavam anteriormente integrados ao arcabouço teórico desses professores. E isso parece evocar valorações, em certo sentido como uma linguagem avaliativa, de que não se pode lidar com o conteúdo sem se preocupar com o aprendizado. Dito de outra forma, o ato de ensinar precisa ser considerado também em função do mérito e da qualidade da aprendizagem realizada, diante das prováveis deficiências de compreensão.

Desse modo, acreditamos que a afetividade revelada nos enunciados dos professores mediante as expressões: *sonho, prazer, feliz, completa, bem, gosto, desejo, gratificante, satisfação, bem-estar, sabor*, afeta e influencia de modo eficaz o professor, tornando-o mais propenso a superar suas dificuldades singulares ou para vencer desafios.

Eclodem, no modo de ver o estudo da gramática desses docentes, as crenças e os valores com relação às atividades implícitas no seu aprendizado adquirido como uma tarefa gratificante que une a obrigação ao prazer.

Essa obrigatoriedade pode significar o esforço que todos devem dispensar para possuir um bom desempenho no uso da linguagem, ao se posicionarem nas interações sociais específicas da vida, da profissão. O prazer é um sentimento agradável, harmonioso, que acompanha todas as ações durante o processo de obtenção dessa conquista, bem como o resultado dessa empreitada. Ou seja, o prazer está presente na execução das tarefas e nos ganhos obtidos, quando isso importará um crescimento para o ser humano. Isso equivale a dizer que o prazer pode promover ganhos substanciais nos esforços dispensados/realizados. A nosso ver, o prazer influencia o ânimo no enfrentamento da tarefa. Tem-se então que o saber e o sentir coexistem; trata-se de um saber que não é dissociado da emoção.

Assim, eles parecem evidenciar a ideia do prazer nas atividades que envolvem obrigatoriedade. A tarefa, o encargo, o dever aparecem como parte das atividades dos professores frente ao objeto de estudo e conhecimento.

Não se trata, portanto, de almejar dar continuidade aos estudos para a formação continuada, encarando a gramática como um aprendizado custoso e árduo. É antes a necessidade de obter um conhecimento que se traduzirá em benefícios sejam pessoais, sejam profissionais. O termo “gramática” adquiriu, para esses docentes, o sentido de conhecimento relevante e eticamente necessário, uma vez que incidirá na qualidade da atuação docente. Daí a ideia de “sabor do aprendizado que não teve anteriormente” e “Aprendizado que faz sentir bem, mais completa e mais feliz”.

Considerações finais

Possivelmente, se seguíssemos o senso comum, julgaríamos que os professores que frequentam cursos de especialização para garantir a formação continuada sentem, no mínimo, que estudar gramática após a jornada de trabalho semanal é uma tarefa árdua. Embora cômicos dos benefícios que tal atitude traz, dificilmente suportamos que tais docentes chegam a sentir prazer ao se depararem com o arcabouço teórico referente aos aspectos formais da língua.

No entanto, segundo nossa pesquisa, tal sentimento de desgosto inexistente. As representações desses professores evidenciadas pelas suas respostas apresentam a união entre obrigação-prazer. Entendemos que eles fornecem as respostas de modo

significativo, fazendo uso de seu acervo de conhecimentos prévios, resultante de experiências pessoais e sociais de cada um.

Para chegarmos a tais considerações, fundamentamo-nos em Vigotski (2001), que considera imprescindível, em qualquer análise que vise a desvendar os mistérios da natureza do pensamento humano e da consciência, levar em conta a base afetivo-volitiva que os constitui. Isso significa que a afetividade atua de forma dialética junto a outros processos psicológicos. Tal convicção é nítida quando o autor considera que o significado da palavra (que representa simultaneamente um ato do pensamento e da fala) é constituído por dois elementos: o significado propriamente dito e o sentido. O primeiro é compartilhado socialmente, enquanto que o segundo é produto das experiências pessoais do indivíduo. Em síntese, embora o homem aprenda todos os conceitos que orientam sua vida de acordo com sua cultura, cada sujeito os elabora de modo peculiar, imprimindo tons singulares a sua forma de organizar a realidade.

Assim, consideramos nas respostas dos professores essas duas dimensões da palavra, já que ambas são indissociáveis: o significado e o sentido. Para efetuarmos as análises, optamos por observar as escolhas lexicais que traduziram os predicativos que os professores julgaram apropriados à definição do estudo da gramática. E constatamos que suas definições e justificativas evidenciam representações sobre a gramática não só compartilhadas culturalmente, mas também geradas a partir das necessidades, desejos, interesses e emoções.

Sabemos que tais análises representam apenas uma das possibilidades de interpretar tais representações, mas julgamos necessário, mediante este trabalho, evidenciar a necessidade de conferir um novo olhar às pesquisas em LA, considerando como pressupostos para qualquer análise as intrínsecas relações entre cognição e afetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 151 p.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p. p 75-84.
- OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola*. São Paulo: Summus, 2003. 237 p. 13-34.
- RODRIGUES, Carolina. Afetividade e inconsciente na didática de línguas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 10, n. 1, p.7-19, 1994.
- SILVA, E. R. da; GURPILHARES, M. S. S. Contribuições da linguística ao ensino da gramática tradicional. *Lusorama: revista de estudos sobre os países de língua portuguesa*, Frankfurt, n. 65-66, p. 184- 205, maio 2006.
- SILVA, Elisabeth Ramos. A utilidade da teoria gramatical na produção de textos formais escritos. *Estudos Linguísticos XXXIV*, São Paulo, p. 316-321, jul. 2005.

Disponível em: <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005htm>>. Acesso em: 15 jul. 2005.

_____. Reflexões sobre a utilidade do ensino da gramática teórica para o domínio da norma-padrão. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, LAEL/PUC-SP, v. XV. 2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_e.pdf. Acesso em: 15 set. 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003. 239 p.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

Diferentes tipos de discurso que envolve práticas pedagógicas provenientes do meio digital dentro de um sistema de atividade¹

(Different types of discourse which involve pedagogical practices from digital media environments in an Activity System)

Patricia Vasconcelos Almeida

Departamento de Ciências Humanas - Universidade Federal de Lavras – UFLA

patricialmeida@dch.ufla.br

Abstract: The goal of this paper is to present the differences among the professor's discourses when he is analyzing his students' pedagogical practices dealing with text book and also with materials from internet during their experiences in the English Teaching Methodology subject. As a theoretical reference we use the Activity Theory.

Keywords: discourse, pedagogical material, Activity Theory

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar, por meio dos preceitos teóricos da Teoria da Atividade, as diferenças no discurso do professor responsável pela turma de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, durante o momento em que ele analisa as práticas pedagógicas dos alunos quando realizam micro-ensinos utilizando o livro didático, bem como materiais retirados da internet.

Palavras-chave: discurso, material pedagógico, Teoria da Atividade

O presente trabalho se configura como um recorte de uma tese de doutorado que se propõe a refletir sobre o impacto da inserção da internet como fonte de material didático e como meio de ensino na criação e execução de tarefas pedagógicas elaboradas por alunos/professores em um Curso de Letras. Isso posto, este artigo, que tem total apoio da FAPEMIG, se constitui dentro de um contexto em que se tinha como objetivo geral identificar as semelhanças e diferenças dessas tarefas e também da práxis desses alunos/professores, e como objetivo específico detectar as contradições existentes no sistema de atividade em transformação estabelecido através da atividade “criar tarefas pedagógicas para serem executadas utilizando diferentes artefatos de ensino” (sistema de atividade² ‘central’).

Concomitantemente e com base nos resultados apresentados pelos alunos no momento de execução dessa atividade, observamos, também, a intervenção do professor responsável pela turma de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira nesse sistema de atividade quando por ele foi estabelecido um diálogo reflexivo sobre a prática de seus alunos, criando-se assim um sistema de atividade ‘vizinho’, e é exatamente neste último aspecto que vamos deter nossas observações para a concretização deste artigo.

Como objetos de análise, temos a observação das experiências vivenciadas pelos alunos/professores durante os microensinos propostos pelo professor responsável pela turma que contemplava a construção de tarefas pedagógicas ancoradas no uso de dois tipos de material – impresso (livros didáticos) e digital (oferecido pela Internet).

¹ Este artigo tem o apoio da FAPEMIG.

² Todo sistema de atividade é constituído de seis elementos (sujeito, artefato, objeto, regras, comunidade e divisão de trabalho) e das relações internas existente em cada um deles e entre eles.

Em suma, o trabalho a ser apresentado tem como objetivo apresentar os diferentes tipos de discurso do professor responsável pela disciplina supracitada (utilizando como um dos instrumentais analíticos os conceitos de da Teoria da Atividade (TA) e dos estudos de Bernstein (1996), durante a análise da prática pedagógica de seus alunos, que foram, ao longo do semestre, obrigados a realizar microensinos, abordando qualquer habilidade da Língua Inglesa, utilizando em um primeiro momento o livro didático e em um segundo momento materiais didáticos retirados da internet.

Portanto, para que possamos compreender de onde vieram as constatações sobre o tipo de discurso estabelecido pelo professor e de que forma ele foi constituído, neste texto será apresentado de forma bem geral o que compreendemos sobre a prática do professor reflexivo, bem como algumas das características que compõem a organização da Teoria da Atividade (TA).

Importante mencionar que a TA foi escolhida para fundamentar essa investigação porque se configura como um referencial teórico que pode embasar as análises sobre os efeitos da mediação dos artefatos no ensino de Língua Estrangeira (LE) e também por nos dar a possibilidade de analisar as modificações (contradições) que podem acontecer em uma tarefa pedagógica relacionada com o ensino/aprendizagem de LE não só por meio do livro didático, mas, também, mediado pelo computador.

O professor reflexivo

Sobre as questões relacionadas à formação de um professor reflexivo, podemos dizer que, na busca de um conceito para o termo *professor reflexivo*, encontramos nos estudos de Richards e Lockhart (1994) considerações sobre o ensino reflexivo na sala de aula de LE e argumentos teóricos que asseguram, em linhas gerais, que ensinar é um processo complexo e pode ser efetivado de diversas maneiras. Tradicionalmente, porém, o ensino de LE tem sido descrito como “o que os professores podem fazer”. Dessa forma, e partindo do ponto de vista que o ensino pode ser definido por meio das atitudes dos professores ao longo do seu trabalho, os autores discutem mais detalhadamente sobre como as ações e comportamentos deles, dentro da sala de aula, afetam a aprendizagem dos alunos.

O conceito de profissional reflexivo surgiu na década de 80 e foi introduzido por Donald Schön (1992), como uma maneira de problematizar as práticas na aprendizagem – profissional ou cotidiana – tentando levantar uma crítica à racionalidade técnica dos professores. Ramos (2002, p. 55) define professores reflexivos como

aqueles que têm consciência de seus contextos de atuação, das influências e restrições impostas por conhecimentos estabelecidos e que têm controle sobre o direcionamento de suas ações, agentes ativos dos próprios processos de construção e reconstrução de suas práticas.

Essa definição nos mostra que ser criterioso e reflexivo implica a necessidade de desenvolver a capacidade de pensar de forma consciente. Segundo Dewey (1933), o pensar reflexivo não acontece espontaneamente. As origens do pensamento reflexivo são exatamente as sensações de perplexidade, confusão ou dúvida. Portanto, pensar de

forma reflexiva nada mais é do que buscar, pesquisar, até conseguir encontrar razões que expliquem tais sensações.

Entendemos que promover o pensamento reflexivo ou formar um profissional reflexivo deve ser um objetivo primeiro dentro dos cursos de formação de professores. Primeiramente, porque o ato de ser reflexivo nos permite mais do que ser executores de uma atividade mecânica, tornando-nos profissionais capazes de enriquecer nossa prática com significados relevantes para todos os nela envolvidos.

A formação de um professor durante a graduação é complexa e perpassa por princípios e conceitos do que é aprender, do que é ensinar e do que é ser professor. Ao longo de sua prática o professor em serviço demanda que competências e estruturas sejam remodeladas a partir das experiências já vivenciadas na docência. Portanto, questionar que processos devemos ativar na formação do professor deveria ser o foco de atuação desde os primeiros períodos dos cursos de licenciatura dentro das universidades.

Bélair (2001, p. 62) afirma que:

O ofício de professor é adquirido em uma articulação entre situações vividas (fictícias ou reais) e as teorias que tentam explicá-las através de uma generalização de processos. As formações que têm como eixo conceitos teóricos não apoiados verdadeiramente na realidade fazem com que o futuro professor não possa retomar tais conceitos posteriormente quando ele se situa em sua prática. Disso decorre uma grande distância entre uma formação acadêmica que acaba revelando-se inútil e uma prática intuitiva que responde aos imprevistos e aos problemas do momento, dando, assim, a impressão de um eterno recomeçar.

A partir dessa colocação da autora, fica clara a postura que os formadores de professores devem apresentar nas instituições de formação. Obrigatoriamente, eles devem fazer com que os alunos/professores passem por situações teóricas e práticas sem negligenciar as necessidades e as características do todo e de cada contexto de ensino. Em outras palavras, é a teoria que procura explicar e/ou justificar as escolhas metodológicas para a realização da prática.

Bélair (2001, p. 62) confirma esse ponto de vista quando enfatiza que “o percurso de formação deve compreender, ao mesmo tempo, uma teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria”. Tendo discernimento dessa inter-relação é que se percebe que optar por fazer com que os alunos/professores desenvolvam, individualmente, a sua capacidade de refletir sobre sua prática os auxilia a identificar suas próprias competências e aquelas que ainda lhe restam a adquirir, sem esbarrar no erro de acreditar que a formação docente se constitui em uma lista de aquisições lineares. Ou seja, que o processo para se tornar professor é mais complexo do que apenas a apropriação de conhecimentos sobre como ser um professor.

Tendo essas considerações em mente, e voltando-as para o contexto de coleta de dados deste trabalho que se constituiu dentro de uma sala de aula de metodologia de ensino de Língua Estrangeira, podemos pontuar que a proposta de trabalho estabelecida pelo professor responsável pela turma atendeu prontamente as considerações supracitadas, pois ele possibilitou que os alunos/professores pudessem vivenciar para poderem avaliar, ainda dentro de seu processo de formação, diferentes práticas pedagógicas para o ensino de Língua Estrangeira, incluindo dentre elas o uso do meio digital como fonte de material didático e como meio de ensino.

Teoria da Atividade para o contexto deste trabalho

Como mencionado anteriormente este artigo é um recorte de um trabalho maior que teve como teoria base a Teoria da Atividade (TA). Nardi (1996) afirma que essa teoria está preocupada com o desenvolvimento e função da consciência do indivíduo, isto é, com a maneira de ele se perceber como protagonista do processo de ensino/aprendizagem. Isso justifica e reforça a preocupação deste trabalho com a formação de um profissional criterioso e reflexivo de LE, capaz de explorar o uso do computador no processo de ensino/aprendizagem. Segundo a autora, a TA é uma ferramenta analítica interessante nessa direção, já que essa teoria assume o desafio de compreender a interação do indivíduo com o outro e com os elementos que constituem uma atividade. Autores como Daniels (2003), Engeström (1999a,1999b,1999c), Kaptelenin (1996) e Russel (2002) também enfatizam que essa teoria pode servir de suporte teórico para os estudos que envolvem as tecnologias como ferramentas mediadoras do ensino de LE.

Portanto, a TA foi escolhida para fundamentar esta investigação porque se configura como um referencial teórico que pode embasar as análises sobre os efeitos da mediação dos artefatos no ensino de LE e também por nos dar a possibilidade de analisar as modificações (contradições) que podem acontecer em uma tarefa pedagógica que no caso tem relação com o ensino/aprendizagem de LE não só por meio do livro didático, mas também, mediado pelo computador. Essas modificações não se dão de maneira isolada, mas sim dentro de um contexto mais amplo de prática social, que leva em consideração os aspectos sócio-histórico-cultural de um sistema de atividade.

De acordo com Nardi (1996), um dos desafios da TA é compreender e descrever a relação entre o indivíduo, sua comunidade e as ferramentas que os mesmos utilizam em suas atividades diárias. Para a autora, essa teoria oferece uma gama de perspectivas sobre a atividade humana assim como os seus conceitos variam de acordo com a mesma, ou seja, a TA abrange em sua teorização a compreensão e a descrição de contexto, de situação e de prática para a atividade. Russel (2002), por sua vez, diz que, quando se tem como objeto de estudo um sistema de atividade, a TA viabiliza a análise do mesmo tanto do ponto de vista do processo psicológico e social das culturas envolvidas na atividade quanto do processo psicológico e social dos indivíduos.

Dessa forma, a escolha da TA como fundamentação teórica nos permite analisar questões tais como os diferentes tipos de discurso que envolve a análise das práticas pedagógicas dos alunos/professores, quando obrigados a realizar micro ensinamentos utilizando o livro didático e o meio digital como ferramentas.

O sistema de atividade ‘central’, o sistema de atividade ‘vizinho’ e as contradições

A Teoria da Atividade é baseada em um estudo sistemático de um sistema de atividade no qual é constituído por uma atividade central. A partir do nosso viés analítico, nossa atividade central se subdivide em fases e a partir de então determina atividades secundárias. Importante mencionar que esse recorte irá tratar apenas da fase 1 da pesquisa a qual possibilitará por meio das análises do papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento (um dos princípios estabelecidos por Engeström, 1999b) determinar o sistema de atividade ‘central’ e o ‘vizinho’. Veja o diagrama abaixo para melhor compreensão do contexto de pesquisa:

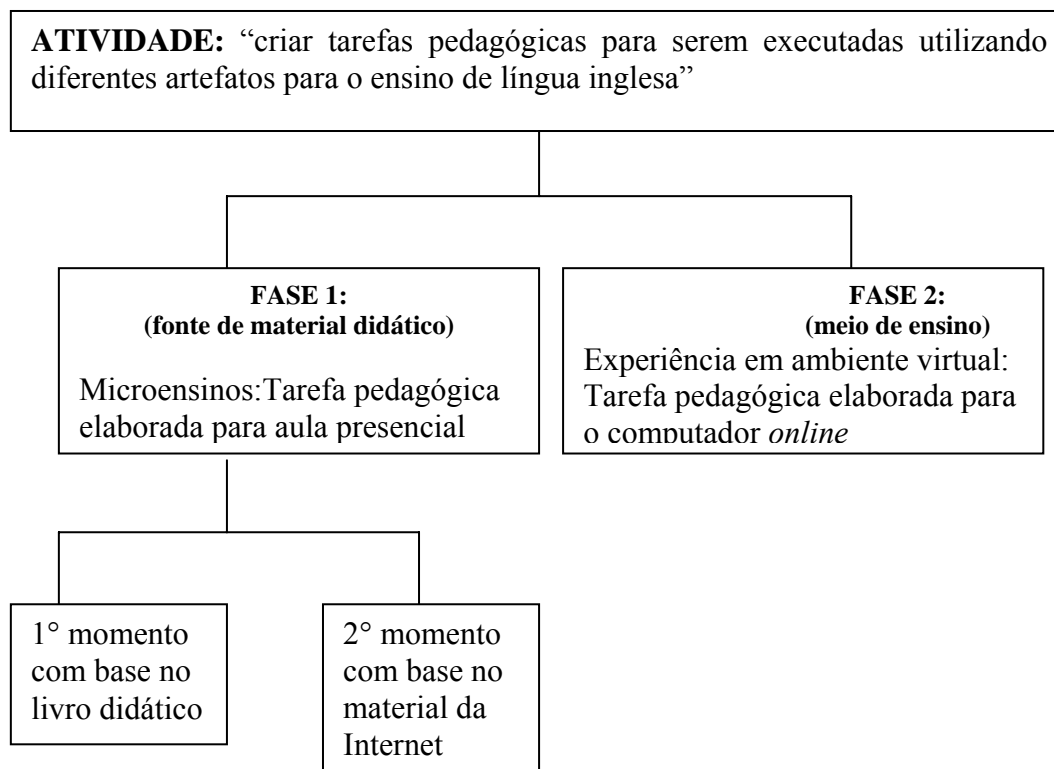


Diagrama 1: representação diagramada das duas fases do curso de DMELE a serem analisadas dentro do sistema de atividade em transformação

Trazendo esse diagrama para a configuração de um sistema de atividade que representa a configuração desta pesquisa temos a seguinte disposição de um sistema de atividade:

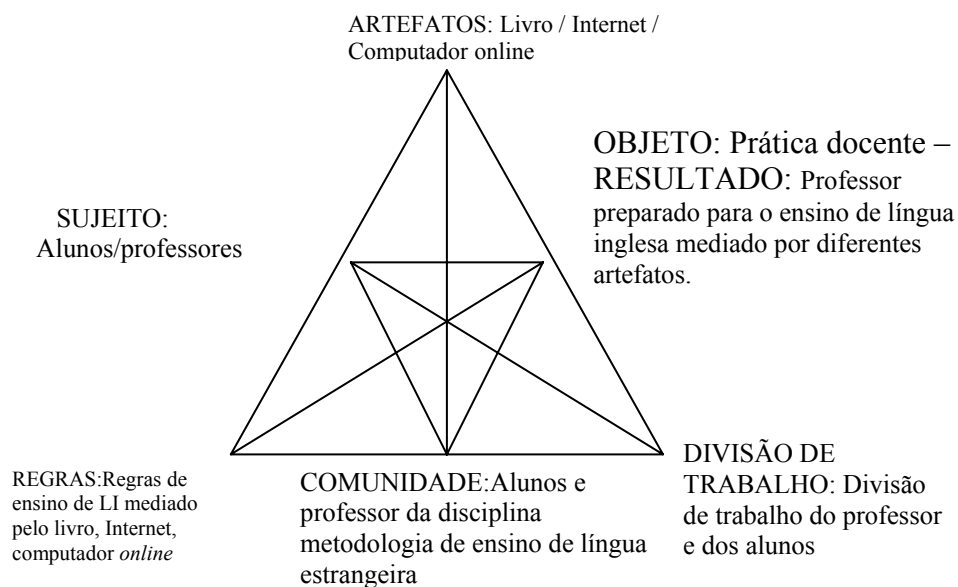


Figura 1: proposta de modelo do sistema de atividade (central) da segunda geração da TA para os objetivos desta investigação

Analisando a figura acima consideramos as pontuações de Engeström (1987, 1999b), quando ele afirma que em um sistema de atividade definimos o sujeito como um indivíduo ou subgrupo de pessoas engajado na atividade cuja maneira de agir é orientada em relação ao objeto dessa atividade. No caso dessa investigação, a atividade central se configura em “criar tarefas pedagógicas para serem executadas utilizando diferentes artefatos para o ensino de língua inglesa” e, portanto, os sujeitos seriam os alunos/professores da turma de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira (DMELE). E o objeto, construção da prática docente dos alunos da DMELE, configura-se em um elemento mutável, sendo transformado no curso da atividade (NARDI, 1996).

Para Russel (2002), o objeto da atividade se refere ao “espaço de problema” ao qual a atividade está direcionada e que é transformado em um resultado com a ajuda de diversos artefatos. Portanto, o objeto da observação é a prática docente a ser construída de forma criteriosa pelos professores pré-serviço com auxílio do professor responsável pela turma. Os artefatos são: o livro didático, internet como fonte de material didático e o computador *online* como meio de ensino. E, posteriormente, durante a análise dos dados perceberemos que o discurso do professor responsável pela turma da DMELE nos proporcionou subsídios para estabelecer um sistema de atividade vizinha. Podemos afirmar que os três primeiros artefatos influenciam a atividade central e o último (discurso do professor responsável pela turma) a atividade vizinha que será apresentada após compreendermos as contradições estabelecidas no sistema de atividade em foco.

Sendo assim, sobre as contradições encontradas no sistema de atividade, segundo Engeström (1999a), as contradições são categorizadas em quatro instâncias: **primária**, **secundária**, **terciária** e **quaternária**. A **primária** ocorre dentro de cada um dos seis elementos do sistema de atividade, como conflito interno entre valor de troca e valor de uso; a **secundária** ocorre entre os elementos do sistema de atividades quando, por exemplo, para o contexto desta investigação, insere-se um novo artefato e ele afeta diretamente as regras já estabelecidas anteriormente, modificando a construção do objeto da atividade; a **terciária** ocorre quando se introduz uma forma culturalmente mais avançada no sistema de atividade central, causando, assim, um desconforto entre o objeto/motivo da atividade central com o objeto/motivo que foi inserido; a **quaternária** ocorre entre a atividade central e suas atividades circunvizinhas na rede de sistemas. Essa contradição afeta diretamente o processo de execução do resultado devido às tensões provocadas entre os elementos da atividade central e da atividade vizinha.

Como já mencionado anteriormente, o foco deste trabalho é compreender que impacto a intervenção do professor teve nas variações do sistema de atividade em questão, portanto não vamos tratar aqui de todas as contradições, mas apenas da secundária e da quaternária, que se aplicam diretamente a esse aspecto. Tendo isso em mente, podemos dizer que no momento em que o sujeito da atividade central termina de executar a ação de ministrar a aula proposta para o ensino de língua, o professor responsável pela turma da DMELE aparece em destaque, estabelecendo uma discussão reflexiva sobre o que foi realizado na atividade central. Ou seja, o professor passa a ser o sujeito de um novo sistema de atividade “vizinho” que se caracteriza pelo uso do discurso como artefato de mediação utilizado para transformar o objeto do sistema que se constitui da vivência do microensino a partir do uso de diferentes artefatos em benefício da prática docente. Essa relação determina o sistema de atividade da figura 2.

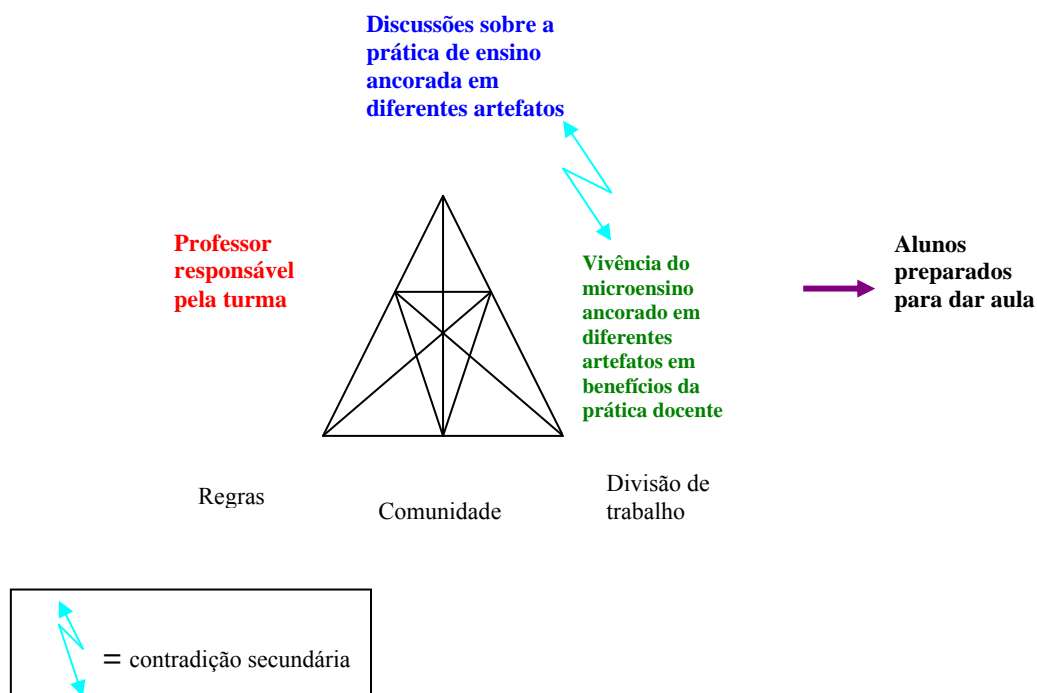


Figura 2: sistema de atividade “vizinho” onde o professor é o produtor da atividade “reflexão após a realização do microensino” em contradição secundária entre artefato e objeto.

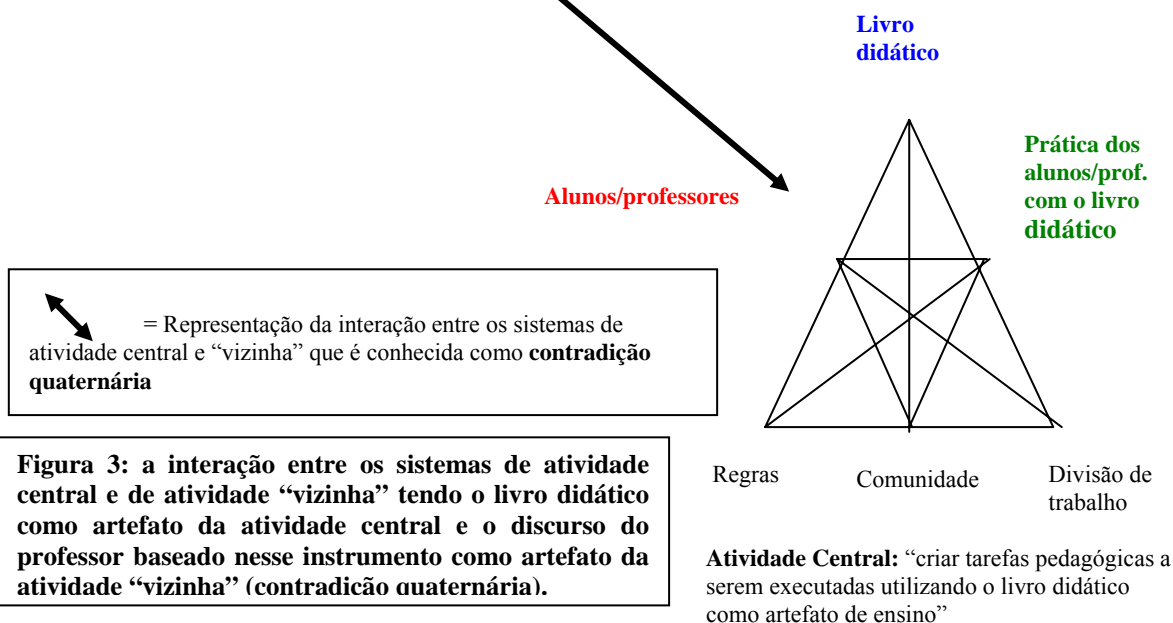
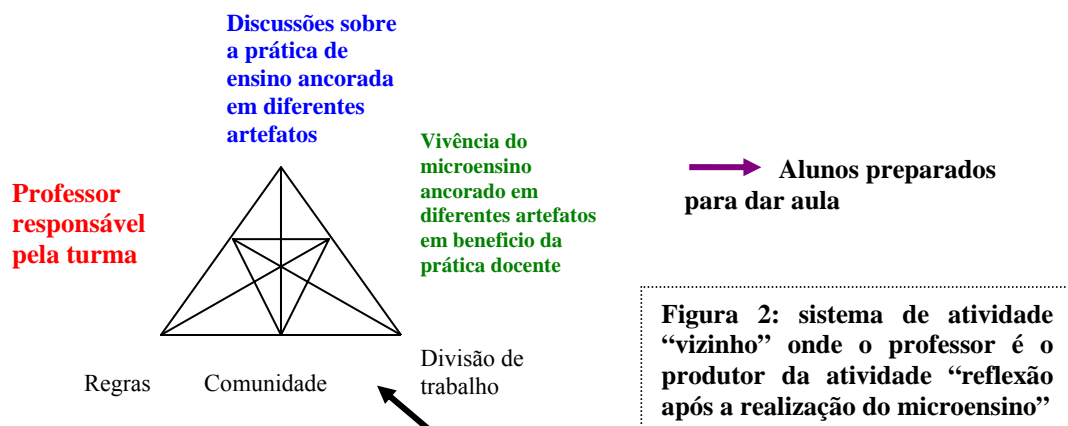
A **contradição secundária** provocada pelo professor responsável pela turma através do seu discurso permeia tensões como o cumprimento ou não de suas regras preestabelecidas anteriormente a realização do microensino. Ou seja, o referido professor, através do seu discurso, constrói uma reflexão crítica com seus alunos, fazendo com que estes se auto-analisem refletindo de forma criteriosa sobre sua própria prática. Ao questionar as escolhas e comportamentos didáticos dos alunos/professores, o professor responsável pela turma visa a atender às regras pré-estabelecidas da universidade citadas anteriormente.

Quando passamos a observar como o professor responsável pela turma conduz a reflexão sobre a prática do aluno/professor, percebemos que se configura uma nova contradição, definida por Engeström (1999) como **contradição quaternária**. Ou seja, ela sempre aparece entre a atividade central e a atividade “vizinha”, isto é, entre os sistemas de atividade. Assim o momento em que o sistema de atividade vizinho e o sistema de atividade central interagem, tentando alcançar o resultado esperado, que é formar o aluno capaz de ministrar aulas utilizando qualquer material didático, configura-se uma contradição quaternária.

Perceberemos, também, no decorrer da análise sobre a contradição quaternária, que o professor responsável pela turma possui dois tipos diferentes de intervenção dependendo do artefato utilizado pelo aluno/professor dentro da primeira fase do sistema de atividade em transformação (os microensinos). Mais adiante relataremos com detalhes a diferença da postura discursiva do professor.

Quando o professor responsável pela turma passa a analisar a prática de seu aluno, com o objetivo de ajudá-lo a se tornar um professor, o artefato dessa atividade vizinha passa a ser o seu discurso. Como indicado na figura 3, os sistemas (da atividade central e da atividade vizinha) passam a ter em comum a busca do resultado que se trata de alunos preparados para dar aula independente do artefato de ensino utilizado. Através

das contradições estabelecidas entre o que o referido professor esperava da prática do aluno/professor e o que este realmente concretizou, os dois sistemas se interagem, construindo o desenvolvimento da atividade central, objetivando alcançar o *outcome* idealizado.



A **contradição quaternária** neste contexto de pesquisa é gerada pela interação que se estabelece entre o professor responsável pela turma da DMELE e alunos/professores no momento em que se estabelece uma conversação sobre a prática de ensino mediada pelo livro didático. Percebe-se, então, um processo de transformação nas redes de sistema de atividade, onde o foco é tentar compreender sob que aspectos o referido professor enfatizará sua análise perante a realização da atividade proposta pelo aluno/professor em busca de um resultado comum que é capacitá-lo a dar aula utilizando qualquer tipo de artefato de ensino.

Análises dos dados demonstram que, quando o artefato é o livro didático, o foco do discurso pedagógico do professor responsável pela turma está diretamente voltado para a postura do aluno/professor, isto é, para a maneira como se comporta na sala de aula, como ele usa o retroprojektor, para o modo como fala e, finalmente, para a redação

dos planos de aula. O referido professor, nesse momento, usa de seus atributos de poder e liderança e estabelece um discurso pedagógico conhecido como instrucional, tendo por objetivo transmitir aos alunos/professores como atingir as habilidades didáticas necessárias para ministrar uma boa aula. (Veremos exemplos desse discurso mais adiante)

Para explicar essa posição do professor responsável pela turma, utilizaremos o trabalho de Bernstein (1996), que se adequa perfeitamente ao contexto que foi observado e nos auxiliará a analisar os dados, visto que faz uma distinção sobre dois tipos de discursos: **instrucional e regulatório**. Para o autor, o discurso pedagógico é formado por **discursos instrucionais** e por **discursos regulatórios**. Quando o foco do discurso incide sobre aspectos referentes à transmissão de habilidades, o autor considera esse discurso **instrucional**, mas, quando o foco está no social, nas relações e a na identidade, o discurso utilizado pelo o professor é o **regulatório**. Daniels (2004) verificou em seus estudos que, quando professor utiliza o discurso **instrucional**, seus alunos ficam restritos à aquisição de conhecimentos sobre a disciplina. E nos momentos em que utiliza o discurso **regulatório**, os alunos passam a ser co-constructores do conhecimento.

Tendo isso em mente, verificaremos através dos excertos das aulas de metodologia transcritas, que o discurso do professor responsável pela turma oscila entre o **instrucional** e o **regulatório**, de acordo com o artefato utilizado pelos alunos/professores. Observamos que, por mais que o referido professor saiba que precisa manter-se neutro em relação às escolhas que os alunos/professores fizeram, seu discurso sofre alternâncias entre exaltação das vantagens e das desvantagens em se usar as novas tecnologias como material didático ou não.

Hasan (2002, p. 546), que utiliza as teorias de Bernstein em seus estudos, afirma que “What the mothers speak, their selection and organization of meanings is a realisation of their social positioning (...)”. Se considerarmos suas palavras dentro do contexto desta pesquisa, o cenário que temos é que o discurso do professor representa a sua posição de controlador da discussão que se estabelece sobre a influência do artefato mediador na prática do aluno sob sua supervisão.

Dessa forma, primeiramente apresentaremos alguns exemplos do **discurso instrucional** que acontece quando o professor responsável pela turma analisa a utilização do livro como artefato. Perceberemos que, nessa situação, o discurso aborda questões referentes ao planejamento das aulas, aos recursos didáticos utilizados e ao comportamento e habilidades dos alunos/professores.

(excertos retirados da aula do dia 30)

Com relação ao planejamento:

(1) *“P: com relação às meninas ... vocês tem que ficar mais cuidadosas, lembra que eu falei não sei quantas vezes .. o objetivo do plano de curso é o objetivo genérico, o objetivo da unidade é o objetivo específico, e o objetivo da aula é o mais que específico, é o específico operacional, é o objetivo detalhado da atividade, então essa diferença eu não vi em nenhum dos dois planejamentos que vocês me entregaram aqui ... né? e os procedimentos para o plano de aula, vocês têm que colar os procedimentos genéricos, e ao final colocar os detalhamentos do procedimento.. passo a passo, ninguém me entregou os detalhamentos dos procedimentos, então eu não sei se vocês estavam sabendo ((...)) quando planejaram, e com relação à justificativa um grupo não entregou e o outro não me entregou uma justificativa, me*

entregou um lembrete, isso aqui não é justificativa ... justificativa tem três ... quatro ... cinco ... dez ... páginas”.

Com relação aos recursos didáticos utilizados e o foco na estrutura gramatical:

(1) *“P: ah... na verdade eu questioneei o recurso... eu não vi você usar o videocassete e nem o quadro de giz”.*

(2) *“P: então talvez seja essa, ... porque eu estou vendo no conteúdo tem tag-questions and answers ((...)) outra ... ((...)) o que eu estou achando interessante até para analisar depois é que **apesar de todas as unidades serem temáticas, os conteúdos são todos gramaticais ((...))**”*

Com relação aos comportamentos e habilidades dos alunos/professores:

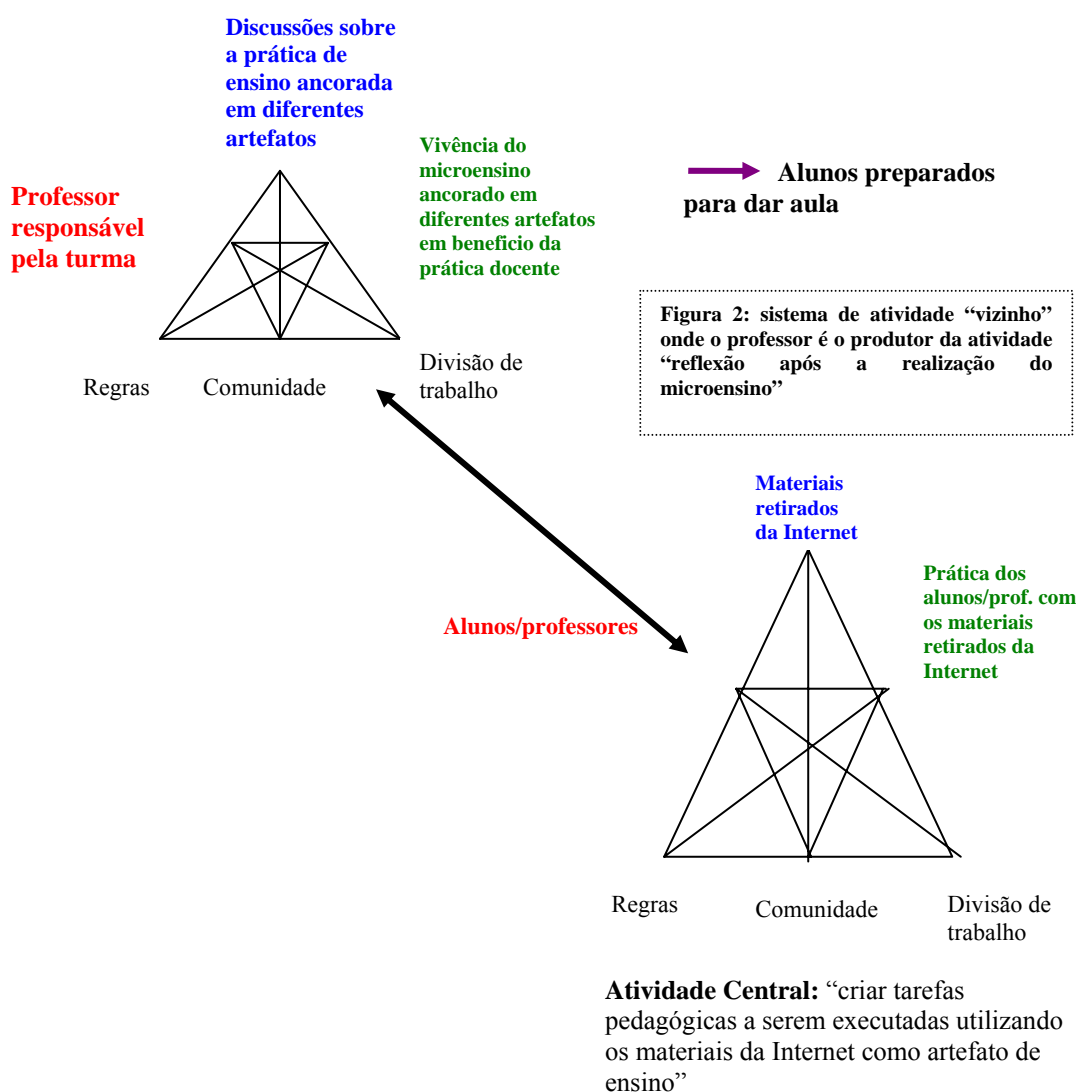
(1) *“P: então nesse sentido você vai pensar no script como essa sequência de falas, não quer dizer que você vai seguir... então... para você seguir? não... mas para seguir se for necessário... ((...)) ele tem um propósito prático nas nossas vidas, não ele tem um propósito didático, ele é só um passo didático, você não precisa dizer o seguinte... **eu vou entrar... respirei... dei três passadas, um dois três, vou sorrir, não é essa a idéia, mas você coloca cumprimentar os alunos... verificar se o quadro está apagado, contextualizar sua sala de aula por exemplo você contextualizou... você viu que começou sem contextualizar porque você já tem experiência... aí você sacou que precisava porque tinha alguém te observando aqui... porque é uma situação de aprendizagem de avaliação...opa...esqueci de contextualizar, e você já estava muito bem envolvida na sua aula né? mas se você colocasse isso no seu roteiro... talvez você não teria esquecido, até porque você pode ter ((...)) visíveis nos pontos principais, ((...)) então a idéia disso aqui é simplesmente didática”.***

(2) *“P: muito bem... as apresentações estavam muito boas né, ((...)) entre vocês cinco né... **duas um pouco mais soltas, mas três com bastante caminho ((...)) já têm mobilidade, domínio de língua, movimentação, duas um pouco mais fraquinhas, mas já caminhando bem, você se saiu muito bem, e você também se saiu muito bem... você começou muito medrosa, mas já foi soltando... mais um semestre e você estará na passarela... é isso mesmo... tem que estimular tem que buscar... tem que fazer preparar né? ((...))**”*

(3) *“P: **mas você não se saiu tão mal assim como você está achando, ((...)) a questão é ... que a questão de língua faz diferença é claro, se eu vou ensinar a pontinha do alfinete você tem que conhecer um conjunto de alfinetes para poder identificar, a complicação está em nosso contexto o conhecimento de língua é mais limitado então para você ensinar a língua você tem que ter um distanciamento maior, você tem que ter mais conhecimento, ((...))**”*

(4) *“P: agora quando vocês falam no plano de aula... vocês não falam dos procedimentos genéricos, porque numa aula-padrão você não vai ter o detalhamento dos procedimentos, você vai ter são os procedimentos genéricos, **tá então eu não quero que vocês percam isso de vista, então quais são os procedimentos-padrão daquela aula, é repetição, é memorização, é exposição no quadro, é pair work é drilling, é fill in the blanks, quais são os recursos, quais são os procedimentos, procedimentos genéricos.**”*

Observando os exemplos acima, podemos notar que a utilização do discurso instrucional pelo professor responsável pela turma da DMELE visa a ponderar sobre comportamentos, habilidades e conhecimentos referentes a questões da disciplina de metodologia. Considerando a realização do microensino utilizando materiais retirados da internet e a tarefa *online*, o discurso do referido professor passa a ser referente à escolha e utilização do material e aos efeitos que essas escolhas podem trazer para o ensino de língua inglesa. O discurso dele passa, portanto, a ter características **regulatórias**, pois estabelece um diálogo reflexivo com os alunos/professores, perguntando e buscando opiniões sobre o artefato utilizado. Neste momento se estabelece uma outra **contradição quaternária** representada na figura 4 a seguir, onde o artefato da atividade central se modifica, causando assim alterações no artefato da atividade vizinha estabelecida pelo professor responsável pela turma.



↔ = Representação da interação entre os sistemas de atividade central e “vizinha” que é conhecida como **contradição quaternária**

Figura 4: a interação entre os sistemas de atividade central e de atividade “vizinha” tendo os materiais retirados da Internet como artefato da atividade central e o discurso do professor baseado nesse instrumento como artefato da atividade “vizinha” (contradição quaternária)

De acordo com a contradição estabelecida entre o sistema de atividade central e o sistema de atividade “vizinha” (figura 4) apresentada acima podemos dizer que, seguindo a teoria de Bernstein (1996), o discurso do professor responsável pela turma da DMELE sofre alterações. Veremos logo abaixo, no excerto (1), da aula do dia 21, um trecho da discussão coordenada pelo professor responsável pela turma logo após o microensino, cujo artefato era os materiais retirados da internet, realizado pelo aluno/professor. Percebemos na sua fala que ele tenta estimular uma postura ponderada e criteriosa sobre o uso do artefato.

(excertos retirados da aula do dia 21)

(1) *“P: que aí não tem jeito de não ((...)) você tirou da Internet só os textos ou a atividade?”*

A: os textos ... só os textos

A: a atividade ((...))

P: você não foi buscar num site específico para ensino de língua? você foi buscar na rede.

A: hum hum

P: ((...)) para você ver que tem uma outra maneira né? quer dizer se você não quiser entrar em nenhum daqueles sites indicados, você pode entrar no google comum né? e tem o google que você pode fazer consulta no google do seu país, você tem o google.com.br aí você olha lá na rede, no Brasil, você tem google.com.es aí você vai abrir o google em espanhol, se você bota google.com.fr é o google francês em francês, ((...)) então você faz as buscas dentro do país que você quiser. Por exemplo, se você quiser alguma coisa só da Argentina e não da Espanha, aí você clica.”

No excerto (2), em um outro momento, falando com um outro aluno/professor, após a realização de seu microensino, ele afirma que o *site* escolhido é realmente muito útil para o ensino de língua e procura compreender o caminho que a aluna percorreu para obter o material utilizado. Percebe-se, ao final do diálogo, que ele enfatiza que é permitido fazer escolhas e não é preciso seguir exatamente o que está disponibilizado no *site*. Ele ainda percebe a maleabilidade da utilização da internet mas procura não fazer apologia do seu uso como material didático.

(2) *“P: a Cássia usou dois sites. Esse é o primeiro...ela disse que o primeiro levou ao segundo... é muito rico né? www.yellowallet.com.br que levou ao segundo weblinguas.com.br ((...)) o yellowallet.com.br é direcionado para se aprender, é muito interessante... o que você usou do site? o que você tirou do site? todo mundo ouvindo a Cássia falar...”*

A: eu entrei no site e vi lá que tinha jogos... eu queria dar jogos porque criança ... ((...)) porque é mais interessante ... criança presta mais atenção

P: então você entrou no site para buscar jogo ou para buscar cor? como é que você caminhou no site?

A: então eu caminhei para os jogos, eu foquei nos jogos, aí eu cliquei lá e tinha o hangman né? que é a força aqui para nós, e eu cliquei e lá tinha o abecedário todinho ... no site e a forquilha, e tinha... e era por tema oh...oh... para você brincar com a força... comida, esporte, ou por cidade aí eu optei por cores porque eu fiz o bonequinho colorido,

P: você não tinha cores prontas lá?

A: não não tinha cores ... as cores eu que...

P: então você usou um pedaço que você achou pronto e o outro você optou por fazer,

A: *é eu que...*
P: *é isso?*
A: *foi assim...*”

Após ter se certificado de como os alunos/professores escolheram seus materiais, o professor responsável pela turma da DMELE adota um discurso **regulatório** para dar continuidade à análise de suas práticas, falando sobre aspectos sociais e culturais, com o enfoque nas relações que eles estabelecem entre a prática e o artefato escolhido. Podemos perceber nos exemplos das discussões estabelecidas entre professor responsável pela turma e os alunos/professores que no excerto (1) abaixo o referido professor aborda questões relativas à identidade cultural, que afetar a escolha do material a ser utilizado. Ele destaca a liberdade que a Internet fornece para a escolha do material.

(1) P: *“(...) para você ver que tem uma outra maneira né? quer dizer se você não quiser entrar em nenhum daqueles sites indicados, você pode entrar no google comum né? e tem o google que você pode fazer consulta no google do seu país, você tem o google.com.br aí você olha lá na rede, no Brasil, você tem google.com.es aí você vai abrir o google em espanhol, se você bota google.com.fr é o google francês em francês, (...) então você faz as buscas dentro do país que você quiser, por exemplo se você quiser alguma coisa só da Argentina e não da Espanha, aí você clica”*

No excerto (2) abaixo, o foco da discussão estabelecida por ele está na relação do material escolhido com o propósito e o objetivo da simulação de aula que foi ministrada. O professor deixa evidente também a incoerência da escolha que foi feita.

(2) *“P: vamos analisar... a aula da Caroline por exemplo ... o teste de natal... qual foi o propósito? o que ele tinha a ver com a sua aula? porque o objetivo da sua aula ... era trabalhar com os números, né? aí depois... você ... você tinha um objetivo e aí você botou um apêndice... (...) ficou uma coisa meio apêndice, você tem que definir... quando você está trabalhando o objetivo você tem que (...) se não você fica com uma coisa apêndice e sendo apêndice ela fica com menos valor... né? atividade do teste de natal é interessante? é... mas eu queria ver como que ela casa com a questão ... ou não casa?”*

No excerto (3) abaixo, ele faz referência à relação entre a escolha do material e como este foi aplicado. O professor responsável pela turma enfatiza que, embora o material seja diferente, a aluna/professora não promoveu nenhuma diferença na sua abordagem de ensino. E em sua fala fica parecendo que ela deveria ter considerado uma abordagem diferente.

(3) *“P: ela buscou o material na Internet... mas ficou muito caretona a aula, talvez pudesse fazer alguma coisinha que ao mesmo tempo... uma alternativa... você tem um cartoon e pega outro com balões vazios para ele completar... então vamos escrever o que eles fizeram ontem... por exemplo...(...)”*

No excerto (4) abaixo, é interessante perceber que o referido professor busca através do diálogo fazer com que o aluno/professor reflita sobre a eficácia da escolha do material. Ou seja, discutem a relação afetiva e funcional que o uso da internet tem para aquele aluno/professor.

(4) *“P: então você entrou na Internet...”*

A: ((...)) só que eu adaptei

P: então na Internet ele veio assim só que com mais detalhes?

A: não...((...))

P: ah... você só adaptou na aplicação?

A: foi

P: valeu a pena você ter feito a consulta na Internet? Você perde tempo? ou você sentiu que estava fazendo só na obrigação?

A: não quer dizer... é bom... só que tem muita coisa então... e agora?

P: você pretende usar? você acha que vale a pena? que você vai ter base para usar? ou você acha que é uma coisa só de tarefa mesmo?

A: se eu for professora um dia eu vou usar sim.

P: você tem que lembrar o seguinte... que essa não foi uma disciplina estimulando ou sobre o uso da tecnologia ... o uso da tecnologia vocês vão ((...)) a gente só mencionou como há possibilidades, o uso das tecnologias disponíveis, quando fala em tecnologias disponíveis, ((...)) a gente nem falou do vídeo, mas especificamente computador e a Internet, né? ah... como mais um dos recursos disponíveis.”

No excerto (5) abaixo, ele racionaliza o uso da tecnologia, tentando estabelecer uma identidade racional, criteriosa e coerente em relação à tecnologia.

(5) *“P: entendeu? para que que você vai ler um texto em voz alta? ficou uma aula tradicionalíssima mesmo...ler o texto e responder... lê o texto e responde... não houve uma modelagem anterior, a aula foi inteirinha em português.*

PP: aonde que a Internet entrou no trabalho de vocês? ah... vocês falaram o material né?

P: o material...mas por isso ... isso é muito válido para a gente ver que a tecnologia não resolve... ela não traz modernidade... em si... né? ela veicula o que a gente produz... ela acaba sendo muito mais... o meio... claro que você tem os softwares que te estimulam, que estimulam a interatividade com a máquina com o outro... é o que a gente tá ((...)) mas só o fato de vocês terem acesso à tecnologia não significa dizer que você vai fazer um bom uso dela ou uso apropriado a essas abordagens mais condizentes com nossa...”

E, por fim, no excerto (6) abaixo, o professor responsável pela turma aborda problemas sociais referentes à utilização das informações disponibilizadas na internet.

(6) *“P: é... e a busca de sites por lá... são sites internacionais que estimulam também esse tipo de coisa, a questão está no que você está colocando e é a seguinte... vou achar muita coisa lá? vai...quem falou que aquilo é algo referendado? quem falou que ... onde está o selo de qualidade?*

A: ((...))

P: aí é que está o problema: é a questão da qualidade do que está disponível, então você tem sempre que olhar esse material com muita prudência, criticidade, tem que se apropriar dele e não ((...)) basta ir lá e colar.

A: é um grande problema ... ((...)) colar.

P: colar os slides... isso é porque as pessoas estão usando a Internet com outro propósito... não com propósito de construir conhecimento. Se fosse usar para construir conhecimento, as informações estão diluídas lá, né? ((...)) mas a Internet reflete a sociedade em que a gente vive então eu já coloquei em ((...)) tem bandidade na sociedade, a sociedade é a mesma né? a Internet é um pedacinho dela, mas se aqui fora da rede virtual se existe ((...)) bandidade na Internet também.”

Após ter analisado as variações do discurso do professor responsável pela turma de acordo com o artefato utilizado pelos alunos/professores, percebemos que seu objetivo principal, como sujeito da atividade “vizinha”, é de auxiliar no processo de formação do aluno. Tendo o modelo da **contradição quaternária** em mente, podemos afirmar que as diferentes posições dos alunos/professores (primeiro como professores, depois como alunos), no sistema de atividade central, colaboram para a formação do objeto do sistema, buscando alcançar o *outcome* (resultado) esperado.

Segundo Engeström (1999c), é o objeto que se expande quando existem intervenções no sistema, ou seja, o objeto é melhorado de acordo com as intervenções. Quando passamos a analisar o discurso do professor responsável pela turma, podemos considerá-lo como a intervenção no sistema central, pois, estabelece uma tensão e demanda uma modificação no objeto, visando alcançar o resultado esperado para quem está se formando em Letras, espera-se que esse aluno seja capaz de dar aula independente do artefato de ensino a ser utilizado.

De acordo com a Teoria da Atividade, é na **contradição quaternária** que a atividade se configura no intuito de atingir o resultado esperado devido à tensão existente entre os sistemas (central e vizinho). No contexto desta investigação, percebemos, após observar a prática dos alunos/professores e o discurso do professor responsável pela turma, que alguma tensão se estabelece e pode potencialmente provocar a esperada mudança no objeto durante a disciplina de Metodologia. O que passamos então a esperar após a apresentação das alterações no sistema de atividade é que tais mudanças realmente se efetivem na medida em que os alunos/professores forem se inserindo no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.) *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis, 1996.

DANIELS, H. Activity Theory, Discourse and Bernstein. *Educational Review*, v. 56, n. 2, p. 121-132, June 2004.

_____. *Vygotsky e a Pedagogia*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

DEWEY, J. *How we think*. Boston: Heath, 1933.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding*. [online]. 2004 Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/paper/engestrom/expanding/toc.htm>. 1987.

_____. Activity theory and individual and social transformations. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L. (Orgs.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. p. 19-38.

_____. Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, v. 8 n.1/2, p. 63-93, 1999b.

_____. Innovative learning in works teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L. (Orgs.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999c. p. 377-406.

HASAN, Ruqaiya. Ways of Meaning, Ways of Learning: code as an explanatory concept *Bristish Journal of Sociology of Education*, v. 23, n. 4, 2002.

KAPTELENIN, V. Computer-Mediated Activity: functional Organs in social and Developmental Contexts. In: NARDI, B. (Ed.). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Massachusetts: MIT Press, 1996. p. 45-68.

NARDI, B. Activity theory and Human-Computer Interaction. In: _____. (Ed.). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Massachusetts: MIT Press, 1996. p. 7-16.

RAMOS, R. de C. G. Necessidades e priorização de habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da pratica docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.55-68

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RUSSEL, D. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: LEA, M.; NICOLLI, K. (Orgs.) *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Praticce*. Londres: Falmer Press, 2002. p. 64-82.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A . (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

A interlíngua e o alinhamento léxico-conceitual da base de dados bilíngue REBECA

(The interlingua and the lexical-conceptual alignment in REBECA lexical database)

Ariani Di Felippo¹, Bento Carlos Dias-da-Silva²

¹Departamento de Letras - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

²Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista (UNESP/Ar.)

ariani@ufscar.br, bento@fclar.unesp.br

Abstract: In the architecture of a natural language processing system based on linguistic knowledge, two types of component are important: the knowledge databases and the processing modules. One of the knowledge databases is the lexical database, which is responsible for providing the lexical unities and its properties to the processing modules. The systems that process two or more languages require bilingual and/or multilingual lexical databases. These databases can be constructed by aligning distinct monolingual databases. In this paper, we present the interlingua and the strategy of aligning the two monolingual databases in REBECA, which only stores concepts from the “wheeled vehicle” domain.

Keywords: Natural Language Processing; REBECA; lexical database; interlíngua; lexical-conceptual alignment.

Resumo: Quando baseados em conhecimento (linguístico), os sistemas que processam língua natural apresentam dois grupos de componentes: as bases de conhecimento e os módulos de processamento. Uma dessas bases de conhecimento é lexical, responsável por fornecer, aos módulos de processamento, as unidades da língua em questão e as suas respectivas propriedades. Os sistemas que processam duas ou mais línguas requerem bases lexicais bilíngues e/ou multilíngues. Tais bases podem ser construídas em função do alinhamento de diferentes bases monolíngues. Neste trabalho, apresentamos a interlíngua e a estratégia de alinhamento utilizadas na construção da base bilíngue REBECA, que engloba conceitos lexicalizados do domínio dos “veículos com rodas”.

Palavras-chave: Processamento Automático das Línguas Naturais; REBECA; bases de conhecimento lexical; interlíngua; alinhamento léxico-conceitual.

Introdução

A arquitetura de um sistema computacional que processa língua natural¹ (p.ex.: sistema de tradução automática) varia de acordo com as especificidades da aplicação para a qual são feitos. No entanto, quando baseados em conhecimento linguístico, dois grupos de componentes são comuns nesses sistemas: as bases de conhecimento e os módulos de processamento que atuam sobre as bases (ALLEN, 1994). Um desses módulos de processamento é o de “análise ou interpretação”, responsável pela construção de uma representação do significado das sentenças de um texto de entrada. Para a construção dessa representação, o sistema requer conhecimento semântico das unidades lexicais da língua em questão (SAINT-DIZIER; VIEGAS, 1995).

As unidades lexicais e as suas propriedades morfológicas, sintáticas e semântico-conceituais são fornecidas ao módulo de análise pelo “léxico” ou “base lexical” (HANKS, 2004). A base de conhecimento lexical, juntamente com as bases gramatical e conceitual, forma o conjunto das bases de conhecimento linguístico

¹ No âmbito do Processamento Automático das Línguas Naturais (PLN), o termo “língua natural” engloba as modalidades escrita e oral, desde que ambas estejam registradas em meio escrito.

imprescindível aos sistemas que processam língua natural. Tais léxicos também são denominados “dicionários tratáveis por máquina” (do inglês, *machine tractable dictionaries*) (WILKS et al., 1996).

Para o desenvolvimento de sistemas como os de “tradução automática” e “recuperação de informação multilíngue”, que processam duas ou mais línguas, os pesquisadores do Processamento Automático das Línguas Naturais (PLN) necessitam de bases lexicais bilíngues e/ou multilíngues (PALMER, 2001).

Nesse cenário, destacamos a base multilíngue EuroWordNet (VOSSSEN, 1998), que agrupa bases no formato *wordnet*² desenvolvidas para várias línguas europeias. Nessa base, o alinhamento é feito por uma interlíngua (isto é, conjunto único de conceitos) não-estruturada, denominada *Inter-lingual-Index* (ILI), e por relações interlinguais rotuladas. A interlíngua é composta pelo conjunto dos *synsets* da WordNet de Princeton³ (versão 1.5) (WN.Pr) (FELLBAUM, 1998) e suas respectivas glosas, ou seja, definições informais dos conceitos subjacentes as *synsets*. Na Figura 1, ilustramos que o *synset* {finger}⁴ da WN.Pr está indexado ao ILI {finger}⁵ pela relação de equivalência sinonímica *eq_synonym*. Devido a uma diferença léxico-conceitual, o conceito expresso pelo ILI {finger} não é lexicalizado no espanhol; nesse caso, há uma lacuna lexical (do inglês, *lexical gap*) no espanhol. Assim, o *synset*⁶ {dedo} da WordNet espanhola liga-se ao mesmo ILI {finger} pela relação *eq_has_hyponym*. A principal vantagem da interlíngua não-estruturada reside na facilidade de expansão da mesma, pelo acréscimo de conceitos específicos de uma língua (p.ex.: {dedo} do espanhol). A principal desvantagem é o número elevado de *links* entre as bases monolíngues e a interlíngua que as diferenças léxico-conceituais podem causar. Na Figura 1, por exemplo, o *synset* {dedo} liga-se a dois ILIs: {finger} e {toe}.

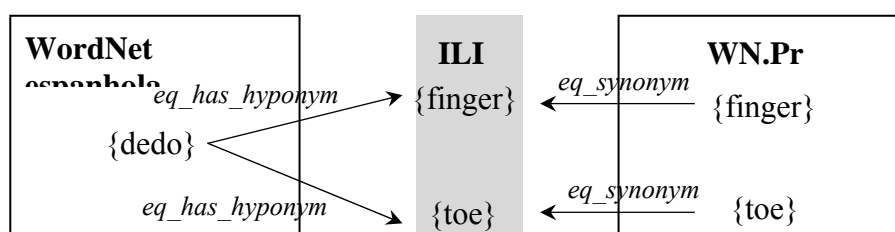


Figura 1. Indexação léxico-conceitual na EuroWordNet

Para o português do Brasil (PB), os recursos lexicais computacionais ainda são bastante escassos. Nesse cenário, destacamos a WordNet.Br, que, em seu estágio atual de desenvolvimento, está sendo alinhada à WN.Pr nos moldes da EuroWordNet (DIAS-SILVA et al., 2008). Quando alinhadas, as *wordnets* brasileira e norte-americana

² Em uma base no formato *wordnet*, estão armazenados apenas conceitos lexicalizados, ou seja, expressos por unidades lexicais. De uma forma geral, esses conceitos são codificados por conjuntos de formas sinônimas, os chamados *synsets* (do inglês, *synonym sets*), os quais se relacionam a outros conjuntos por meio de várias relações (antonímia, hiponímia, meronímia, acarretamento e causa) (FELLBAUM, 1998).

³ A WordNet de Princeton armazena unidades lexicais do inglês norte-americano (Ingl).

⁴ Os conceitos, quando codificados em *synsets*, são representados entre parênteses; caso contrário, entre os símbolos <>.

⁵ Por questão de simplificação, o ILI está representado apenas pelo *synset*.

⁶ Construto criado para designar a unidade básica de estruturação da rede, isto é, um conjunto de unidades lexicais sinônimas ou quase-sinônimas que permite ao falante inferir o conceito evocado pelas unidades.

constituirão uma importante base bilíngue para o processamento automático do par de línguas PB-Ing.

Neste trabalho, em especial, apresentamos a interlíngua e a estratégia de alinhamento léxico-conceitual utilizadas na construção de outra base bilíngue (PB-Ing), a REBECA (DI FELIPPO; DIAS-DA-SILVA, 2008). A interlíngua da REBECA caracteriza-se por ser estruturada e formal e o alinhamento, por sua vez, por não utilizar relações rotuladas.

Para tanto, dividimos este artigo em 5 Seções. Na Seção 2, (i) apresentamos a composição, ou seja, o conjunto de conceitos que formam a interlíngua da base REBECA e (ii) descrevemos a macro e a microestrutura da interlíngua em função do formalismo utilizado para representar os seus conceitos constitutivos. Na Seção 3, descrevemos brevemente as bases monolíngues que compõem a REBECA. Na seção 4, descrevemos a implementação e a estratégia de alinhamento das bases monolíngues. Por fim, na seção 5, algumas considerações finais são apresentadas.

A composição e a representação da interlíngua da base REBECA

A composição da interlíngua

O conjunto dos conceitos constitutivos da interlíngua foi manualmente extraído da WN.Pr (versão 2.1) (FELLBAUM, 1998), que é um recurso linguisticamente confiável e livremente disponível. Precisamente, foram selecionados todos os conceitos mais específicos que o conceito <wheeled vehicle>⁷, ou seja, todos os *synsets* relacionados ao *synset* {wheeled vehicle} por meio da relação de hiponímia, como ilustrado na Figura 2.

wheeled vehicle
=> baby buggy, baby carriage, carriage, perambulator, pram, stroller, go-cart, pushchair, pusher
=> bassinet
=> bicycle, bike, wheel, cycle
=> bicycle-built-for-two, tandem bicycle, tandem
=> mountain bike, all-terrain bike, off-roader
=> ordinary, ordinary bicycle
....

Figura 2. O *synset* {wheeled vehicle} e seus hipônimos na WN.Pr 2.1

A escolha do domínio “veículos com rodas” pautou-se em dois aspectos: a delimitação bem-definida e a extensão reduzida do domínio. O domínio dos “veículos com rodas” engloba um tipo específico de conceito, os “objetos (conceituais) concretos discretos”. Tais conceitos intuitivamente categorizam referentes perceptíveis pelos sentidos, localizados no tempo e no espaço, que são contáveis e indivisíveis (LYONS, 1977). A escolha desse tipo de conceito pautou-se no fato de que eles, devido a sua natureza hierárquica, são passíveis de uma sistematização formal. No total, foram obtidos 217 conceitos (ou *synsets*). Na REBECA, cada um desses conceitos foi associado a uma glosa em PB. Para elaboração das glosas, partimos das próprias glosas

⁷ As unidades lexicais do inglês nada mais são do que um recurso mnemônico para a descrição dos conceitos.

(em inglês) armazenadas na WN.Pr. As glosas da WN.Pr consideradas bem-formadas foram diretamente traduzidas para o PB. Caso contrário, novas glosas foram elaboradas com base nas definições de dicionários monolíngues do Ingl. (LANDAU, 2000; SUMMERS, 2005).

Vale ressaltar que, ao contrário da EuroWordNet, os conceitos da interlíngua da base REBECA não estão codificados em *synsets*. Para a implementação da base, utilizamos uma única unidade lexical do inglês para identificar um conceito. No caso, utilizamos a primeira unidade que compõe um *synset*. Por exemplo, o conceito <bicycle>, codificado na EuroWordNet pelo *synset* {bicycle, bike, wheel, cycle}, está armazenado na REBECA por meio do rótulo <bicycle>.

A representação da interlíngua

Para a representação dos conceitos da interlíngua, adotamos o modelo de representação do conhecimento denominado MultiNet (do inglês, *Multilayered Extended Semantic Networks*) (HELBIG, 2006), que tem sido usado como interlíngua semântica de interfaces de busca em língua natural. O MultiNet é um modelo de representação do conhecimento que se baseia na metalinguagem formal das redes semânticas. A escolha do MultiNet pautou-se principalmente nos critérios de: (i) homogeneidade, isto é, seus meios de representação são capazes de expressar conceitos subjacentes a unidades lexicais, sintagmas e sentenças; (ii) adequação cognitiva, isto é, todo conceito tem uma representação única por meio da qual toda a informação a ele associada torna-se acessível. Seguindo os pressupostos do MultiNet, todo conceito da interlíngua foi representado em função dos construtos da Figura 3, os quais são responsáveis pela macro e microestruturação dos mesmos.

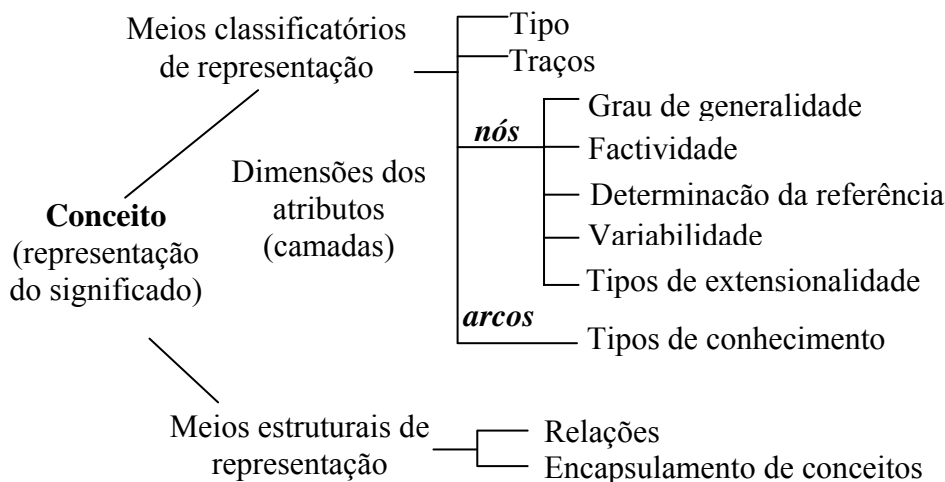


Figura 3. Os construtos representacionais do MultiNet

A macroestrutura

Tendo em vista a adoção do MultiNet, a interlíngua da base REBECA é, do ponto de vista de sua macroestrutura, uma rede semântica, composta por nós (conceitos) e arcos (relações).

Especificamente, os *meios estruturais* de representação do MultiNet (ou seja, as relações e o encapsulamento de conceitos) são responsáveis pela macroestrutura da rede. No caso do tipo de conceito escolhido para ser armazenado, a relação de

hiperonímia/ hiponímia é a mais importante para organizar tais conceitos. Assim, do ponto de vista da macroestrutura, a interlíngua está organizada exclusivamente em função dessa relação que, no MultiNet, é descrita pelo rótulo SUB (subsunção). Além de SUB, os conceitos da interlíngua estão especificados pelas relações PARS (parte-todo ou meronímia) e PURP (propósito), também consideradas fundamentais para a caracterização do tipo de conceito sob análise.⁸ As relações SUB, PARS e PURP de cada conceito da interlíngua também foram extraídas da WN.Pr. Os conceitos relacionados por PARS e PURP, no entanto, não fazem propriamente parte da interlíngua; são uma espécie de propriedade dos nós.

O encapsulamento de conceitos, por sua vez, garante que o conhecimento estabelecido por um tipo de relação seja adequadamente herdado pelos nós/conceitos mais específicos. Por exemplo, se o conceito <car> estiver associado a <air bag> por meio da relação PARS, os conceitos hipônimos de <car> herdam essa relação. Isso acontece porque a relação PARS é tida como conhecimento prototípico, o qual é herdado por *default* pelos conceitos mais específicos.

A microestrutura

Os *meios classificatórios* são responsáveis pela microestrutura da rede, ou seja, pela representação interna de cada nó/conceito. Tais meios dividem-se em: “tipo conceitual”, “traços semânticos” e “atributos multidimensionais”. O tipo conceitual indica a classe mais geral a que o conceito pertence. No caso, os conceitos do domínio “veículos com roda” são do tipo [mov-art-discrete]. Assim, todo conceito da interlíngua está associado ao tipo conceitual cujo valor é [mov-art-discrete]. Além dos tipos, o MultiNet conta também com traços (do inglês, *features*), que desempenham papel fundamental na classificação dos objetos e na análise sintático-semântica. Os traços facilitam a formulação de restrições de seleção e da subcategorização dos itens lexicais. No caso, os conceitos do tipo [mov-art-discrete] estão associados aos traços [artif+], [instru+] e [movable+]. Consequentemente, todo conceito da interlíngua também está associado a esses traços semânticos.

A característica essencial do MultiNet é o conjunto de atributos multidimensionais especificado para os nós e arcos, os quais buscam capturar aspectos extensionais e intensionais do significado das línguas naturais (HELBIG, 2006).

Os atributos dos nós na REBECA são: (a) grau de generalidade (GENER); (b) factividade (FACT); (c) determinação da referência (REFER); (d) variabilidade (VARIA); e (e) extensionalidade (ETYPE) (cf. Figura 3).

Os atributos GENER, REFER, VARIA, FACT e ETYPE, segundo o modelo, têm vários valores. Como os conceitos que pertencem à interlíngua são tidos como genéricos (p.ex.: <car>), eles são especificados pelos seguintes pares de atributo-valor: [GENER=*ge*], [REFER=*refer*], [VARIA=*con*], [FACT=*real*] e [ETYPE=*0*]

O valor *ge* de GENER indica a natureza genérica do conceito. O valor *refer* de REFER indica que esse tipo de conceito não determina a referência; ele é relacionado a um elemento prototípico não-especificado. O valor *con* de VARIA indica que esse tipo de conceito não varia no nível pré-extensional. Já o valor *real* de FACT indica que os conceitos em questão fazem referência a objetos reais. Por fim, o tipo de extensionalidade dos conceitos genéricos é geralmente [ETYPE=*0*], posto que a

⁸ O MultiNet possui um elenco de mais de 100 relações. No caso, as relações SUB, PARS e PURP foram consideradas as mais relevantes para a descrição formal dos conceitos do tipo em questão.

descrição no nível pré-extensional de um conceito genérico x é um elemento prototípico do conjunto <todos os X >.

O atributo do arco, em especial, é denominado tipo de conhecimento (K-TYPE). O arco relativo à relação SUB é rotulado por K (do inglês, *categorial knowledge*), indicando que o conhecimento é categorial ou imanente e, por isso, herdado sem nenhuma exceção por todos os subconceitos. Os arcos relativos às relações PARS e PURP são rotulados por D (do inglês, *default knowledge*), indicando que o conhecimento é prototípico e, por isso, herdado como conhecimento padrão. A parte categorial do conceito genérico é necessariamente herdada por todos os conceitos subordinados. Já sua parte prototípica é herdada como conhecimento típico. Assim, uma informação prototípica é herdada até que não haja informação mais específica disponível. Se houver, essa informação particularizante prototípica é sobrescrita.

Na Figura 4, o conceito <cart> (no PB, *carroça*), elemento constitutivo da interlíngua, é representado pelo MultiNet.

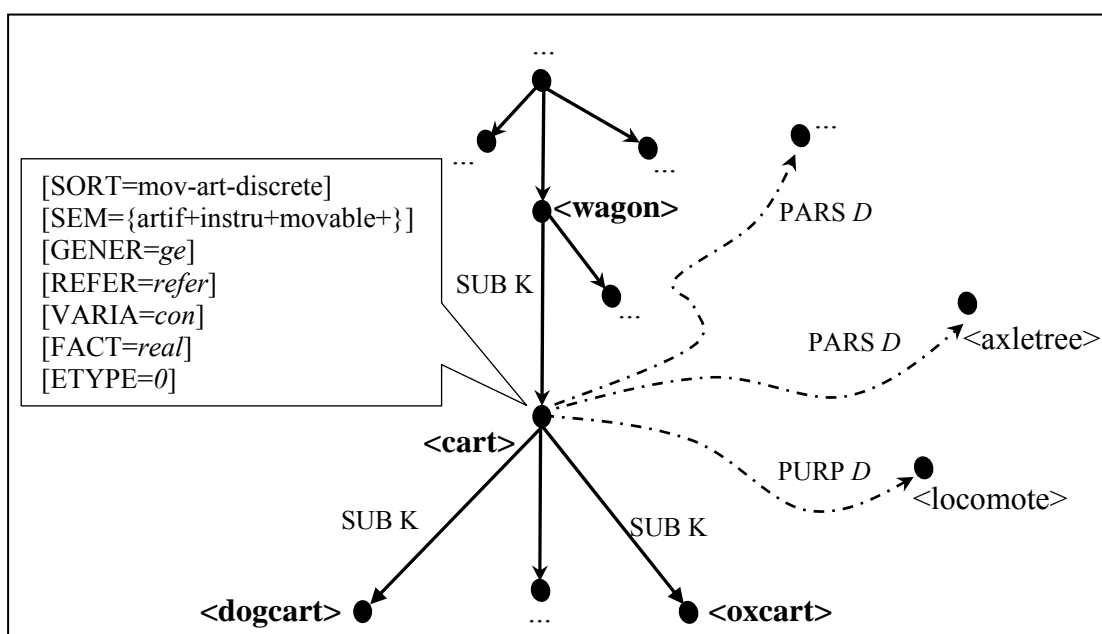


Figura 4. Representação de um conceito segundo o MultiNet

As bases lexicais monolíngues da REBECA

A base monolíngue do Inglês

A base lexical monolíngue do Inglês é composta por 205 conceitos lexicalizados do domínio dos “veículos com rodas”. Esses conceitos, na verdade, são os próprios *synsets* da WN.Pr que serviram de base para a constituição da interlíngua. A diferença entre o número de conceitos da interlíngua (217) e o número de conceitos da base monolíngue (205) se deve ao fato de que 12 dos conceitos extraídos da WN.Pr (p.ex.: {self-propelled vehicle}) não são efetivamente lexicalizados no Inglês, ou seja, a(s) expressão(s) linguística(s) que compõe os seus respectivos *synsets* não são entradas ou subentradas nos dicionários monolíngues do Inglês utilizados na construção da REBECA

(LANDAU, 2000; SUMMERS, 2005). Esses conceitos foram mantidos na interlíngua para a estruturação mais adequada da mesma.

Além dos conceitos lexicalizados, codificados em *synsets*, a base monolíngua do Ingl também armazena uma frase-exemplo (isto é, sentença que fornece o contexto de uso mínimo) para cada unidade lexical constitutiva de um *synset*. Tais frases foram manualmente extraídas ou da própria WN.Pr ou da *Web*. Para a extração da *Web*, utilizamos o portal *WebCorp*.⁹

A base monolíngua do PB

A construção da REBECA englobou a construção prévia da base monolíngua do PB. Partindo-se dos conceitos da interlíngua, foi possível identificar em uma primeira fase, por meio de consultas manuais a dicionários bilíngues Ingl-PB (HOUAISS; CARDIM, 1982; WEISZFLOG, 2000), os conceitos que eram expressos por unidades lexicais no PB. Em uma segunda fase, dicionários monolíngues (FERREIRA, 2004; HOUAISS; VILLAR, 2001) e de sinônimos (BARBOSA, 2000; FERNANDES, 2001) foram manualmente consultados para a identificação de unidades sinônimas às compiladas nos dicionários bilíngues e subsequente montagem dos *synsets* do PB.¹⁰ Em uma terceira etapa, verificou-se manualmente a ocorrência de uso das unidades extraídas dos recursos lexicográficos em *corpora*. Essa verificação foi feita porque, por vezes, as unidades extraídas de tais recursos estão em desuso. Para tanto, foram utilizados os *corpora*: PLN-BR FULL¹¹ e textos disponíveis na *Web*. Os textos em PB disponíveis na *Web* foram consultados através do motor de busca Google.¹² Dos mesmos *corpora*, foram extraídas as frases-exemplo para cada unidade lexical.

Além das unidades lexicais, foram identificados os chamados “sintagmas livres recorrentes” (SLRs) (do inglês, *recurrent free phrases*), ou seja, expressões que não são dicionarizadas, mas que comumente expressam determinado conceito. Por exemplo, o conceito “caminhão grande destinado ao transporte de cargas pesadas; usualmente sem laterais”, expresso no Ingl por *lorry*, é expresso no PB pelo SLR “caminhão de carga”. De modo geral, os SLRs são importantes para o tratamento computacional das “lacunas lexicais”, pois proveem expressões correspondentes para conceitos que não são lexicalizados. Os SLRs formam um conjunto próprio: um *phrasal*. Para cada SLR, uma frase-exemplo também foi compilada dos referidos *corpora*. Dos 205 conceitos lexicalizados no Ingl, foram identificadas 84 lexicalizações no PB, sendo que, para 12 delas, foi possível identificar também um SLR. Das 121 lacunas, em apenas 40 casos foi possível identificar um SLR. Vale ressaltar que, para os 12 conceitos da interlíngua que não são lexicalizados no Ingl, a ausência de lexicalizações no PB não foi considerada lacuna lexical.

A implementação e a estratégia de alinhamento léxico-conceitual

Como a interlíngua da REBECA caracteriza-se como uma espécie de “ontologia linguística”, utilizamos, para a construção da base, um dos editores de ontologia mais

⁹ <http://www.webcorp.org.uk/index.html>

¹⁰ Nas bases monolíngues da REBECA, os conceitos estão codificados em *synsets*.

¹¹ O PLN-BR FULL contém cerca de 29 milhões de palavras e está disponível para consultas através do Philologic, ferramenta Web para análise de *corpora* desenvolvida na Universidade de Chicago.

¹² <http://www.google.com.br/>

difundidos na literatura, o Protégé (3.3.1).¹³ Especificamente, utilizamos a versão desenvolvida com base na linguagem OWL,¹⁴ o Protégé-OWL.

A escolha desse editor baseou-se nas seguintes características: (i) interoperabilidade, que busca consentir a compatibilidade com outros sistemas de representação do conhecimento; o Protégé-OWL gera a base de dados no formato OWL, que permite sua manipulação computacional e integração a sistemas de PLN; (ii) usabilidade, que busca garantir a facilidade de uso da ferramenta; o Protégé apresenta uma interface gráfica que facilita a inserção e manipulação dos dados; e (iii) aplicabilidade, que busca garantir o emprego diversificado das bases por meio da exportação das mesmas em diversos formatos; o editor Protégé-OWL, além de manipular a linguagem OWL, também suporta outros formatos, como HTML (do inglês, *HyperText Markup Language*) e RDF/XML (do inglês, *Resource Description Framework e Extensible Markup Language*).

Os dados da REBECA foram inseridos da seguinte forma no editor:

- (a) os conceitos da interlíngua foram inseridos como “classes” do Protégé-OWL;
- (b) os demais conceitos, que se vinculam aos da interlíngua pelas relações de PARS e PURP, o tipo conceitual, os traços semânticos e os atributos multidimensionais foram inseridos como “propriedades” das classes; mais especificamente, as relações PARS e PURP foram inseridas como ObjectProperty (isto é, construto para representar propriedades intrínsecas às classes) e o tipo, os traços e os atributos multidimensionais como DatatypeProperty (isto é, construto para representar demais informações sobre as classes);
- (c) os *synsets* que compõem a base monolíngua do Ingl e os *synsets* e *phrasets* que compõem a base do PB foram inseridos como “instâncias” ou “indivíduos” das classes;
- (d) as glosas foram inseridas como “comentários” das classes (conceitos);
- (e) as frases-exemplo foram inseridas como “comentários” das instâncias (unidades lexicais ou SLRs).

A Figura 5 ilustra essa implementação.

¹³ <http://protege.stanford.edu/>

¹⁴ A OWL é uma linguagem desenvolvida pelo *World Wide Web Consortium* (W3C) (<http://www.w3.org/>) para promover a Web Semântica, uma proposta de estruturação dos documentos da *Web*.

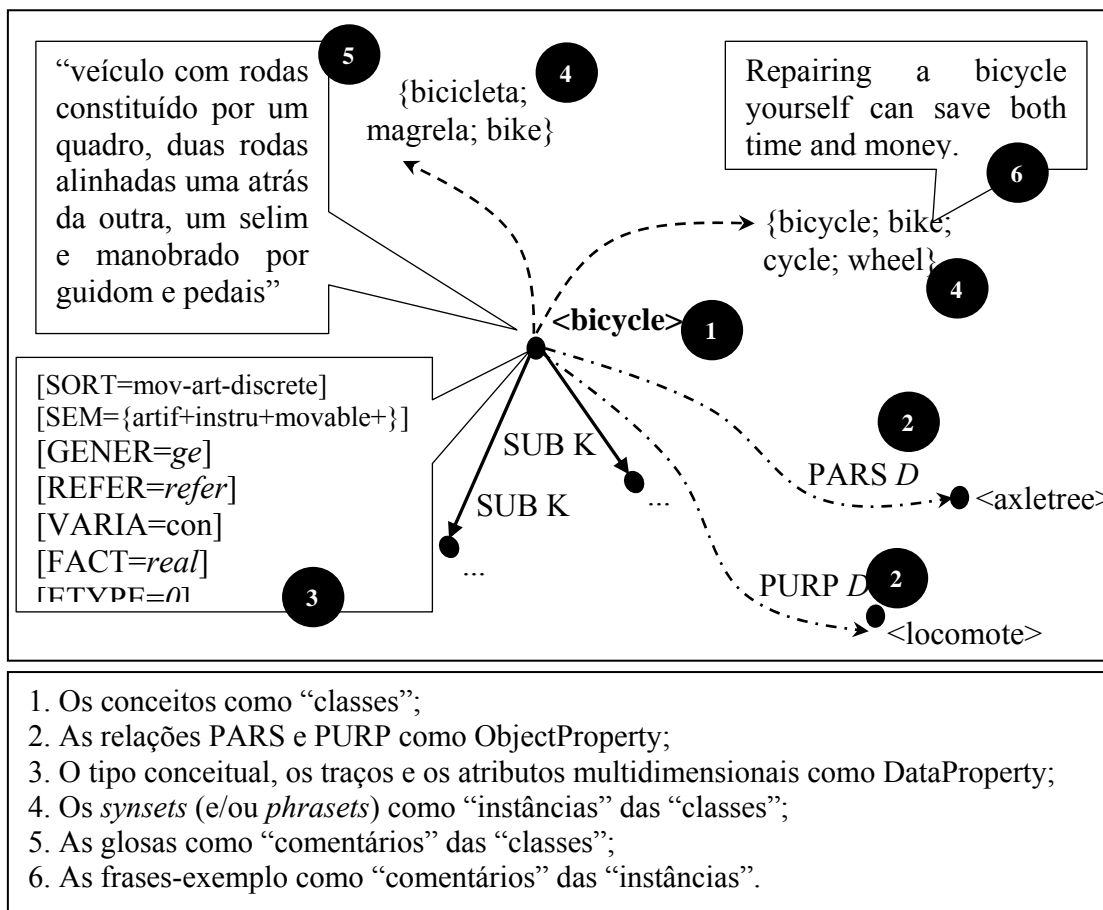


Figura 5. Ilustração da implementação da REBECA no Protégé-OWL

Por terem sido implementadas como instâncias das classes, as quais estão organizadas hierarquicamente, as unidades constitutivas dos *synsets* e dos *phrasets* ligam-se ou alinham-se a apenas um índice da interlíngua, como ilustrado na Figura 6. Nessa figura, por exemplo, os *synset* {bicicleta; magrela; bike} do PB e {bicycle; bike; cycle; wheel} do Ingl lexicalizam o mesmo conceito, representado pelo índice da interlíngua <bicycle>. Em outras palavras, tais *synsets* são “instâncias linguísticas” do conceito <bicycle>.

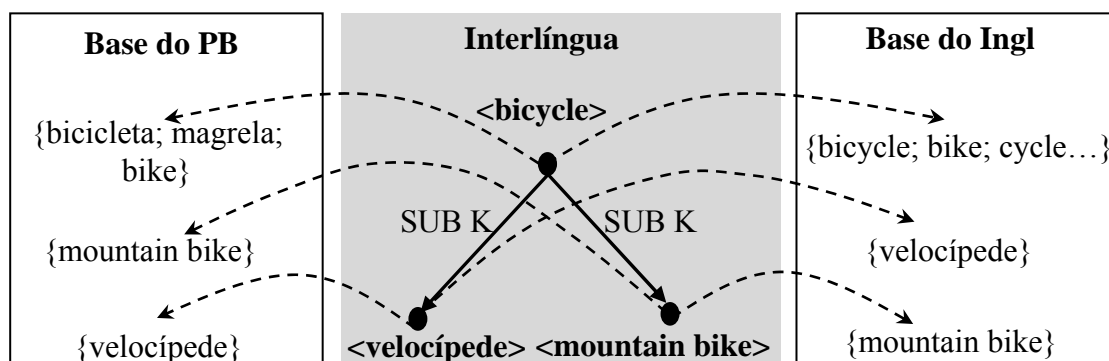


Figura 6. O alinhamento na base REBECA

Nos casos em que há lacunas lexicais por causa de divergências léxico-conceituais, não é preciso criar outros *links* entre as bases monolíngues e a interlíngua

para se encontrar uma possível tradução. É possível percorrer a interlíngua e encontrar em um nível superior uma ou mais unidades lexicais que lexicalizam conceitos menos específicos, como ilustrado na Figura 7. Nessa figura, vemos que o conceito <bicycle-built-for-two>, expresso em Ingl por {bicycle-built-for-two; tandem bicycle; tandem}, não é lexicalizado no PB, havendo, portanto, uma lacuna lexical, indicada pelo rótulo {GAP}. Nesse caso, a partir de qualquer unidade do Ingl pertencente ao *synset* {bicycle-built-for-two; tandem bicycle; tandem}, é possível percorrer a interlíngua e encontrar, no nível superior, as unidades {bicicleta; magrela; bike}, que, apesar de lexicalizações de um conceito mais genérico, podem servir de possíveis traduções no PB.

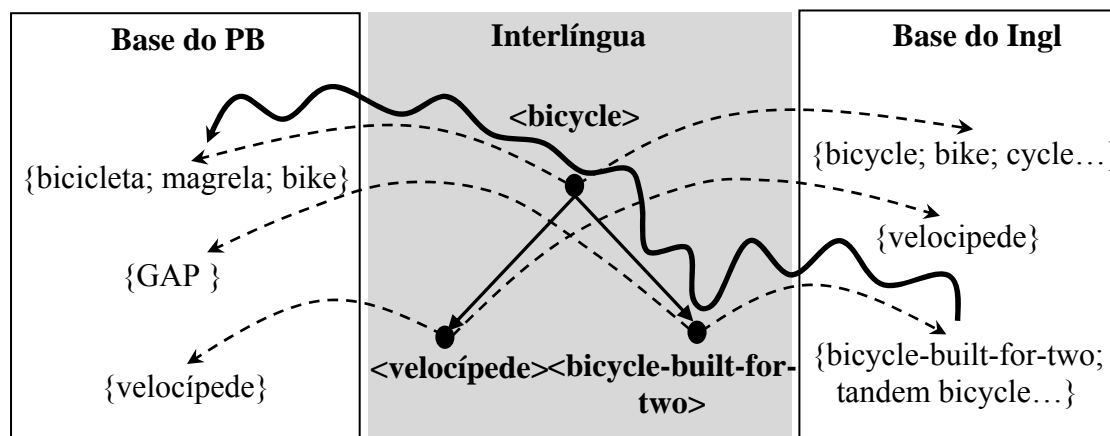


Figura 7. O alinhamento e as lacunas lexicais na base REBECA

Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos a interlíngua e a estratégia de alinhamento adotadas na construção da base de dados bilíngue REBECA. Nessa base, a interlíngua é representada segundo os construtos do MultiNet, isto é, um modelo de representação do conhecimento que tem como base as redes semânticas. A adoção do MultiNet é responsável pelas três principais características da REBECA. A primeira é a organização hierárquica (relação SUB) da interlíngua, que a faz altamente estruturada. A segunda é o tipo de alinhamento. Devido à organização hierárquica da interlíngua, os *synsets* das bases monolíngues (e os *phrasets*, no caso da base do PB) alinham-se a apenas um índice da interlíngua. Dessa forma, evita-se o número excessivo de *links*, como acontece na EuroWordNet. A terceira característica é o grau de formalização dos conceitos da interlíngua. O MultiNet fornece meios representacionais que permitem uma descrição bastante explícita dos conceitos subjacentes às unidades lexicais. Para o PLN, tal descrição é essencial, posto que, quanto mais explícito for o conhecimento, mais uma base lexical se torna manipulável pelo sistema do qual faz parte. Assim, a base REBECA apresenta potencial linguístico-tecnológico para o tratamento computacional do par de línguas PB-Ingl em aplicações como a tradução automática.

Por fim, salienta-se que, apesar da utilização satisfatória do editor Protégé-OWL, esta foi feita de forma totalmente adaptada, posto que o Protégé não foi desenvolvido para suportar os meios representacionais do MultiNet. Além disso, a adequação da interlíngua e da estratégia de alinhamento fora testada apenas com os conceitos do domínio dos “veículos com rodas”. Consequentemente, para testar a potencialidade linguístico-computacional da REBECA, outros domínios conceituais precisam ser inseridos na base. Outra limitação do trabalho consiste na construção

manual da base monolíngue do PB, posto que não temos recursos lexicais “legíveis” ou “tratáveis por máquinas” que possam servir de fontes para a delimitação dos conceitos e identificação das expressões linguísticas.

Agradecimento

Ao CNPq, pelo financiamento à pesquisa da qual este trabalho é parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, J. *Natural language understanding*. 2. ed. Massachusetts, CA: Addison Wesley, 1994. 654 p.

BARBOSA, O. *Grande dicionário de sinônimos e antônimos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

DIAS-DA-SILVA, B.C.; DI FELIPPO, A., NUNES, M.G.V. The automatic mapping of Princeton WordNet lexical-conceptual relations onto the Brazilian Portuguese WordNet database. In: LREC, 6, 2008, Marrakech, Morocco. *Proceedings...* Marrakech, 2008. p. 335-342.

DI FELIPPO, A; DIAS-DA-SILVA, B. C. REBECA: uma base de dados léxico-conceituais bilíngue inglês-português. In: Workshop on MSc Dissertation and PhD Thesis in Artificial Intelligence (WTDIA/SBIA'08), 4, 2008, Salvador-BA, Brazil. *Proceedings...* Salvador, 2008. p. 1-10.

FELLBAUM, C. *WordNet: an electronic lexical database*. Cambridge: MIT Press, 1998. 446 p.

FERNANDES, F. *Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa*. São Paulo: Globo, 2001. 872 p.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário eletrônico Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

HANKS, P. Lexicography. In: MITKOV, R. (Ed.). *The Oxford handbook of computational linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 48-69.

HELBIG, H. *Knowledge representation and semantics for natural language*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, 2006. 647 p.

HOUAISS, A.; CARDIM, I. (Orgs.) *Dicionário eletrônico Webster's inglês-português/português-inglês*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1982. 1 CD-ROM

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (versão 1.0)*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

LANDAU, S. I. (Ed.). *Cambridge dictionary of American English*. Cambridge: CUP, 2000. 1087 p.

LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: CUP, 1977. v. 2, 897 p.

PALMER, M. Multilingual resources, multilingual information management: current levels and future abilities. *Linguistica Computazionale*, Pisa, v.14-15, p.1-33, 2001.

SAINT-DIZIER, P.; VIEGAS, E. *Computational lexical semantics*. Cambridge: CUP, 1995. 457 p.

SUMMERS, D. (Ed.). *Longman dictionary of contemporary English online*. Longman Group Ltda, 2005. Disponível em: <<http://www.ldoceonline.com/>>. Acesso em: mai. 2008.

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

WEISZFLOG, W. *Michaelis moderno Dicionário Inglês*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2000. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php>>. Acesso em: mai. 2009.

WILKS Y. A.; SLATOR, B. M.; GUTHRIE, L. M. *Electric words: dictionaries, computers, and meanings*. Cambridge: ACL-MIT Press, 1996. 289 p.

A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das “memórias” por meio de práticas dialógicas

(The narrative in Alzheimer’s dementia: reorganization of language and of the “memories” through dialogical practices)

Hudson Marcel Bracher Beilke¹, Rosana do Carmo Novaes Pinto²

^{1,2} Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP)

hudson@beilke.com.br; ronovaes@terra.com.br

Abstract: Narratives constitute a privileged locus for the analysis of the impacts of brain injuries or dementias on the subjects’ language and memory. This study analyses the narratives of AC, MIP e MC – being the first two cases referred to subjects diagnosed with Alzheimer’s Dementia and the third one to a subject who has reported memory problems after a brain surgery done to extract a tumor. All data show evidences about the role of language in the reorganization or reconstruction of “memories” and the role of qualified interlocutors in dialogical processes. This study is oriented by a social-historical-cultural approach, which understands language and memory as activities.

Keywords: Alzheimer; narrative; language and memory, neurolinguistics.

Resumo: As narrativas se constituem como um lugar privilegiado para a análise dos impactos das lesões cerebrais e das demências na linguagem e na memória dos sujeitos. Este estudo analisa as narrativas de AC, MIP e MC – sendo os dois primeiros casos relativos a sujeitos diagnosticados com Demência de Alzheimer e o terceiro a um sujeito que tem relatado problemas de memória após cirurgia para extração de um tumor. Todos os dados mostram evidências sobre o papel da linguagem na reorganização e reconstrução das “memórias” e o papel dos interlocutores qualificados, nos processos dialógicos. O estudo é orientado por uma abordagem sócio-histórico-cultural, que compreende a linguagem e a memória como atividades.

Palavras-chave: Alzheimer; narrativa; linguagem e memória; neurolinguística.

Introdução: A linguagem no envelhecimento normal e na Demência de Alzheimer

Para dar início à reflexão sobre a linguagem na doença de Alzheimer (doravante DA), julgamos relevante apresentar algumas questões acerca do envelhecimento normal, já que muitos dos sinais que eram anteriormente atribuídos a essa fase da vida passaram a ser concebidos como patológicos.

Segundo Aristóteles, a velhice não deveria ser entendida como *doença*, pois não é algo contrário à natureza. O conceito de envelhecimento humano é definido como um processo gradual, universal e irreversível, que acelera na maturidade e provoca alterações funcionais progressivas no organismo; é universal porque afeta todos os indivíduos de uma espécie de forma similar, sendo intrinsecamente associado a fatores ambientais e comportamentais (NETTO, 1996).

Os critérios utilizados para caracterizar uma pessoa como *idosa* não encontram consenso na comunidade científica. Carvalho e Andrade (2000, p. 28, apud IBGE) criticam a utilização da *idade* como único critério definidor do conceito de *idoso*, pois paralelamente à evolução cronológica, coexistem fenômenos de natureza biopsíquica e social, importantes para a percepção da idade e do próprio processo de envelhecimento.

Para Damasceno (1999), o envelhecimento normal do cérebro pode estar acompanhado de alterações mentais superponíveis às de uma demência incipiente, levando a uma complexidade para o diagnóstico, o qual não se apresenta de forma única e objetiva. As mudanças com características patológicas na DA podem ser similares às observadas em cérebros senis, mas têm frequência e distribuição diferentes. Segundo Netto (1996), o envelhecimento patológico seria um sistema indutor e intensificador do processo normal.

Essa discussão está também presente em trabalhos de autores que há bastante tempo se preocupam com questões sociais relacionadas ao envelhecimento, como Bosi (1979) e Preti (1991). Bosi afirma que a velhice, “além de ser um destino natural do indivíduo, é uma categoria social”. Para Preti, essa categoria é muitas vezes condenada ao silêncio e à reclusão, pois se trata de um grupo discriminado e marginalizado também por sua linguagem.

A respeito da linguagem dos idosos, Marcuschi (1991) afirma que, se alguém perguntar sobre o que se entende por “conversa de velhos”, certamente serão lembradas as seguintes características: “é uma conversa comprida, sem fio, arrastada, pausada, cheia de histórias, lembranças do passado e por aí afora”. O autor¹ afirma, entretanto, que a “conversa de velhos” não se mostra como um evento caótico, “mas é organizado, regular e revelador, constituindo um fator central na construção da identidade social, tão forte quanto fatores como classe social, religião, sexo e raça”. Segundo Marcuschi, as estratégias utilizadas pelos idosos “em contextos de interação verbal constituem atividades com o objetivo de resistir e preservar sua imagem social no processo natural de envelhecimento”.

Novaes-Pinto (2009), ao abordar a exclusão social dos sujeitos, em decorrência de sua linguagem - no envelhecimento normal e no patológico - afirma que, em geral, a exclusão decorre de uma atitude preconceituosa e estigmatizadora. A autora cita o trabalho de Alkmim (2001, p. 40-41), quando afirma que “a linguagem é mais do que um simples instrumento de comunicação; é também um componente decisivo na formação de preconceitos sociais”.

Este trabalho tratará mais especificamente da linguagem na Demência de Alzheimer (doravante DA), com ênfase na produção das narrativas. Essas têm se constituído com um lugar interessante para se observar não só as dificuldades dos sujeitos com os processos linguísticos e cognitivos, mas também as possibilidades de resgate de eventos ocorridos no passado – as memórias – por meio das interações dialógicas, pela reorganização da linguagem, com o auxílio dos interlocutores.

Considerações sobre a demência de Alzheimer

A *demência* não deve ser considerada *uma doença*, mas um conjunto delas. Em outras palavras, deve ser compreendida como uma *síndrome*.² Por ser decorrente de uma lesão difusa, pode apresentar múltiplas desordens, dificultando o diagnóstico que, segundo Cytowic (1996), depende substancialmente das análises

¹ O autor faz tais considerações no prefácio do livro de Preti (1991): “A linguagem dos idosos”, cujas referências completas encontram-se ao final deste texto.

² A noção de síndrome é fundamental para a neuropsicologia, principalmente para as visões localizacionistas. Caplan (1993 [1987]) afirma que a noção forte de síndrome – aquela na qual todos os sintomas são co-ocorrentes - não contempla as variações individuais. Na concepção de síndrome enfatiza-se mais os modelos - historicamente organicistas - do que os sujeitos reais.

sindrômicas, considerando-se ainda o seu curso temporal, aliado às informações como *etiologia e demografia*.

Quanto à etiologia, torna-se indispensável discorrer a respeito das diferentes lesões que levam ao diagnóstico – muitas vezes excessivo, principalmente da doença de Alzheimer. Doenças causadas por patologias razoavelmente circunscritas podem afetar regiões remotas do cérebro (princípio de *diaschisis*), assim como lesões não-focais dificilmente significam que a patologia seja homogênea, uma vez que podem estar anatomicamente espalhadas, porém restritas a uma única estrutura.³

Cytowic afirma que em indivíduos com demência espera-se encontrar atrofia na tomografia computadorizada (TC) e na ressonância magnética funcional (RMf), mas não há uniformidade dessas atrofia nas imagens. Por outro lado, a presença de uma atrofia não significa, obrigatoriamente, prejuízo cognitivo,⁴ o que o leva a concluir que o diagnóstico da DA é, em geral, *provável*. O autor critica a atribuição do rótulo de DA a qualquer declínio cognitivo no envelhecimento. Isso se dá, segundo ele, pela necessidade de se rotular o que não se conhece.

O curso clínico das demências não segue nenhum padrão determinado. Os primeiros sinais podem ser sutis o suficiente para serem desconsiderados ou podem ser atribuídos a causas psicodinâmicas. As associações corticais toleram o impacto da patologia – pelo princípio da *adaptação* (ou reorganização funcional).

Embora a memória seja a função mais perceptivelmente comprometida, denunciada pela frequência e tipo de esquecimentos, análises minuciosas de dados de sujeitos em quadros iniciais podem revelar também o comprometimento de outras habilidades cognitivas, dentre as quais a linguagem. O quadro que se segue objetiva sintetizar a ocorrência de sinais linguísticos e cognitivos nas fases da doença (iniciais, intermediárias e avançadas) que, pela natureza deste trabalho, não serão analisados em detalhes neste artigo.

Quadro 1: síntese das alterações de linguagem na DA

Sinais	Estágio Inicial	Estágio Intermediário	Estágio Avançado
Dificuldades de memória	X	XX	XXX
Presença de anomia e produção de parafasias e de neologismos	X	XX	XXX
Presença de alterações pragmáticas	X	XX	XXX
Alterações sintáticas		X	XX
Desrespeito às leis conversacionais (de natureza pragmática)		X	XX
Redução da conversação			X
Presença de <i>ecolalia</i>			X
Comprometimento auditivo para a Linguagem Oral			X

³ Uma alteração causada pela diminuição da mielina ou a falha no funcionamento de um neurotransmissor seriam exemplos desse princípio.

⁴ Cytowic (1996) critica o fato de radiologistas (que não são especialistas em fenômenos cognitivos) inferirem sobre o diagnóstico de demência, baseando-se em neuroimagens que revelam diminuição do córtex, aumento dos sulcos e, principalmente, redução da formação hipocampal, que poderiam ser explicados pela senescência.

A narrativa na doença de Alzheimer

O discurso de sujeitos com DA é comumente tido como “vazio de sentido e de razão”. Essa idéia foi criticada por Foucault, pois servia para justificar a interdição do discurso do louco na sociedade da sua época, já que nem amigos e nem familiares o consideravam relevante. Ainda hoje, tal discurso está presente na nossa sociedade, nas falas de médicos e de outros terapeutas, que desconsideram os sujeitos com DA e com outras patologias como interlocutores. Não é incomum encontrar situações em que os profissionais falam *sobre eles* com os acompanhantes, mas não falam *com eles*.⁵ Foucault (1999) ressalta que, em seu tempo, a palavra do “louco” já recebia certa atenção por parte de pesquisadores, os quais buscavam sentido para seu discurso (quem dizia, como era dito, por quê era dito). Entretanto, foi apenas no final do século XX que aumentaram as pesquisas sobre o comportamento cognitivo, histórico e cultural de pacientes cérebro-lesados, com repercussão na linguagem. O interesse dos cientistas, entretanto, não alterou o cotidiano desses sujeitos.

A linguagem dos sujeitos *demenciados* é avaliada com base nos discursos que se constroem *sobre a demência*, muito mais em direção ao que se concebe como patológico do que em sua relação com a normalidade. Canguilhem (1995), a esse respeito, afirma que o normal e o patológico não são dois opostos, mas estão em uma relação de continuidade: “A doença não é somente desequilíbrio ou desarmonia; ela é também, e talvez sobretudo, o esforço que a natureza exerce no homem para obter um novo equilíbrio” (p. 19). Como veremos nos dados que serão apresentados adiante, existem discursos relativamente coerentes e, a depender do grau de severidade e do curso da doença, apenas alguns enunciados denotam o que há de patológico nesses sujeitos. Nesse sentido, as análises orientadas pela perspectiva microgenética⁶ ajudam a discernir sobre o que é da ordem do normal e o que é da ordem do patológico.

Coudry e Possenti (1989) afirmam que para analisar o discurso patológico se deve levar em consideração o discurso não patológico, com toda a sua incompletude e indeterminação que fazem parte da natureza da linguagem. Apontam ainda para o fato de que avaliações metalinguísticas, focadas nas regras formais da língua, que geralmente são os parâmetros para avaliar a linguagem nas patologias, são redutoras.

Para compreender os discursos que caracterizam a linguagem nas demências, especialmente na DA, os conceitos de *interdiscurso* e de *memória discursiva* são fundamentais. Todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu *contexto* histórico-social, a significação construída nas relações dialógicas; enfim, suas condições de produção.

As reflexões de Courtine (1981) tornam-se relevantes para essa discussão, pois ajudam a compreender como se dá a recepção dos discursos dos sujeitos com demência, numa sociedade logocêntrica como a nossa. As condições de produção são circunstâncias nas quais os “sujeitos do discurso” interagem e que passam a constituir a fonte das relações discursivas. Para o autor:

⁵ Um exemplo disso é o fato de que se avalia a severidade da DA por meio de informações colhidas em um questionário que consta numa das baterias mais utilizadas na clínica, o CDR - Clinical Dementia Rating, aplicado aos cuidadores e/ou familiares dos sujeitos.

⁶ A abordagem microgenética procura destacar um evento em particular, por meio do qual se possam compreender processos mais gerais. Nas palavras de Góes (2000, p. 4): [...] essa análise não é micro porque se refere a curta duração dos eventos, mas por ser orientada às minúcias indiciais, é genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura.

[...] as condições de produção são comumente confundidas com a definição empírica de uma situação de enunciação. As relações entre estes lugares determinados se encontram representados no discurso por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem cada um a si e ao outro (...). (COURTINE, 1981, p.3)

Derivando do conceito de *condições de produção*, o conceito de *formação discursiva* surge pela primeira vez em 1969, em “Arqueologia do Saber”, de Foucault, interligado ao conceito de *formações ideológicas*. A formação discursiva determina, a partir da formação ideológica e de uma determinada conjuntura, o que pode e o que deve ser dito numa determinada situação. Para Maingueneau (1998, p. 86), o interdiscurso pode ser considerado como um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos e ainda de épocas diferentes). Tratando-se de um discurso particular, o interdiscurso pode ser *o conjunto das unidades discursivas com as quais ele entra em relação*. Segundo Courtine (1981), o interdiscurso é o lócus do discurso, atravessado por outros, pelo tempo e pela história, pelo qual o sujeito enunciador dá coerência “*ao fio do discurso*”. Analisando os dados de sujeitos diagnosticados com demência do tipo Alzheimer, especialmente aqueles em quadros iniciais, a aplicação desse conceito parece ser produtiva para compreender os enunciados em que aparentemente se flagra a perda desse “fio”.

A noção de “memória discursiva”, introduzida por Courtine (1981, p. 49), é um dos conceitos que têm sido explorados no tratamento da relação entre linguagem e memória no campo das demências e dos declínios cognitivos (CRUZ, 2004; BEILKE; NOVAES PINTO, 2007). Para Maingueneau (1998, p. 96), a memória discursiva é considerada como uma interação verbal que se desenvolve no tempo, que participa constantemente de novos discursos; é toda palavra, todo enunciado e toda enunciação de um passado discursivo, os quais foram constituídos na cultura.

Passamos, a seguir, a apresentar análises de três narrativas: duas de sujeitos com diagnóstico de DA e uma narrativa de um sujeito com dificuldade de memória pós-cirurgia de clipagem de aneurisma. Tais episódios são singulares, na medida em que permitem que observemos aspectos do funcionamento da linguagem, da memória, bem como da intrínseca relação entre essas capacidades e demais funções cognitivas.

Análise e discussão dos dados

Contexto do episódio: ocorrido na residência de AC (sujeito com diagnóstico de DA), estando presentes também sua irmã (denominada aqui de Iac) e o pesquisador (InvH). A entrevista discorreu sobre questões de sua vida e de seu cotidiano.

Dado 1: Episódio Dialógico com AC⁷

Turno	Sigla	Enunciado	Observações / Gestos
1	InvH	Quantos anos a senhora está nessa casa?	
2	AC	Ah faz...faz quantos anos?	Sorri, olha para a irmã.
3	AC	Assim, definitivamente, definitivamente, faz o quê? Uns seis meses...	
4	Iac	[uns quinze anos ...	
5	Iac	Não AC, desde que o Antônio morreu, você, você saiu de lá e veio pra cá.	
6	AC	[meu marido morreu...	
7	AC	Daí vim pra cá, ainda tem a casa em Sorocaba, e eu ficava lá...	Estão em Sorocaba
8	Iac	Você lembra o que aconteceu com o Antonio? Que ele morreu?	
9	A	Antonio... aconteceu que... ele gostava de dirigir com a direção quase aqui * então um dia, numa baixada ** assim deu um sapetão e deu um negócio assim no...no pescoço E ficou doente e precisou fazer uma operação e logo ele morreu...	* Aponta para a altura do peito ** faz gesto indicativo
10	Iac	Mas escute, e você não tava junto?	
11	AC	Não, ele tava sozinho.	
12	Iac	Mas escute, veja sua mão, * a mão direita aí **.	AC olha para sua mão; olha novamente...
13	Iac	Tem uma cicatriz aí, o que aconteceu?	
14	AC	Ah esse aqui foi um acidente.	
15	Iac	Então como foi esse acidente?	
16	AC	Deixa ver se lembro agora, eu não lembro agora mais, eu sei que depois ele começou ir com o carro pra lá e pra cá, pra lá e pra cá * e daí nós pulamos lá, ** com o carro tudo, o carro virou assim e eu fiquei com a mão para baixo, e ele morreu na hora	* Gesto indicativo com as mãos ** Ac sorri

No episódio descrito no dado 1, o processo dialógico foi fundamental para o resgate da memória de um evento ocorrido no passado de AC. Sua irmã, Iac, não contradiz seus enunciados, enquanto estes vão sendo produzidos, mas complementa e interpela de forma adequada, permitindo que ela reorganize sua linguagem e também suas memórias. Nota-se que, no início do diálogo, ao ser indagada sobre o seu marido (turno 8), AC diz que ele teve um acidente, ficou doente, precisou fazer uma operação e logo morreu (turno 9). Ao final do enunciado, depois de se “lembrar” que também estava no carro, na hora do acidente, diz que ele “morreu na hora” (turno 16). As afirmações parecem ser contraditórias, pois AC tinha afirmado, inicialmente, que “ele estava sozinho”.⁸ Entretanto, ainda no turno 9, percebe-se que, quando ela descreve o momento do acidente, o relato é de alguém que estava presente, mesmo que ela negue (turno 11). AC forneceu detalhes, como o fato de ter sido “numa baixada”, quando o carro “deu um sapetão”, e fez também gestos indicativos, dêiticos, como quando diz “assim” (turno 9).

Sua irmã chama a atenção para o fato de que existe uma cicatriz em sua mão direita (turnos 12 e 13). Contudo, não bastou apenas AC olhar a cicatriz, mas foi também necessário o enunciado da irmã “tem uma cicatriz aí, o que aconteceu?” (turno

⁷ O referido dado foi analisado em Beilke e Novaes-Pinto (2007), quando retomam alguns dos pressupostos sobre linguagem e memória de autores que as definem como *trabalho*, em uma perspectiva sócio-histórica e cultural.

⁸ É evidente que este dado poderia ser explorado com relação ao funcionamento psíquico, uma vez que o bloqueio da lembrança está diretamente ligado a um evento traumático, o da morte do marido e ao fato de que ela sobreviveu. Não nos deteremos, porém, nesta análise, neste trabalho.

13), para que a lembrança do acidente “voltasse”, de forma mais clara e com detalhes, como se observa no último enunciado de AC: “Deixa ver se lembro agora, eu não lembro agora mais, eu sei que depois ele...”. Portanto, Iac, de certa forma, estabelece a relação entre um “signo” (não-verbal: a própria cicatriz e verbal: ao enunciar *cicatriz*) e aquilo a que ele remete – não só o referente (a própria cicatriz), mas toda a rede de significação associada a esse signo (a memória do acidente e todos os seus detalhes).

O próximo episódio refere-se a MIP, do sexo feminino, com 62 anos de idade, quando está na sala de atendimento para a primeira entrevista com InvH, acompanhada de sua filha Fmip, que é quem vai narrando fatos do passado de MIP (turnos 1 a 10).

Dado 2: Episódio Dialógico com MIP

Turno	Sigla	Enunciado	Observações / Gestos
01	Inv	Fez até que série?	
02	Fmip	Fez primário, ginásio, colégio... Você conheceu o pai no colégio, depois você fez faculdade. Fez faculdade do que mãe?	
03	MIP	((silêncio)) junto com seu pai.	
04	Fmip	Não. Você fez faculdade de que curso?	
05	MIP	((silêncio))	
06	Fmip	O pai fez arquitetura. E você?	
07	MIP	((silêncio))	Risada
08	Fmip	Matemática. E, depois o que você fez com a matemática?	
09	MIP	Parei!	
10	Fmip	Não!.	

A filha conta que MIP conheceu seu marido ainda no colégio, fizeram juntos a faculdade, ele de Arquitetura e ela de Matemática. MIP teve dificuldades para se recordar desses fatos. A filha continuou sua narrativa, dizendo que a mãe foi professora universitária durante 25 anos em uma universidade da região de Campinas, quando começou a apresentar alguns sinais, logo atribuídos à DA, e então se aposentou.

O diálogo entre MIP e InvH praticamente só se inicia no turno 11, transcrito abaixo, a partir do momento em que ele tenta reconstruir com ela os eventos.

Dado 3: Episódio Dialógico com MIP

Turno	Sigla	Enunciado	Observações / Gestos
11	Inv	A senhora lembra dessa época? A senhora começou a ter dificuldade... Lembra disso?	
12	MIP		faz sinal que “sim” com a cabeça
13	InvH	Que sentimento que a senhora tinha? O que acontecia?	
14	MIP	Olha... eu <i>tava</i> saindo da escola, a Silvia <i>tava</i> comigo...	
15	Fmip	[a Silvia dava aula com ela.	
16	MIP	e... <i>ai deu</i> um (gesto com os braços)... <i>deu</i> um “black”... <i>ai eu sumi!</i>	
17	InvH	Como assim?	
18	MIP	Num...num...num <i>via</i> mais nada.	
19	InvH	Deu um branco?	
20	MIP	É, um branco.	

21	InvH	Não entendia o que estava acontecendo...	
22	MIP		faz sinal que “não” com a cabeça
23	InvH	nunca teve AVC, epilepsia, nada?	
24	Fmip	Não. Então, foi por causa desse branco que deu pra ela na faculdade, que ela parou de trabalhar.	
25	InvH	Conseguiu vir embora sozinha naquele dia?	
26	Fmip	Conseguiu, depois voltou tudo ao normal... foi uma coisa rápida, momentânea... ela entrou em desespero, chamou uma professora, a Silvia, para ajudar a terminar a aula e depois disso ela falou “não quero mais dar aulas”.	
27	MIP	Por causa do Alzheimer	depois dessa fala, ri
28	InvH	A senhora acha que tem Alzheimer?	
29	MIP		ri e faz sinal que “sim” com a cabeça
30	INV	A senhora conhece esta doença?	
31	MIP	Ô!	Risos

Apesar de seus enunciados serem bastante reduzidos, MIP conserva algumas das características do gênero narrativo (LABOV, 1967, apud PERRONI, 1992), como o verbo no passado (linhas 14, 16, 18), a presença de marcadores de encadeamento do discurso (linha 16), a presença do fato inédito (linhas 14, 16 e 18), que se refere ao momento em que ela teve um “branco” (apesar de ter dito *black*, talvez com o significado de “black out”).

Assim como no dado anterior (de AC), portanto, vemos que o fato de reconstruir conjuntamente a narrativa possibilitou que MIP recordasse alguns eventos passados, embora tenha se referido a eles de forma metafórica: *deu um black... aí eu sumi*. O enunciado de MIP lembra o que foi dito por Auguste D. – famoso caso do Dr. Alzheimer (apud HARDY, 2006) –, que sintetizou o que sentia após ter sido acometida pela DA, dizendo: *Eu me perdi de mim mesma*. Os enunciados de MIP e de Auguste D. nos levam a refletir sobre uma das principais características da DA – a perda da subjetividade, que vai ocorrendo à medida que a doença avança.

O próximo episódio não se refere a um sujeito com diagnóstico de DA.⁹ Entretanto, trata-se de um dado singular sobre o papel da narrativa na reorganização da memória, pois é o próprio sujeito quem vai revelando como isso se dá, por meio de um trabalho dialógico realizado não somente com o investigador (InvH) mas com a esposa, como se vê no seguinte dado:

⁹ MC teve sequelas de memória em decorrência de cirurgia de clipagem de aneurisma.

Dado 4: Episódio Dialógico com MC

Turno	Sigla	Enunciado
01	MC	Uma coisa que eu sempre fiz na vida, desde adolescente... eu sempre assisti muito filme. Eu gosto de cinema. Se pegar aqui em Campinas, mesmo atualmente, eu vou pelo menos duas vezes por semana pra assistir um filme.
02	InvH	Ó coisa boa! E depois o senhor consegue lembrar do que viu?
03	MC	Assim... eu consigo lembrar, eu tento dialogar com minha mulher. Ela vai bastante, me acompanha, mas tem vezes que não dá para acompanhar. Eu vou sozinho; eu acho que fica difícil. Porque eu vou falar com ela. Se ela for comigo... tudo bem... a gente dialoga e eu tenho condição de falar coisa e entender.
04	InvH	Então quando ela vai junto do senhor, o senhor consegue lembrar de mais coisas, conversando com ela?
05	MC	A gente dialoga mais.
06	InvH	E na conversa, o senhor vai lembrando de mais coisas, mais detalhes?
07	MC	Olha, eu acho que tem coisa que eu lembro e tem coisa que ela lembra pra mim. Que ela fala... “ó... tem tal coisa”. Mas também tem coisas que ela fala e é como se eu nunca tivesse visto. Mas é uma coisa que eu já elaborei na minha cabeça a possibilidade disso...

Os enunciados de MC ilustram a concepção de *memória* como *trabalho*, que está subjacente aos trabalhos realizados na Neurolinguística de orientação discursiva. Assim como a linguagem não é um dado, ou resultado (FRANCHI, 1992), a memória também não o é. Não se trata de um depósito de informações, de registros de impressões. Para que *memórias* sejam formadas e, posteriormente, “resgatadas”, é preciso que se construam *sentidos*. MC esclarece o papel de sua esposa como interlocutora. Quando ele “dialoga” com ela, por exemplo, sobre o filme que viram juntos, ela o auxilia na (re)construção dos sentidos e isso faz com que ele se lembre. Há dados que revelam as faces da patologia: *Mas também tem coisas que ela fala e é como se eu nunca tivesse visto* (linha 7), mas há outros que revelam as possibilidades de se minimizar a incompletude na/da linguagem e as dificuldades de memória decorrentes da patologia, por meio dos enunciados e das memórias do outro: *Olha, eu acho que tem coisa que eu lembro e tem coisa que ela lembra pra mim* (linha 7).

Considerações finais

Vimos, com as questões acima abordadas e, sobretudo, nas análises dos dados apresentados, que as narrativas dos sujeitos com dificuldades de memória (em particular os que recebem o diagnóstico de DA), não só revelam processos em desenvolvimento – normais ou patológicos, mas se constituem como *método* eficaz para a reconstrução/reorganização das memórias.

A construção de uma narrativa demanda uma (re)organização tanto das estruturas linguísticas (escolha lexical, encadeamento, uso de verbos no passado, apresentação de algo inédito que valha a pena ser contado, etc.), quanto dos fatos – das memórias – a serem narrados (reais ou fictícios).

Os dados evidenciam, ainda, que sujeitos com dificuldades decorrentes de lesão (como MC) ou de processos degenerativos do cérebro (como AC e MIP) se beneficiam muito da interação com interlocutores que temos chamado de “qualificados”. Com esse termo, não nos referimos apenas aos profissionais da área da saúde que foram

preparados para acompanhar terapeuticamente esses sujeitos,¹⁰ mas a qualquer interlocutor que os auxilie na construção dos sentidos, buscando junto com eles desenvolver recursos alternativos para atingir o seu *intuito discursivo* (BAKHTIN, 1997 [1929]).

A análise dos episódios dialógicos contribui para a teorização sobre os processos cognitivos complexos, ao revelar aspectos do funcionamento da linguagem e da sua relação com a memória, além de permitir compreender variações individuais, uma vez que essas funções superiores complexas são histórica, social e culturalmente constituídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, T. Sociolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. (Orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, Vol. 1, p. 21-27, São Paulo: Cortez, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEILKE, H.M.B.; NOVAES-PINTO, R.C. On the relation Language-Memory: considerations based on the linguistic analysis of data of patients with the diagnosis of Alzheimer's Dementia. In: II COMPOSIUM INTERNACIONAL DA IALP (International Association of Logopedics and Phoniatics), II, São Paulo. Anais do II compositium internacional da IALP. São Paulo, 2007.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velho*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. [1966]

CAPLAN, D. *Neurolinguistics and Linguistics Aphasiology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. [1987]

CARVALHO, J. A. M.; ANDRADE, F. C. D. Envejecimiento de la población brasileña: oportunidades y desafíos. Anais do Encontro Latinoamericano y Caribeño sobre las Personas de Edad. Santiago: CELEDADE; 1999.

COUDRY, M. I. H; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 5, 1989.

COURTINE, J. -J. Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, Paris, n. 62, 1981.

CRUZ, F. M. *Uma perspectiva enunciativa das relações entre linguagem e memória no campo da neurolinguística*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UNICAMP, Campinas/ SP, 2004.

CYTOWIC, R. *The Neurological Side of Neuropsychology*. Cambridge, MA, USA: Bradford Books, 1996.

DAMASCENO, B. P. Envelhecimento cerebral: o problema dos limites entre o normal e o patológico. In: *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, São Paulo, v. 57, n.1, p.78-83, 1999.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

¹⁰ Devemos também esclarecer que nem todos os profissionais da saúde estão preparados para serem interlocutores qualificados, nesse sentido. Na maioria das vezes, trata-se a doença, não o doente.

- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.
- GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, ano XX, n. 50, 2000.
- HARDY, J. A Hundred Years of Alzheimer's Disease Research. In: *Neuron*, v. 52, issue 1, p. 3-13, 2006.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil. In: *Estudos & Pesquisas – Informações demográfica e socioeconômica*. Vol. 9, 2000
- MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: PRETI, D. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 9-13.
- NETTO, M. P. *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Ed. Atheneu, 1996.
- NOVAES-PINTO, R.C. Preconceito Lingüístico e Exclusão Social nas Patologias da Linguagem. In: *Averso do Averso: Revista de educação e cultura*. Faculdade da Fundação Educacional de Araçatuba/SP (ISSN: 1678-7862), Vol. 5, n. 5, p. 8 – 36, Araçatuba, SP, 2009.
- PERRONI, M.C. *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PRETI, D. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991.

Aspectos discursivos da narrativa de um sujeito afásico fluente

(Discursive aspects in the narrative of a fluent aphasic subject)

Mirian Cazarotti Pacheco¹, Rosana do Carmo Novaes Pinto²

^{1,2}Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

cazarottimirian@ig.com.br; ronovaes@uol.com.br

Abstract: Narratives constitute a privileged *locus* for the analysis of the aphasia impacts on the subjects' language. This study points out to the linguistic characteristics present in the narratives of CS, a "fluent" aphasic subject. The analyses of dialogic episodes are oriented by the Microgenetic Methodology. The data indicate that the main difficulty of CS refers to the selection of linguistic elements, especially lexical, which results in the production of many pauses to initiate speech, and inevitably leads to a syntactic disorganization. In spite of difficulties, CS presents all the characteristics of narrative gender, which is always built in a dialogical way. We also noted that he uses his interlocutors' speech in order to build his own speech.

Keywords: Aphasia; fluency; narrative; Neurolinguistics.

Resumo: As narrativas se constituem como um lugar privilegiado para a análise dos impactos das afasias na linguagem dos sujeitos. Este estudo aponta para as características linguísticas presentes nas narrativas do sujeito afásico "fluente" CS. As análises dos episódios dialógicos são orientadas pela metodologia microgenética. Os dados indicam que a dificuldade principal de CS diz respeito à seleção dos elementos linguísticos, sobretudo lexical, o que o leva a produzir muitas pausas para iniciar os enunciados, o que inevitavelmente acarreta certa desorganização sintática. Apesar das dificuldades, CS apresenta todas as características próprias do gênero narrativo, sempre construído de forma dialógica. Também observamos que ele se utiliza da fala dos seus interlocutores como apoio para a produção da sua.

Palavras-chave: Afasia; fluência; narrativa; Neurolinguística.

Introdução

A literatura neurolinguística tradicional focaliza prioritariamente o conhecimento metalinguístico no estudo das chamadas "patologias de linguagem", relegando a um segundo plano questões pragmáticas e discursivas que revelam tanto aspectos do funcionamento linguístico, quanto estratégias alternativas dos sujeitos para driblarem suas dificuldades.

A abordagem neurolinguística de orientação discursiva considera que a língua é o resultado da experiência e do trabalho dos falantes *com* e *sobre* a linguagem. Coudry (2002) explicita que essa abordagem tem seus alicerces na concepção sócio-histórica-cultural e nos postulados de Franchi (1992), que afirmam o caráter indeterminado dos processos de significação. A linguagem é concebida como *atividade constitutiva do sujeito* e como *trabalho*, resultante das operações dos sujeitos com/sobre o sistema da língua.

O sentimento de incompletude diante da linguagem e da língua é comum a todo sujeito, não só aos afásicos. Podemos reconhecê-lo, por exemplo, nas situações em que não encontramos uma determinada palavra ou expressão para dizer o que queremos. Luria (1986) refere-se à recorrência de alguns desses fenômenos como *tip-of-the tongue* (na ponta da língua). Nessas situações, os sujeitos lançam mão de recursos como auto-

correções e reformulações, resultantes de atividades epilinguísticas e que revelam o trabalho do sujeito sobre os recursos da língua. Para os afásicos, torna-se ainda mais difícil enfrentar dificuldades de seleção e de combinação (JAKOBSON, 1982), necessários para a produção dos enunciados.

Em acordo com os pressupostos de Benveniste (1966), Coudry (1988) destaca que a afasia não pode ser concebida apenas como um distúrbio de desorganização de uma linguagem interna, como defendida por alguns pesquisadores. Deve ser considerada também – e primordialmente - a desorganização de seu “uso efetivo, em situações concretas e em relação a determinados estados de fato” (FRANCHI, 1992). Em outras palavras, seria incongruente com nossa concepção de linguagem, desconsiderar no estudo das afasias os aspectos da *fala* ou do *desempenho*, relegados a um segundo plano pelas teorias estruturalista e gerativista, respectivamente.

Novaes-Pinto (1999) afirma que a exclusão da fala ou do desempenho, nos estudos das afasias, deve-se ao fato de que a grande maioria dos trabalhos visa a propor modelos para explicar apenas os aspectos fonológicos, sintáticos, léxico/semânticos, descartando a natureza dialógica da linguagem, bem como as variações individuais e socioculturais.

Além de explicitar a concepção de linguagem que orienta este estudo, julgamos ser fundamental discorrer, ainda que brevemente neste trabalho, sobre o conceito de *fluência*, que tem sido utilizado na literatura neuropsicológica para dissociar as afasias de produção, consideradas *não-fluentes* ou *disfluentes*, das afasias de compreensão, estas chamadas *fluentes*.¹

Scarpa (1995), autora que tem frequentemente abordado o tema da *fluência* em seus estudos, afirma que essa noção remete a um *mito*, uma vez que a disfluência é constitutiva da fluência, ou seja, fluência e disfluência estariam na base dos mesmos processos dinâmicos de processamento da fala. Tanto uma como outra resultam das diversas relações do sujeito com a sua língua(gem).

A autora conclui, a partir das definições de Fillmore (1979 apud SCARPA, 1995), que a noção de *fluência* “[...] tem acepções radicalmente diversas, quer seja interpretada do ponto de vista da motricidade, quer do ponto de vista do fluir informativo do texto oral ou do desempenho no uso da linguagem (SCARPA, 1995, p. 167). Para ela, a fluência não pode ser definida por sua negativa, como sendo a ausência de disfluências, prolongamentos ou pausas, mas deve estar relacionada com todas as dimensões – sintática, semântica, prosódica, morfêmica – da fala de um sujeito.

Apoiada nos trabalhos de Lindblom (1995, apud SCARPA, 1995), a autora explicita que a dificuldade em falar rápido e acuradamente ao mesmo tempo pode ter explicação no fato de que tal relação de troca entre precisão articulatória e fluência deve-se a uma propriedade emergente da dinâmica auto-organizadora do processamento fonético.

A concepção de Lindblom poderia explicar, segundo Novaes-Pinto (1999), o motivo pelo qual tanto os sujeitos afásicos como os não-afásicos modulam sua fala, em

¹ As afasias de produção são também referidas como *afasia de Broca*, *afasia motora* ou *afasia anterior*. As afasias de compreensão são referidas ainda como *afasia de Wernicke*, *afasia sensorial* e *afasia posterior*. Uma discussão crítica da semiologia das afasias pode ser encontrada em um artigo recente de Novaes-Pinto e Santana (2009), cujas referências completas encontram-se ao final deste trabalho.

resposta a fatores fisiológicos e emocionais,² diante de mudanças de estilo da fala (de rápido para vagaroso, de baixo para alto, de informal para formal, de íntimo para público, dentre outros).

Para Novaes-Pinto (1999), a proposta de Scarpa (1995) sobre a relação da fala articulada com a fluência torna-se muito interessante para compreendermos as dificuldades articulatórias dos afásicos com lesões anteriores e a “disfluência” de seus enunciados. A autora ressalta que a variação também deve ser explicada pelos aspectos individuais entre os sujeitos e num mesmo sujeito em situações diversas.

Sendo o tema deste trabalho relativo às produções narrativas de um sujeito afásico, o próximo tópico será dedicado à apresentação das principais características do gênero narrativo, que serão consideradas como parâmetros e fornecerão algumas categorias para a análise dos enunciados de CS.

O Gênero Narrativo

Bakhtin (1997 [1929]) postula que a produção do *enunciado* – unidade real da comunicação³ – resulta não só da utilização dos recursos da língua (lexicais, semânticos, sintáticos) pelo falante, mas também é orientada pela escolha do gênero discursivo. O autor enfatiza que são as experiências comunicativas reais que nos permitem selecionar adequadamente o gênero discursivo, considerando as particularidades do interlocutor e da situação interativa.⁴ Em suas palavras:

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 criativos. 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. (BAKHTIN, 1997, p. 301)

² Segundo Novaes-Pinto (1999, p. 227), “o mesmo tipo de processo pode ocorrer quando há dificuldades na seleção lexical ou na organização sintática dos enunciados. O processamento de certas construções sintáticas – relativas, causativas, passivas, dentre outras, demanda um maior ‘planejamento’ por parte do sujeito, seja ele afásico ou não, e pode envolver outras funções cognitivas para sua realização, como atenção e memória. Os estudos em aquisição da linguagem procuram explicar porque tais construções são adquiridas mais tardiamente pelas crianças. Muitas vezes nos surpreendemos ‘planejando’ o que e ‘como’ vamos falar, quando forçados a enfrentar situações mais formais.”

³ Nas palavras de Bakhtin: “[...] todo enunciado - desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa do outro). O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mundo ‘dixi’, percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou”. (1997, p. 293).

⁴ Os enunciados produzidos em uma atividade dialógica deverão ser diferentes, por exemplo, se se trata de um diálogo cotidiano ou da produção de um texto científico. Será também diferente se o interlocutor for uma criança pequena ou um adulto, dentre outras variáveis possíveis.

A noção de *gênero discursivo* tem se tornado cada vez mais produtiva nas análises dos fenômenos afasiológicos, pois, dependendo do tipo de afasia e da gravidade do quadro, os gêneros mais complexos são bastante impactados. Há sujeitos que praticamente reduzem suas produções verbais aos gêneros considerados por Bakhtin como *primários* (menos complexos), dentre os quais encontram-se o diálogo cotidiano.⁵

Bakhtin afirma que a composição do léxico e da estrutura gramatical da língua materna não é aprendida nos dicionários e nas gramáticas, mas mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos no momento da comunicação verbal viva, com os indivíduos que nos rodeiam. Os gêneros do discurso introduzem-se, ao mesmo tempo, em nossa experiência e em nossa consciência. Ele postula que “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 302), pois falamos por meio de enunciados e não por palavras ou orações isoladas. Nossa fala é organizada pelos gêneros discursivos, assim como pelas formas da língua (gramaticais – semântico/lexicais e sintáticas).

Vale ressaltar que Bakhtin não descarta a importância das formas estruturantes da língua, mas propõe um equilíbrio entre o valor das organizações lexicais e sintáticas e o fato de que tais unidades e regras são aprendidas na experiência com a própria língua.

Para tratar das características da narrativa, recorreremos primeiramente à definição de Labov: “[...] um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma sequência verbal de cláusulas à sequência de eventos que efetivamente ocorreram” (1967, apud PERRONI, 1992, p. 19), ou seja, a narrativa propicia a construção do universo de referência do tempo em que as ações, os processos e os estados ocorreram.

Os critérios linguísticos de identificação de um texto narrativo, segundo Labov (1967, apud PERRONI, 1992) são: i) a existência de dependência temporal entre um evento *x* e outro *y*; ii) que as orações que expressam essa dependência temporal sejam constituídas essencialmente por verbos de ação e iii) que haja o emprego do tempo perfeito.

Após um estudo pioneiro, que analisa o desenvolvimento de narrativas em crianças, de acordo com uma investigação longitudinal, Perroni (1992) amplia o número de características propostas por Labov, acrescentando: iv) o relato do “inédito”, ou seja, de um evento singular que seja digno de ser narrado e v) o uso de operadores próprios do gênero narrativo, dentre os quais podemos citar “era uma vez” (para iniciar) ou “acabou a história” (para encerrá-la); “depois”, “e aí” ou “daí”, que ligam os eventos, com destaque para o uso de elementos prosódicos (prosódia, entoação, ritmo, velocidade de fala, qualidade da voz) que caracterizam o ato de narrar.

Dados obtidos em situações dialógicas com sujeitos afásicos permitem afirmar que um dos gêneros que mais resistem nas afasias é o gênero narrativo, embora certamente variem, de acordo com o grau de severidade dos casos. Dentre outras razões,

⁵ Segundo Bakhtin, os gêneros se caracterizam em: primário, que diz respeito à linguagem das reuniões sociais, a linguagem familiar, cotidiana etc.; e secundário, próprio do romance, do teatro, do discurso científico, do discurso ideológico. Estes últimos “aparecem em circunstância de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Os gêneros primários, que se constituíram na comunicação verbal espontânea, são absorvidos e transmutados para a formação do gênero secundário (BAKHTIN, 1997). O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal, na qual se torna mais evidente a alternância dos sujeitos falantes.

essas se constituem como um lugar privilegiado para a análise dos impactos das afasias na linguagem dos sujeitos.

Objetivo deste trabalho

Este estudo visa a apontar para as características linguísticas presentes nas narrativas de um sujeito com a chamada “afasia fluente”, com destaque para a disfluência dos seus enunciados, marcados por pausas, dificuldades para encontrar palavras, uso de expressões cristalizadas e repetições. Tais aspectos são analisados não como *sintomas*, patológicos por natureza, mas como evidências de processos ativos na busca da significação, que revelam o trabalho do sujeito sobre os recursos da língua, bem como as soluções pragmáticas que ele utiliza para driblar suas dificuldades.

Aspectos metodológicos

As análises são relativas aos dados de um episódio dialógico com o sujeito CS, do sexo masculino, 43 anos de idade, com ensino médio completo, que aos 37 anos submeteu-se a uma cirurgia para clipagem de tumor (craniotomia fronto-têmporo-parietal esquerda). Como sequela da cirurgia, CS apresenta uma afasia que pode ser caracterizada como *fluente*. Sua principal dificuldade é a de encontrar palavras, o que evidentemente o leva a produzir enunciados com muitas pausas e que, por sua vez, influencia a organização sintática. Nos termos de Jakobson (1970), a dificuldade na seleção lexical interfere nas possibilidades de combinação.

CS frequentou semanalmente o Centro de Convivência de Afásicos (CCA) no IEL/UNICAMP, durante dezoito meses, onde também recebeu atendimento fonoaudiológico. Episódios dialógicos referentes à sua produção narrativa foram videogravados, transcritos e analisados qualitativamente, por meio da metodologia microgenética (GÓES, 2000).

Para compreender as características da narrativa de CS e como a afasia alterou sua capacidade de narrar, seus enunciados foram analisados detalhadamente, sobretudo nos momentos em que recorre às pausas, repetições, ao uso de discurso direto, dentre outros recursos, que evidenciam processos epilinguísticos que o ajudam a reorganizar sua narrativa (GERALDI, 1997).

Análise microgenética de episódios dialógicos

Vigotski (2003), principal representante da vertente histórico-cultural, trata das questões relacionadas ao método e afirma haver necessidade de se analisar os *processos* e não os *produtos*, baseando-se na gênese dinâmico-causal, isto é, numa análise explicativa e não descritiva, que revele as relações dinâmicas ou causais reais em contraponto à simples enumeração de características externas de um processo. Sua proposta inovadora suscitou transformações metodológicas em muitos trabalhos e vem ao encontro da escolha aqui realizada de observar e refletir sobre o funcionamento do discurso narrativo de sujeitos com a chamada afasia fluente.

Góes argumenta que a análise microgenética:

[...] não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (2000, p.15)

Por assumir, neste trabalho, a concepção de linguagem como atividade interativa e constitutiva do sujeito e ainda que “os dados são os discursos” (ORLANDI, 1996 [1991], p. 109), fazemos a opção por uma análise qualitativa dos eventos dialógicos a fim de compreender as principais dificuldades de CS na construção de sua narrativa, não só apontando para os impactos de sua afasia no sistema linguístico, como as soluções criativas que dá aos impasses decorrentes dessas dificuldades.

Episódio dialógico com CS – Análise e discussões

Apresentamos, a seguir, um episódio de CS, de 10/04/2007, ocorrido numa sessão realizada no CCA.⁶ CS está em situação de entrevista inicial com duas fonoaudiólogas que irão acompanhá-lo em terapia individual. Após responder a algumas questões sobre seus dados pessoais, CS inicia espontaneamente o seguinte relato:

- (01) CS: Então... mas e como que eu não consigo falar nada di... eu num consigo (passa os dedos sobre as palavras de um jornal) //Indicativo de ler// falaaar ÁGUA, qualquer coisa, eu não conseguia. Eu falava só isso aqui ó. Eu tava... Vamos dizer que cortou essa semana e # //discurso direto// :Vamo falá! Eu não conseguia falar, eu não conseguia falar nada.
- (02) F: Logo depois da cirurgia?
- (03) CS: É. Aí até seis meses eu não conseguia...
- (04) F: E daí, como você fazia?
- (05) CS: Eu conseguia falar assim ó, eu falava pra você (aponta para F) e... se eu falar ce-certo, eu falo tudo errado. Eu falo assim CACHORRO, o que que é cachorro? É “água”.
- (06) F2: Ah! Então você falava uma palavra, mas não era.
- (07) CS:[Eu sempre falava “cachorro”. Tá... na minha cabeça e aí eu falo éé “água”. Agora que eu sei, agora, vamo dizer, não agora...dois anos atrás, já tudo bem (gesto de tempo passado). Mas... antigamente... eu tinha que f-falar éé “água” e eu falava “cachorro”.
- (08) F: Trocava.
- (09) CS: Trocava.
- (10) F: [Na sua cabeça, cê sabia o que era, mas na hora de f..

⁶ O CCA (Centro de Convivência de Afásicos) foi criado com o objetivo de buscar soluções para os sujeitos afásicos, diante do isolamento social que enfrentam muitas vezes. O acompanhamento é realizado em grupo, na convivência com sujeitos não-afásicos, em diversas situações e práticas discursivas nas quais se exploram todos os aspectos que constituem o funcionamento da linguagem em suas diferentes configurações, como nos diálogos, comentários, narrativas, leituras, etc. (MORATO, 2002). O projeto é resultado de uma ação conjunta entre os Departamentos de Linguística e de Neurologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com funcionamento no Instituto de Estudos Linguísticos (IEL).

- (11) CS: [Aí, aí eu falava assim, # então num dianta falar nada e me dá uma caneta! Chega pra mim e fala assim se tem... é não falava nada, né, “uma caneta”, né? (gesto de escrever no ar). Eu pegava aaa (repete o gesto na mesa)
- (12) F: Cê escrevia? Escrever...
- (13) CS: Alguma coisa eu já sei, então é “ÁGUA”. Então éé fácil di. Que nem aqui (mostra o jornal), eu não consigo. De repente “água” tá aqui (aponta para o jornal), aí eu já coloco água, já e (gesto de escrever sobre a mesa) começo a falar certo, entendeu?
- (14) F: Hum, hum. Mas e agora? Agora você não tem mais essa dificuldade?
- (15) CS: Não. O problema ainda que eu tenho é
- (16) F: [É di...
- (17) CS: [Tipo assim, se pode, às vezes eu penso (mostra as palavras no jornal) que não vai...

Trata-se de um relato autobiográfico, que pertence ao gênero discursivo primário, conforme vimos acima. Iniciamos a análise desse episódio focalizando as características próprias do discurso narrativo (LABOV, 1967, apud PERRONI, 1992). Observa-se que, apesar de CS não utilizar, inicialmente, em seu relato, a conjugação do verbo no pretérito perfeito, ele passa a fazê-lo já na segunda linha do turno 01: “[...] *eu não conseguia. Eu falava só isso aqui ó. Eu tava ... [...]*” e prossegue desse modo na maioria de seus enunciados (exs: turnos 03 = “[...] *eu não conseguia...*”; 05: “*Eu conseguia falar assim ó, eu falava pra você [...]*”, entre outros). Outras características presentes são o uso de verbos de ação (turno 01 = “falar”, “cortou” e etc.) e a concatenação dos eventos, verificada, por exemplo, também no turno 01: “[...] *Vamos dizer que cortou essa semana e # :Vamo falá! Eu não conseguia falar, eu não conseguia falar nada*”.

O fato inédito aparece quando CS diz que após a cirurgia ele só conseguia dizer “cachorro” para qualquer coisa à qual quisesse se referir, como ele mesmo explicita no turno 05: “*Eu conseguia falar assim ó, eu falava pra você e... se eu falar ce-certo, eu falo tudo errado. Eu falo assim CACHORRO, o que que é cachorro? É “água”;* e no turno 07: “*Eu sempre falava “cachorro”. Tá... na minha cabeça e aí eu falo éé “água”. Agora que eu sei, agora, vamo dizer, não agora...dois anos atrás, já tudo bem (gesto de tempo passado). Mas... antigamente... eu tinha que f-falar éé “água” e eu falava “cachorro”.*”

CS usa também os elementos de ligação “aí”, “e aí” entre os eventos, como podemos ver, por exemplo, nos turnos 03: “*É. Aí até seis meses eu não conseguia...*” e 07, dentre outros. Ele conserva uma prosódia adequada ao gênero, especialmente o ritmo e a entonação. A entonação enfática foi grafada em letras maiúsculas na transcrição dos enunciados e estão presentes nos turnos: 01 = “*Então... mas e como que eu não consigo falar nada di... eu num consigo falaaar ÁGUA, qualquer coisa, eu não conseguia*”; 05 (apresentado acima) e no 13 = “*Alguma coisa eu já sei, então é ÁGUA [...]*”.

Podemos dizer que, apesar dos muitos momentos em que CS apresenta dificuldades na seleção lexical e dos muitos anacolutos⁷ presentes nas construções gramaticais, a maioria dos enunciados que compõem o discurso de CS é *fluente* e há, de fato, uma narrativa sendo construída dialogicamente. Entretanto, para o propósito de

⁷ Castilho (1998) refere que para Blanche-Benveniste (1987) os **anacolutos** seriam os elementos não sintaticizados que são frequentemente deixados para trás pelo locutor, os quais ela denominou *bribes*, ou “restos”.

compreender até que ponto a afasia alterou sua capacidade de narrar, é necessário propor uma análise mais detalhada, buscando inferir sobre os *processos* subjacentes, que possam evidenciar tanto o que foi impactado, como o que resulta das suas ações criativas sobre os recursos linguísticos que lhe restaram.

Segundo a definição de Geraldi (1997), as atividades epilinguísticas são as ações que se fazem sobre a linguagem, presentes nos processos interacionais e que tomam como seu objeto os próprios recursos expressivos. Tais operações se manifestam na linguagem narrativa de CS por meio das auto-correções e retomadas, presentes, por exemplo, no turno 01: “*Então... mas e como que eu não consigo falar nada di... [..] ‘Eu tava... Vamos dizer que cortou essa semana e [..]’*”. São também indícios desses processos as pausas (grafadas com reticências), como podemos ver no turno 01 que acabamos de exemplificar; os prolongamentos de vogais (grafadas com repetição contínua da vogal) nos turnos 01: “*Então... mas e como que eu não consigo falar nada di... eu num consigo falaaar ÁGUA, qualquer coisa, eu não conseguia [..]’*” e 07: “*Eu sempre falava ‘cachorro’. Tá... na minha cabeça e aí eu falo éé ‘água’ [..]’*”, entre outros; as repetições de parte do enunciado (como no turno 01: [..] “*Eu não conseguia falar, eu não conseguia falar nada.*”) ou de parte das palavras (como no turno 05: “[..] *se eu falar ce-certo, eu falo tudo errado [..]’*” e no turno 07: “*(...) Mas... antigamente... eu tinha que f-falar éé ‘água’ e eu falava ‘cachorro’*”) que compõem os enunciados.

Verificamos que no turno 11: “[*Aí, aí eu falava assim, # então num dianta falar nada e me dá uma caneta. Chega pra mim e fala assim se tem... é não falava nada, né, uma caneta, né? (gesto de escrever no ar). Eu pegava aaa (repete o gesto na mesa)*”, que CS já havia usado a palavra “caneta” por duas vezes, no início de seu enunciado, quando se depara com uma dificuldade de seleção desse mesmo item lexical. Nas vezes em que selecionou a palavra pretendida, ele estava usando o discurso direto (grafado com #). A dificuldade ocorreu quando ele tentava retomar a narrativa no tempo passado. Esse dado é, para nós, muito relevante, na medida em que revela a relação entre a dificuldade de seleção e a complexidade da organização gramatical. A maior complexidade da estrutura do discurso indireto, no tempo passado, interferiu na seleção gramatical. A presença das pausas, repetições e auto-correções, portanto, é fundamental para que se possa detectar a natureza das dificuldades de CS, seja com relação à seleção lexical, seja na combinação dos elementos lexicais nas estruturas lógico-gramaticais dos enunciados.

Outro fator relevante para as análises dos enunciados de CS é o apoio que têm para ele os enunciados dos interlocutores não-afásicos, essenciais para a produção da sua narrativa, o que revela sua competência pragmática para lidar com sua afasia. À medida que os seus interlocutores vão dando os *acabamentos* (BAKHTIN, 1995)⁸ aos seus enunciados, CS reorganiza os seus.

A discussão apresentada neste trabalho, relativa a apenas um dado do *corpus* que está sendo analisado, teve como objetivo ilustrar como as análises microgenéticas dos enunciados dos sujeitos podem contribuir para a compreensão das relações existentes entre as dificuldades dos sujeitos afásicos com o sistema da língua e a produção dos enunciados.

⁸ Bakhtin (1995) explicita que o *acabamento* é, de certo modo, “a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” (p. 229). Portanto, o *acabamento* é dado pelo interlocutor.

O gênero narrativo, por sua natureza dialógica e por ser um dos mais presentes nos diferentes tipos de afasias, torna-se um locus privilegiado para essas análises e tem sido utilizado, também, no acompanhamento terapêutico, como método para propiciar a emergência da linguagem, por mais grave que seja o impacto das afasias na linguagem dos sujeitos.

Vale ressaltar, ainda, que é indispensável para o acompanhamento terapêutico com sujeitos afásicos a compreensão (por parte do profissional) não só das suas dificuldades com o sistema da língua (recursos fonético/fonológicos, lexicais, gramaticais), quanto a compreensão dos aspectos que focalizam a relação da língua com as condições de produção. A construção conjunta dos enunciados – que ocorre também fora do âmbito das patologias – transforma *falantes* e *ouvintes* em verdadeiros *parceiros da comunicação verbal* (cf. BAKHTIN, 1997 [1929]), o que se torna imprescindível para um acompanhamento terapêutico eficiente, que auxilie os sujeitos afásicos na reorganização de sua linguagem e para que alcancem seu *querer dizer*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. [1929]

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*, vol. 1. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia Ed. Nacional e Ed. USP, 1966.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

COUDRY, M.I.H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins fontes, 1988.

_____. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 99-129, 2002.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, M.C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes, Relações de ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural*, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e duas formas de afasia. In: _____. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, p. 34-62, 1982.

_____. A afasia como um problema linguístico. In: LEMLE, M.; LEITE, Y. (Orgs.). *Novas Perspectivas linguísticas*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1970. p. 43-54.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MORATO, E. M. (Org). *Sobre as afasias e os afásicos*. Campinas: UNICAMP, 2002.

NOVAES-PINTO, R.C. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

NOVAES-PINTO, R.C.; SANTANA, A.P. A semiologia das afasias. In: MANCOPES, R.; SANTANA, A.P. (Orgs.). *Perspectivas na clínica das afasias: o sujeito e o discurso*. São Paulo, Editora Santos, p.18-40, 2009.

ORLANDI, E. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: CASTRO, M. F. (Org.). *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 209-216, 1996 [1991].

PERRONI, M.C. *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SCARPA, E.M. Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, O seminário sobre aquisição de linguagem, Campinas, n. 29, p. 163-184, jul/dez, 1995.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O funcionamento linguístico-discursivo da fala da criança psicótica¹

(The linguistic-discursive functioning of the psychotic child's speech)

Cirlana Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência/Prefeitura Municipal de Uberlândia (CAPSI - PMU)

cirlanarodrigues@yahoo.com.br

Abstract: This paper aims at investigating the linguistic-discursive behaviour of the psychotic child's speech. The approach is guided by the relationship between Psychoanalysis and Linguistics in order to enable structural exits to the subjective position of that child. It starts from the relationship between language and the recognition of the subject because we understand this relationship as an alternative to the question of psychodiagnosis. We hold the speech of the psychotic child and its implications on the linguistic studies and we present fragments of speech of a child based in their linguistic regularities.

Keywords: speech; child; psychosis; Psychoanalysis; Linguistics.

Resumo: Propomo-nos investigar o funcionamento linguístico-discursivo da fala da criança psicótica norteados pela relação entre a Psicanálise e Linguística com o objetivo de possibilitar-lhe saídas estruturais à sua posição subjetiva. Partimos da relação entre linguagem e reconhecimento do sujeito como alternativa à questão do psicodiagnóstico; sustentamos a fala da criança psicótica e suas implicações nos Estudos Linguísticos; e abordamos fragmentos de fala de uma criança a partir de suas regularidades linguísticas.

Palavras-chaves: fala; criança; psicose; Psicanálise; Linguística.

Introdução

(01) *Anderson:*² *A Bianca tem medo da policia? A Bianca tem medo de mim? A Bianca tem medo de você? A Bianca tem medo do tijolo? A Bianca tem medo do homem?*

O que fazer diante de uma cadeia de associações de frases interrogativas que não demandam respostas óbvias? Escutar essas interrogações. Escuta que é acolher um sofrimento e responder à angústia que nos advém da criança e de sua fala.

Os Estudos em Linguística contemplam, entre outros aspectos, a estrutura, constituição e funcionamento da língua e, de forma mais específica, a relação desses aspectos com a constituição do sujeito. Relação essa sustentada pela psicanálise freudolacaniana e os estudos sobre a linguagem e o inconsciente: o inconsciente como sistema de funcionamento psíquico tem um funcionamento de língua e o *não-saber*, condição desse inconsciente, tem implicações sobre esse mesmo funcionamento de língua.

¹ Neste texto, ainda mantemos a expressão “criança psicótica”. No entanto, em trabalhos posteriores consideramos a expressão “criança em psicotização” em referência a um processo de constituição psíquica, a um movimento estrutural do sujeito.

² Nomeação feita pela autora. Não corresponde ao verdadeiro nome da criança.

Nessa perspectiva, propomos investigar o funcionamento linguístico-discursivo da fala da criança psicótica no campo das denominadas *psicoses não autísticas* da segunda infância (acima de cinco anos até por volta dos doze anos). Nossa investigação será norteadada pela relação entre Psicanálise e Linguística, anteriormente abordada.

1 A psicose na infância e seu psicodiagnóstico naquilo que uma fala nos ajuda

A referência ao termo *psicose infantil não autística* aborda quadros clínicos (psicoses e esquizofrenias) cuja sintomatologia clínica elementar,³ de atitudes e comportamentos, traz características excessivamente extravagantes e desconcertantes que apontam para um rompimento com a realidade, com prejuízos e comprometimentos nas diferentes áreas da vida da criança. São comumente reconhecidos em crianças nestas condições: episódios de isolamento com retraimento social e psicoafetivo; agitação e reações agressivas; crises severas de angústia; gestos e atitudes inadequadas em diferentes situações; exploração do ambiente por meio do olfato, da ingestão indiscriminada de objetos; transtornos de linguagem com aquisição da mesma tardiamente de forma alterada e incompleta; incapacidade de manter comunicação com outras pessoas; pensamento confuso e desconexo, sem orientação espaço-temporal; tônus muscular alterado com instabilidade e agitação psicomotora (geralmente desconexo do ambiente); perdas cognitivas apesar da capacidade de memorização acima do comum em algumas crianças; manutenção de rituais em situações como dormir, se alimentar, com pouca ou nenhuma tolerância a mudanças; transtornos de sono, como insônia, terrores noturnos, não relato de sonhos; atraso no controle esfinteriano; transtornos de alimentação como anorexia e compulsão alimentar; e a ocorrência de ideias delirantes (geralmente de tipo persecutório) e alucinações de diferentes tipos, mas com prevalência para as alucinações auditivas, comuns aos quadros de esquizofrenias.

Todavia, com a Psicanálise, o reconhecimento da criança se dá, primordialmente, a partir do que se denomina de diagnóstico estrutural, da relação entre linguagem e constituição do sujeito, sendo esses sinais, anteriormente colocados, indicativos da condição da criança no mundo. Não nos interessa a etiologia das psicoses na infância, mas o sujeito nela em constituição, o que somente é possível por meio da e na linguagem, por meio de uma entrada no campo da linguagem, especificamente da fala da criança. É no campo da linguagem que atuamos nos cuidados com crianças em sofrimento psicoafetivo tanto em termos de psicodiagnóstico como de intervenção, o que nos ajuda a delimitar nossas ações em cuidados que objetivam ampliar as possibilidades dessa criança e não atá-la a uma mera descrição sintomatológica imaginária.

A relação entre linguagem e psicodiagnóstico se baseia na compreensão da linguagem como parte dos aspectos clínicos do quadro que requer intervenção. Além de ser pela linguagem verbal que nos chegam a demanda para a avaliação e intervenção, caracterizando as ações não apenas como uma descrição sintomatológica, mas como uma condição humana posta em evidência por diferentes fatores. Fatores esses que precisam ser construídos a partir da linguagem e nela retornar: psicodiagnóstico e tratamento.⁴

³ Cf. D. Marcelli (1998).

⁴ Aqui já apontamos que a psicose na infância se apresenta como um fenômeno de linguagem (e corpo), o que retomaremos na abordagem da psicose pela via construída pela psicanálise freudo-lacaniana.

De acordo com Mazzei (2007), diagnosticar não é uma ação empírica, mas uma construção a partir do que denomina de “língua do diagnóstico”. Construção sustentada no fato de que:

Os acontecimentos psíquicos, antes de obedecer à intencionalidade individual e determinarem-se pelos objetivos pessoais, estão ordenados pelas leis da linguagem e, portanto, são marcados pela arbitrariedade, pela imotivação e pela não-naturalidade na produção da significação e na vinculação aos referentes. (p. 19)

São essas “leis da linguagem” determinantes da subjetividade humana.

Kupfer, ao tratar do diagnóstico diferencial da psicose na infância, aponta que as questões acerca da condição da criança devem ser mesmo dirigidas a ela, na medida em que esse diagnóstico deve “falar” sobre ela, buscar, na medida do possível, reconhecê-la ser no mundo:

Diante dessas questões, alguns autores vêm propondo um reordenamento do campo do diagnóstico. Os eixos não são mais as perguntas pelo orgânico ou pelo psicogênico, e sim a indagação pela posição do sujeito no enodamento do simbólico, do imaginário e do real. A pergunta a ser dirigida à criança, na perspectiva de um diagnóstico a realizar-se na transferência – o que caracteriza o diagnóstico em Psicanálise em oposição ao da Psiquiatria –, será a pergunta por sua posição subjetiva diante do Outro. [...] (2000, s/p).

A fala da criança é uma dessas manifestações e que nos diz sobre ela e, ao nos referirmos à “criança psicótica”, a definição se dá a partir do diagnóstico estrutural. Essa fala nos aponta para as possibilidades das perguntas sobre a “posição subjetiva” da criança diante do outro.

2 A fala da criança psicótica como estrutura de língua e suas implicações nos Estudos Linguísticos

Partimos da noção de língua definida por Ferdinand de Saussure no *Curso Geral de Linguística*.⁵ “[...] um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (1995, p. 18). É esse sistema de relações entre elementos em alteridade que tomamos como marcas de linguagem oral da criança em condição de psicotização: seu funcionamento linguístico-discursivo; ou seja, como os elementos linguísticos vão se combinando e se relacionando, construindo seu sistema, ordenando a estrutura e seus elementos em alteridade. Tentativa nossa de definir fala a partir da teoria saussuriana sobre a língua.

Assumir a fala como estrutura de língua é implicar os Estudos Linguísticos com a questão do sujeito, aqui, do sujeito psicótico. Perspectiva de sujeito não sustentada por Saussure, durante suas aulas, ao separar o sistema de língua do indivíduo. Parafraseando Jacques Lacan, no Seminário *O Sinthoma* (1975-1976), tomar essa estrutura como objeto de estudo, dentro da Linguística, é sustentar o trabalho no *sentimento de um risco*

⁵ 20ª edição do *Curso em Língua Portuguesa*, publicado pela primeira vez em 1916.

*absoluto*⁶ frente a uma língua e a um falante que não são ideais. Considerar o funcionamento inconsciente nessa estrutura é arriscar-se escutar uma ordem outra, subversiva e, por vezes, não linear, sem hierarquia entre seus elementos, sem a ordem dos eixos fundamentais da língua; ou mesmo, constituída de regularidades e ordenada, mas que nos parece não constituir um sistema, pois não demanda o outro, não estabelecendo uma relação com esse outro, *a priori*.

A infância é o momento em que o pequeno ser, em estado *infans* – ser que não fala – passa a ser falante, sujeito de linguagem: a criança. Nessa “passagem”, condições psicopatológicas acontecem e é na língua que se concretizam. Importante a indagação de Novaes (2005) sobre os dizeres nas psicoses e sua incidência nos estudos sobre a língua:

Como então falar de patologia ou normalidade quando nosso objeto de investigação, enquanto linguistas, são as atualizações possíveis da língua em forma de linguagem? O patológico corresponderia ao material possível e não linguisticamente julgado? O que o linguista não pode descrever se inscreve obrigatoriamente na ordem da patologia? (p. 129).

É importante, de acordo com essa autora, considerar que a língua não é apenas uma ordem possível, mas há, nessa estrutura, uma ordem do impossível:⁷

[...] aquilo que se apresenta a ele [o linguista] como estranho [...] ou como enigma, pode ser um jeito de evitar o mal-estar diante de um **real** indistinto, disperso, que contorna as formas materiais, porém não-descritíveis. (NOVAES, 2005, p. 139 – Grifo da autora)

Considerar a possibilidade de se haver com esse mal-estar – efeito de língua da criança psicótica – é trabalhar a favor do reconhecimento mesmo dessa estrutura e da possibilidade de sua leitura e de uma escuta da fala.

Em acordo com De Lemos (2002), ao tomarmos a fala como objeto de estudo, a abordamos como um *enigma* e não como um *corpus* empírico a ser descrito e sistematizado sem estabelecimento de uma relação dialógica com a criança. Cabe ao linguista *escutar* a fala da criança, segundo a autora. *Escuta* que não tem por objetivo apenas a descrição de uma estrutura, mas que incide sobre o modo como a língua da criança funciona para produzir fala, sua singularidade e como ela está engendrada em um sistema, sendo efeito disso.

A possibilidade de estudo dessa fala, que nos coloca frente a não evidência e ao imprevisível do funcionamento linguístico, só é possível se sustentamos: “[...] a teoria do valor, o conceito de sistema como sistema de relações – e não de unidades – regidas pela pura diferença. [...]” (DE LEMOS, 2002, p. 51). É nessas relações de elementos em

⁶ “Se as análises fossem levadas tão a sério quanto me dedico a preparar meu Seminário, isso, sim, seria muito melhor, e certamente elas dariam melhores resultados. Para tanto, seria necessário que tivéssemos na análise – como eu, mas é da ordem do sentimental de que falava outro dia – o sentimento de um risco absoluto.” (LACAN, 2007, p. 44 – Grifo nosso)

⁷ Para Milner (1987), o *real* da língua que o linguista, em trabalho, não deve negar e não deve se negar.

alteridade que se vislumbra a possibilidade da criança psicótica se mover de sua posição de alienação, dentro desse sistema. Possibilidade que se mantém no reconhecimento de um funcionamento linguístico-discursivo dessa fala, um funcionamento que move esse sujeito, possibilitando saídas estruturais à posição de alienação da criança psicótica na busca por um outro constitutivo.

Assim, trabalhamos com a fala da criança psicótica como um sistema de relações entre elementos em alteridade – uma ordem própria constitutiva e seu funcionamento – que nos coloca frente à questão da subjetividade e da linguagem, especificamente no que concerne à infância psicotizada.

Essa questão nos demanda um estudo da língua e sua manifestação oral e verbal (a fala) e as implicações da psicanálise freudo-lacanianiana sobre esses estudos. Em que o estudo do funcionamento linguístico-discursivo da fala da criança psicótica incide sobre o processo de estruturação do sujeito e em que a hipótese do inconsciente freudo-laciano incide sobre os estudos da linguagem? São questões que estão sustentadas no fato de que o sujeito se constitui na linguagem a partir de sua entrada no campo da linguagem – no campo do Outro.

Ao abordarmos a fala da criança psicótica é importante considerar outros saberes no processo de sua análise e compreensão. Estudos anteriores acerca da fala de crianças, sua aquisição e suas patologias, iniciados por Cláudia Thereza Guimarães de Lemos⁸ (UNICAMP), nos anos de 1970, trouxeram para a Linguística a possibilidade de reconhecimento de outra estruturação de língua que não é inata e cuja significação não é dada *a priori*.

Importante ressaltar que, ao considerarmos uma ordem outra para um sistema de fala e que esta nos coloca frente à relação língua e sujeito, qualquer questão daí decorrente deve se caracterizar em estudo interdisciplinar. Aqui, explicitamente, o outro saber em relação à Linguística é a psicanálise freudo-lacanianiana e seus conceitos fundamentais de inconsciente, registros psíquicos de imaginário, simbólico e real, sujeito, entre outros concernentes ao campo da infância e da psicose. É o diálogo entre esses saberes que fundamenta o reconhecimento do funcionamento linguístico-discursivo da fala da criança psicótica e a possibilidade de que suas marcas linguísticas possam ser utilizadas na intervenção clínica como saídas estruturais à posição de objeto da criança psicótica e o reconhecimento desse sujeito.

Fundamentalmente, tomamos a fala como um “ato linguístico”, de acordo com Leite: “[...] gesto da demanda ao outro como célula mínima que caracteriza um ato linguístico, na medida em que particulariza qualquer produção humana que necessariamente supõe a dimensão de um Outro a quem se dirige [...]” (2003, p. 506). Essa fala que nos é dirigida em nossa atuação com essas crianças, na clínica em saúde mental da infância, nos demanda não meramente respostas, mas questões acerca desse “ato linguístico”. Ela nos coloca frente ao *não-saber* e à impossibilidade de respostas imediatas, a uma ordem de língua outra e que vai sempre a um direcionamento outro.

Esse “ato linguístico” é definição da fala da criança psicótica a quem direcionamos nossa escuta. Nosso dado linguístico não é tomado à mercê da criança, ou seja, do falante. Ao se considerar a língua como constitutiva do sujeito, nosso *corpus*

⁸ Os estudos de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos têm como temática básica a Aquisição de Linguagem. Nosso trabalho não se insere nessa temática. No entanto, é imprescindível o desenvolvimento teórico e metodológico alcançado para a compreensão da relação inconsciente, constituição do sujeito e linguagem, especificamente no campo da infância.

não é um enunciado isolado, uma sentença de língua recortada e separada do ser que faz esse sistema funcionar: é a criança psicótica e tudo o que isso possa ter de implicação nos estudos da linguagem. Importante ressaltar que na psicose na infância fala não é um sintoma, no sentido de algo que aponta para uma patologia, para um sujeito em adoecimento: ela é esse sujeito, é a estrutura exposta aos nossos olhos.

A criança psicótica é ser de/na linguagem e ao fazer a língua funcionar se apresenta como um ‘falante não ideal’, em contraponto ao ‘falante ideal’ de Chomsky, de quem é possível descrever uma gramática, uma regra de funcionamento internalizada e universalizada. A partir do exposto por De Lemos (2003), acerca do *corpus* e corpo em linguagem, essa criança não é a criança, mas *uma* criança: “Uma criança e não a criança, uma criança que fala [...]” (p. 28). Uma criança psicótica que fala não é um falante ideal dada que a ordem da psicose é a da subversão, do não-ideal. Todavia, nessa ordem de ser, no mundo, há um funcionamento lógico – outro – mas lógico, na medida em que pretendemos sustentar um sistema de relações entre os elementos linguísticos que integram, em alteridade, esse sistema. Relações não internalizadas e nem universalizadas, mas constituídas na relação com o outro no campo da linguagem e singulares, enunciado único de cada criança, cujas palavras vão se sucedendo com ou sem ordem e regularidades.

Ao abordarmos um *corpus* constituído pela fala de uma criança psicótica, partimos das orientações da autora supracitada ao responder à questão “Por que corpo e linguagem?”:

[...] a forma latina *corpus*, com seu plural *corpora* persiste, servindo para designar um conjunto de dados de fala – fala de criança – colhidos e transcritos. Ou melhor, para designar o conjunto de gravações e transcrições que servem de referência para a expressão “fala da criança”, enfim, do que sobrou dessa fala escoada pelos ouvidos da máquina e do investigador. (DE LEMOS, 2003, p. 21).

É essa *sobra*⁹ de elementos em alteridade que investigamos. *Sobras* que nos apresentam um ser em pleno momento de estruturação e que nos apontam tanto para o ponto em que o sistema se desorganiza como para a possibilidade de saídas em seu funcionamento. Abordar essas saídas somente é possível após o reconhecimento da fala e da criança. Processo que é um só: reconhecer e escutar uma fala é reconhecer e escutar uma criança. É o linguista investigador assumindo seu lugar daquele a quem a fala inesperada da criança é direcionada. Essa fala não será apenas descrita, ela será desfeita, terá sua estrutura desmontada (e remontada) para que possamos chegar ao corpo que fala e que no funcionamento da língua é um *gozo*: intensidade da relação corpo e linguagem – relação de prazer e dor –, como um êxtase cuja saída deve ser na língua, pois na psicose na infância nos parece que a língua ‘pulsa’ no corpo da criança, causando uma dor de afetos, uma angústia incessante por não fazer girar esse eixo de fala. No entanto, evidencia-se uma sobrevivência que é possível devido às repetições, desarticulações, dissociações verbais e regularidades dessa fala.

Analisar e compreender uma criança psicótica que fala – um corpo que fala – não é apenas descrevê-la, é fazer o movimento de Jacques Lacan, apresentado por De

⁹ *Sobra* como o que se constitui na relação da criança com o outro; um *resto* de simbólico que tenta dar conta do real, daquilo que insiste e retorna nas *sobras*.

Lemos: “[...] A direção do movimento de Lacan é ir desfazendo signos, fazendo-os significantes, até chegar, pela onomatopeia, aproximar-se do gozo do corpo que fala [...]” (2003, p. 02). É desvelar e revelar a criança atada em uma estruturação psicótica: é desatá-la desses nós de significantes, possibilitando que ela saia desse ponto nodal, nesse ponto da psicose, fora do discurso e que não faz laço social.

3 A psicose como uma questão ao linguista

A psicose deve ser tomada pelo linguista – assim como o é pelo clínico – como uma questão, a partir da interface com a Psicanálise: o fenômeno empírico é tomado como uma das possibilidades do ser no mundo. A sintomatologia, desorganização, delírios, alucinações, agitação, perdas cognitivas e sociais, etc., não são considerados o fenômeno psicótico em si, mas constitutivos de um sujeito em sofrimento psíquico que demanda cuidado: demanda reposta à sua existência.

Dentro dos estudos aos quais o sujeito impõe uma resposta, a Psicanálise parte do reconhecimento do sujeito em sofrimento: qual é a possibilidade de esse ser existir, a partir dele mesmo. O ‘saber’ sobre esse sujeito pertence a ele e um dos meios de acesso é pela palavra. Ao tornarmos a fala da criança psicótica uma questão, é nela mesma que estão as respostas, suas saídas subjetivas, na língua.

Na psicose é possível reconhecer esse sujeito na própria sintomatologia: a fala psicótica apresenta marcas estruturais que nos apontam para sua posição no mundo, para o modo possível a ele de existir, de ser. Posição que nos orienta nas ações e estratégias psicossociais de intervenção em seu sofrimento.

Partimos da definição de psicose como “uma ordem do sujeito”.¹⁰ Ordem (constituição subjetiva) que é: “Uma ordem decerto subvertida em relação ao que é a ordem do sujeito neurótico, mas, ainda assim, uma ordem” (SOLER, 2007, p. 12). Essa “ordem subvertida” se caracteriza por um desarranjo constitucional nas três dimensões psíquicas do sujeito, onde é possível acompanhar, na psicose, fenômenos do campo do imaginário, do simbólico e do real:¹¹ respectivamente, fenômenos perceptivos e pré e não-verbais (alucinações), fenômenos de linguagem (como delírios) e fenômenos da ordem do despedaçamento psíquico, do próprio corpo, do não-limite na separação do sujeito adoecido com aquilo que não é parte de si.

O cuidado e intervenção clínica, na condição humana psicotizada, incide – necessariamente – sobre essas três dimensões, na medida em que: primeiro, o desarranjo psíquico, na psicose, parece ser a ordem que prevalece nos três registros (considerando momentos de estabilização) e, segundo, não se acolhe um ser em sofrimento considerando-o apenas em um ou outro plano, mas em sua condição integral. Não “tratar” partes do adoecimento é resultante de nossa perspectiva da loucura como uma ordem do ser no mundo. Seu contrário seria considerá-la, apenas, um fenômeno orgânico, o que resultaria em uma intervenção apenas no aspecto do sintoma.

Nosso interesse incide sobre os fenômenos de linguagem, na psicose, sobre o que a criança e o modo como sua língua funciona nos diz dela mesma: marcas e traços de linguagem verbal oral que Jacques Lacan (1998) denomina de “envelope formal do

¹⁰ Cf. Lacan (1998).

¹¹ Noções da psicanálise de Jacques Lacan que, partindo da noção de inconsciente estruturado como uma linguagem e – posteriormente da ordem do discurso –, o psiquismo humano se constitui em três dimensões de registro: imaginário, simbólico e real, estabelecidas durante a estruturação edipiana, em seu tempo lógico.

sintoma”, decorrendo daí a importância dos fatos de linguagem no diagnóstico clínico e na intervenção clínica da psicose. Aqui, é importante considerar que o conhecimento do linguista acerca do funcionamento da língua é base deste trabalho e há uma equivalência entre a expressão “fenômenos de linguagem” e “ato linguístico”, abordado anteriormente, possível pela articulação Psicanálise e Linguística.

Os fenômenos de linguagem fazem parte do que Lacan (1998) identifica como “fenômenos elementares” em toda psicose: alucinações auditivas e visuais, interpretações delirantes, afrouxamento dos elos associativos, alterações diversas na linguagem (fenômenos de linguagem) e, acrescentamos, com base no próprio Lacan, perplexidade semântica e a impossibilidade de fazer “laço social”, de estar dentro do discurso.

Em *Formulações sobre a causalidade psíquica*, texto de 1946 (LACAN, 1998), esse autor aborda a psicose como uma “falha” na estruturação do sujeito (estruturação da/na linguagem): o modo como o sujeito é inserido na estrutura (campo do simbólico) – a partir da relação com seus pares – determina a forma de organização de seu psiquismo. Na psicose se funda uma organização outra, invertida e subvertida. Importante, ainda nesse texto supracitado, é que a loucura é parte do campo da fala e da linguagem, cujo problema é o da significação. Como o é para todo ser, apenas em uma ordem outra.

No Seminário III, *As psicoses*, originalmente de 1955-1956, é possível vislumbrar a relação linguagem e psicose: o sujeito psicótico permanece em um estado de perplexidade diante da ordem simbólica no mundo, não se reconhecendo nesse mundo. Podemos inferir, frente à pertinência ao nosso trabalho, que o ser psicotizado não reconhece suas palavras (e nem sente suas palavras reconhecidas), não havendo uma significação que o ordene.

Muitos são os fenômenos de linguagem abordados nesse *Seminário* e no texto “De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose”, de 1957 e 1958 (LACAN, 1998), como tentativas de reorganizar a estrutura psíquica do sujeito: reorganização discursiva; desordem radical na sintaxe da língua; distúrbios de conexão (frases cortadas no ponto em que surgiria a significação); mensagens interrompidas ou sobre códigos difíceis de decifrar; distúrbio de associações (os sujeitos não compreendem as falas que lhes são direcionadas e nem seu próprio pensamento, sendo incapazes de “juntar” ideias e palavras); e a holófrase (junção de várias palavras). Muitos outros fenômenos de linguagem oral também podem ser identificados como os neologismos, verborragia, ecolalia, fala sem diferenciação do “você” e do “eu”, colóquios e sequências de fala incompreensíveis, entre outros. São esses fenômenos, pertencentes à fala do psicótico, nosso interesse, pois somente é possível atuar nessa estrutura após seu reconhecimento.

4 A psicose não decidida na infância

Nosso trabalho tem como foco a criança psicotizada, que, por se caracterizar como um ser em estruturação, apresenta uma “ordem” no mundo singular e seja qual for essa ordenação, subvertida ou não, ainda não está pronta. Consideramos infância como um tempo lógico do ser em constituição, de acordo com a Psicanálise. Dessa maneira, não é possível simplesmente transportar as descrições e compreensões dos fenômenos de linguagem da psicose do adulto para a psicose da criança, assim como os cuidados com essa criança não são tecnicamente os mesmos dispensados aos adultos. A

compreensão do que vem a ser o fenômeno psicótico e sua constituição é a mesma. Mas sua ocorrência, manifestação e funcionamento não podem ser considerados semelhantes devido à especificidade psíquica da criança: ser sem estrutura definida.

De acordo com Jacques Lacan no *Seminário III* (1955-1956), a psicose não ocorre na criança do mesmo jeito como ocorre no adulto. Isso porque a estruturação do sujeito ainda percorre um tempo lógico da ordem do não estático. Ou seja, na infância não há estruturação psíquica definitiva. Então, não podemos considerar as ocorrências dos fenômenos de linguagem similares na psicose da infância e na psicose do adulto, na medida em que existem especificidades do sujeito enquanto criança, como já abordado. E é nesse processo que por vezes temos desarranjos e desajustes que colocam a criança em uma posição de não-ser. Em termos de desenvolvimento infantil há uma “parada” nesse processo, um rompimento com o encadeamento da vida da criança: é a ordem subvertida pela psicose. Assim, alguns autores sustentam a expressão “psicoses não decididas” para a condição da infância psicotizada.

Essa expressão “psicoses não decididas” foi, inicialmente, cunhada por Alfredo Jerusalinsky (1993), fazendo frente a uma nomenclatura diagnóstica que poderia “fechar” as possibilidades de se construir saídas estruturais para a criança psicótica. É uma expressão que se sustenta em uma perspectiva de reconhecimento do sujeito, dentro de um diagnóstico estrutural. A infância se caracteriza por ser um “estado provisório”, cuja estruturação psíquica é decidida, segundo esse autor, posteriormente: uma estruturação psíquica, na infância, está em construção. O sujeito criança está sempre por decidir qual sua posição e ordenação no mundo, por se constituir.

Bernardino (2004) amplia o entendimento acerca dessa expressão, justificando a noção de uma estrutura psíquica como não decidida na infância a partir de um posicionamento clínico psicanalítico.

Teoricamente devemos compreender, a partir de Lacan e Freud, a infância como o tempo lógico das inscrições e confirmações das inscrições advindas do Outro social, do campo da linguagem. O inconsciente é estruturado como uma linguagem; essa estrutura advém das palavras; e a significação dessas palavras não é pontual:

[...] a inscrição fundamental de que se trata – do Nome-do-pai como instância representativa da falta estrutural do campo simbólico – não se faz de uma vez. São necessários os tempos de inscrição, apagamento e interpretação, responsáveis pela inscrição dos significantes primordiais [...]. (BERNARDINO, 2006, s/p).

Essa inscrição advém do Outro encarnado pelas pessoas que podem promover à criança o acesso ao sentido mesmo do que se inscreve. Esse “tempo” de significação vai até o final da adolescência.

Clinicamente, a questão diz respeito, conforme a autora supracitada, à posição do clínico frente à condição da criança:

Sustentar um diagnóstico de psicose na infância pressupõe imprimir à direção do tratamento condições contrárias às necessárias para o surgimento de um sujeito, quais sejam: a antecipação subjetiva, a aposta do analista nas possibilidades desejantes de seu analisante. Sem esta aposta, sem esta colocação em ato do desejo do analista de que ali possa surgir um sujeito, não haverá análise possível. (BERNARDINO, 2006, s/p.)

Essa é, também, a posição do linguista frente à questão da fala da criança psicótica. Ou seja, sem a aposta do linguista na subjetividade e no desejo do falante (e no seu próprio desejo) não é possível fazer funcionar essa estrutura; não é possível chegar a esse funcionamento de língua vislumbrando a possibilidade de que essa fala nos aponte para mais além de uma língua, para a falta primordial desse sujeito, seu *sinthoma*:¹² a *lalangue* de uma criança e não qualquer língua, qualquer estrutura.

A escuta do linguista também deve acompanhar o tempo lógico dessa fala, da constituição do sujeito. No reconhecimento de seu funcionamento linguístico-discursivo há que se inscrever o desejo de um outro, há que se promover sua significação: reconhecer é ver e descrever essa estrutura em um instante primeiro; na sequência, o tempo de compreendê-la, de analisar esse sistema e sua relação com a psicodinâmica da criança e, por fim, o momento em que é possível retornar à criança uma ordenação e significação outra, onde concluir é passar a outra posição, nessa estrutura, conforme a psicanálise freudo-laciana nos orienta.

5 Uma *sobra* de fala que nos incomodou

Os fragmentos de fala que se seguem pertencem a um menino de 10 anos, com psicodiagnóstico de esquizofrenia infantil, fora de discurso, trazido até nós pela mãe (também falado por ela) em surto psicótico: delírios persecutórios, incapacidade de sustentar vínculos, extrema confusão mental.¹³ No primeiro contato escutamos uma fala repetitiva e sempre em forma de perguntas girando em torno de temas como a morte, sangue, machucar, caracterizando um fenômeno de linguagem denominado de perseveração cuja temática eram perigos iminentes, pavor, terror, perpetuando um desencadeamento de construções delirantes acompanhadas por alucinações visuais: *O chão vai abrir? Se abri pra onde a gente vai? Aqui tem céu? O buraco vai ser grande?* Essa perseveração na fala nos remete, dada sua insistência – aquilo que insiste – à singularidade e a uma regularidade linguística, a um funcionamento de fala característico desse menino.

Aos primeiros contatos, qualquer tentativa de responder às questões que eram direcionadas a quem se aproximava dele era frustrante: nossas respostas não chegavam até ele; ele não nos escutava e nossas palavras não conseguiam entrar em sua cadeia de fala sem abertura para o outro e que não fazia borda à sua angústia. Foi essa angústia, diante dessa fala, que nos alertou para seu funcionamento de língua: estrutura de pergunta onde não cabem respostas. Até então, a possibilidade era apenas aguentar essa avalanche de perguntas e suportar a angústia de *não saber* as respostas.

Sabemos que a fala constitui tentativas desesperadas de sobrevivência do sujeito. Tentativas extravagantes e desconcertantes onde o funcionamento linguístico-discursivo da fala é a saída estrutural à sua posição de objeto: quanto mais alienada e fora do discurso essa posição, mais alienada e fora do discurso são essas tentativas de sobrevivência da criança.

¹² Cf. Lacan, 2007.

¹³ Como nosso objetivo, neste texto, não é proceder a uma análise clínica da criança, não abordaremos questões concernentes à sua psicodinâmica.

- (02) *Assistindo a um desenho do Pica-Pau falando com uma galinha*
Anderson: O pica-pau morde?
P.:¹⁴ Ele bica porque tem bico.
Anderson: A galinha morre?
P.: Onde? No desenho ou aqui, de verdade?
Anderson: Tem pica-pau de verdade?
P.: Tem sim.
Anderson: Ele é parecido com esse? (o do desenho apontando)
P.: É sim.
Anderson: E as cores?
P.: Tem as mesmas cores: vermelho e azul. Ele mora lá na mata.
Anderson: Lá na floresta tem o quê?
P.: Tem árvores, animais, rio.
Anderson: Tem árvore?
P.: Tem.
Anderson: A árvore é igual a essa? (aponta para uma jabuticabeira no quintal do vizinho)
P.: É dessa cor.
Anderson: O pica-pau morde a galinha?
(diálogo se encerra com a chegada de outra criança)

Nesse breve diálogo a criança termina sua participação como começou: *O pica-pau morde?* Apontando para o fato de que ela está presa em algum ponto de sua estrutura, enodada na questão sobre si mesma.

A cadeia de fala é incessante, com estruturas sintáticas adequadas e descritíveis, entonação de interrogação e pontuação adequadas, mas sem entrada do outro, mantendo a regularidade estrutural e há substituição de termos: pica-pau, galinha, árvores. Questões sobre esses nomes. Questões sobre nomeações, sobre sua nomeação. Ou seja, a uma primeira escuta ele parece querer mesmo saber se, por exemplo, *o pica-pau morde a galinha*. Mas, após uma conduta óbvia diante de uma pergunta – a resposta do interlocutor – percebemos que não é isso que ele quer saber. Não adianta responder que o pica-pau morde galinhas. Uma pergunta espera uma resposta que não é óbvia e que, provavelmente, não cabe no campo semântico das palavras que nos chegam. Como escutar? Como trocar significantes? Significar o que é dito? Perguntas que nos surgiram e que, até então, foram suportadas por:

1º: conseguir acompanhar essa cadeia pela escuta. O que significa suportar a angústia – o que essa criança não consegue, por isso ela fala e fala desse modo.

2º: suportada a angústia, é acolher e remontar essa cadeia: devolver à criança esses/os mesmos significantes usados por ela, mas usados por um outro falante – devolução que não é *desencadeada*, mas *encadeada*. Assim a criança atenta para o fato de que há um outro compartilhando com ele essa angústia, pela palavra. A tentativa de sobrevivência passa a ser sobrevivência, por isso ela continuará falando.

Essas regularidades nos apontam para uma organização de fala, cuja relação entre os elementos constitui um sistema de língua, onde não é possível pelo reconhecimento da alteridade e da diferença entre eles estabelecer uma significação. Quando o menino nos remete uma questão evidencia-se seu abismo simbólico, sua

¹⁴ Psicóloga e linguista, autora deste texto, em diálogo com a criança durante rotina clínica.

dificuldade em associar as palavras e associar-se ao mundo, ao outro. Também, como não há metaenunciação em seu funcionamento-linguístico, não nos cabe perguntar-lhe o que ele quer dizer com isto ou aquilo.

Esse menino é uma questão aberta que, ao nos direcionar interrogações intermináveis, nos remete à sua própria angústia: responder sobre si. Pois é essa resposta que lhe possibilitará sair dessa posição de objeto, de alienação e de loucura. Cabe-nos, então, apostar nos significantes, apostar na capacidade do sujeito de constituir-se na língua. E nós, como possível outro no universo dessa criança, oferecer-lhe significantes primordiais que podemos capturar em sua própria fala.

Atualmente, acolhendo e remontando essas falas, o menino suporta mais estar na presença de um outro, seu funcionamento de fala é um pouco menos incessante, porém se mantém a regularidade referida – marca de sua singularidade – sendo possível vislumbrar indícios de uma entrada de um outro nessa cadeia. Ele, por exemplo, já consegue permanecer em alguma atividade enquanto fala, e continua falando muito, o que é extremamente saudável e possibilitador de intervenção e ajuda à criança. Intervenção e cuidados oferecidos a partir do reconhecimento da ‘língua’ dessa criança, de sua fala como estrutura e que tem um funcionamento que coloca o linguista frente ao improvável, a uma ordem que nos demanda uma escuta.

Acolher, nos Estudos da Linguagem, essa ordem outra é sustentar a subjetividade na língua, a diferença, a alteridade, a heterogeneidade: o humano na língua.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDINO, L. M. F. *As psicoses não decididas da infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 155 p.

_____. A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas na infância. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5, 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100004&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 de jun. 2008.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 42, p. 41-69, jan/jun. 2002.

_____. Corpo & Corpus. In: LEITE, N. V. de A. (Org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 21-29.

JERUSALINSKY, A. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem (Entrevista com Alfredo Jerusalinsky). *APPOA - Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n. 9, p. 62-73, 1993.

KUPFER, M. C. M. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. *Psicol. USP* [online], v. 11, n. 1, p. 85-105, 2000. [citado 2008-06-26]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000100006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-6564. doi: 10.1590/S0103-65642000000100006. Acesso em: 26 de jun. de 2008.

LACAN, J. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose (1957/1958). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 537-590.

_____. Formulações sobre a causalidade psíquica (1946). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p.152 – 196.

_____. *O Seminário*, Livro 23: O Sinthoma, 1975-1976. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007. 249 p.

LEITE, N. V. de A. A Linguística e outros saberes. In: ALBANO, Eleonora et al. (Orgs.). *Saudades da língua: a Linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 505-513.

MARCELLI, D. *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra*. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 410 p.

MAZZAI, D. A língua do diagnóstico. *Revista Língua portuguesa*. Especial Psicanálise e Linguagem, São Paulo, Editora Segmento, p. 16-19, maio de 2007.

MILNER, J.C. *O amor da Língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 182 p.

NOVAES, M. As múltiplas ressonâncias linguísticas dos dizeres nas psicoses. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 47, n. 1 e n. 2, p. 129-141, 2005.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística geral*. Organizado por Charles Baley e Albert Sechehaye. Tradução de A. Chelini, J.P. Paes e I. Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995. 279 p.

SOLER, C. *O inconsciente a céu aberto da psicose*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007. 261 p.

Efeitos da regulação discursiva na fala da criança

(Effects of discursive regulation on child speech)

Lélia Erbolato Melo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP)

leliaerbolato@hotmail.com

Abstract: This paper analyses the effects of discursive regulation on oral narrative produced by children who were 5, 8 and 10 years old in the reading of five images without text, transformed into computerized program. These images “tell” the story a misunderstanding between two characters. The results will be presented and discussed taking examples from the undertaken research..

Keywords: discursive regulation; oral narrative; children.

Resumo: Este artigo analisa os efeitos da regulação discursiva em narrativa oral com crianças de 5, 8 e 10 anos, a partir da leitura de cinco imagens, sem texto, transformadas em programa informatizado. Essas imagens “contam” a história de um mal-entendido entre dois personagens. Os resultados obtidos serão apresentados e discutidos, tendo como referência exemplos de pesquisa realizada.

Palavras-chave: regulação discursiva; narrativa oral; crianças.

1. Introdução

Tomando como referência inicial Caron (1983), consideramos a regulação como o conjunto de intervenções discursivas que permite o desenvolvimento de uma atividade narrativa de acordo com as respectivas intenções dos interlocutores.

Segundo Orlandi (2007), os dizeres são vistos não apenas como mensagens que são decodificadas, mas como efeitos de sentidos produzidos em condições determinadas, ou seja, pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história.

A noção de efeito supõe, para Orlandi (1993), a relação de interlocução na construção dos sentidos. Quanto aos sentidos, eles nada mais são do que efeitos da troca de linguagem, e partes de um processo, ou de um projeto significante, e realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele.

Na delimitação de nosso objetivo de estudo, são os efeitos de sentido convocados, pelo interlocutor adulto, na fala infantil, sob a forma de regulação ou cumplicidade discursiva, que nos interessam. Aqui, o propósito é, sobretudo, avaliar o modo pelo qual o sujeito é afetado por essa filiação ou apropriação de dizeres do adulto.

Prosseguindo nessa linha de reflexão, recorreremos novamente a Orlandi (2008), que estabelece uma distinção entre (a) constituição, (b) formulação, (c) circulação dos sentidos em sua textualização. Em (a), o foco recai no trabalho da memória (interdiscurso); em (b), o interesse é pela atualização da memória como resultado da relação do discurso com o texto, e a individualização do sujeito enquanto autor; em (c), a atenção converge para o funcionamento das circunstâncias de enunciação e o conhecimento de mundo.

Dito isso, no presente trabalho, optamos pela escolha de uma perspectiva discursiva articulada com a argumentação e um de seus componentes essenciais, a

justificação (GOLDER, 1996). Ela constitui a estrutura mínima da argumentação (GOLDER, 1992).

Nessa confluência de temas, priorizamos também a narrativa, em seus aspectos gerais, bem como a narrativa a partir da leitura de imagens em sequência para, finalmente, dando continuidade à exposição, reforçar e ilustrar, através de exemplos nossas considerações iniciais. Na verdade, este estudo retoma e dá continuidade a reflexões iniciadas anteriormente (MELO, 2008a; 2008b).

Considerando o que acabamos de propor, retemos que, ao lado de sua dimensão cronológica, dois outros critérios permitem qualificar uma narrativa, de acordo com Veneziano e Hudelot (2005, p. 83). O primeiro critério diz respeito ao fato de que uma narrativa apresenta um mínimo de inteligibilidade temática e geralmente certa coerência de conjunto. No caso, o que nos interessa é diferenciar as narrativas que se constituem de uma sequência de ações sem relações entre elas, das narrativas que, ao contrário, situam essas ações em uma rede coerente de liames explicativos. Nesses termos, é preciso então distinguir com cuidado a coerência narrativa fornecida pela verbalização (*mise en mots*) da criança daquela coerência que o conhecimento do quadro, das imagens e de sua sequencialidade permite ao observador inferir.

O segundo critério é a dramatização: de maneira geral, uma narrativa tem sentido porque se passa alguma coisa que, como enfatiza Labov (1978, p. 307), a torna digna de ser contada. Não se espera de uma narrativa que ela tenha simplesmente um começo, um meio e um fim, mas que essa lógica da cronologia seja de algum modo dominada por outro modo de relações entre fatos, por uma dramatização (FRANÇOIS et al., 1984), ou uma intriga (ADAM, 1997), que introduz um contraste ou uma tensão entre o que fazem e o que querem os personagens, ou ainda por uma ruptura entre o inesperado e o cotidiano (BRUNER, 1997).

Vamos nos deter um pouco mais em suas colocações, uma vez que ele nos convida a concentrar a atenção mais diretamente na narrativa, especialmente por ela diferir de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência. Com esse propósito, o autor assinala sua propriedade principal – a *sequencialidade inerente*: os constituintes de uma narrativa são “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores... Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo, seu enredo ou *fábula*” (BRUNER, 1997, p. 46-52).

Uma segunda propriedade da narrativa é que ela pode ser “real” ou “imaginária”, sem perder sua força como história. Para o autor, a sequencialidade singular das sentenças é indispensável para a significância de uma história e para o modo de organização mental em que será captada.

Finalmente, uma terceira propriedade da narrativa é que ela se especializa em forjar ligações entre o excepcional e o comum. Ao examinar de perto essa questão, Bruner (1997, p. 50) conclui que “a função de uma história é encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico”.

A seguir, ele volta sua atenção para a qualidade dramática da narrativa, citando a discussão clássica -) sobre o “dramatismo”. Segundo esse autor, “as histórias bem formadas são compostas por um quinteto formado por um Ator, uma Ação, uma Meta, um Cenário e um Instrumento, além de um Problema” (BURKE, 1945).

Finalizando, o autor aponta outra característica da narrativa bem formada – sua “paisagem dual”, ou seja, “eventos e ações de um mundo real ocorrem concomitantemente com eventos mentais presentes na consciência do protagonista”. Para isso, Bruner (2002, p. 21-22) apoia-se na visão de Greimas, segundo a qual uma característica primitiva ou irredutível da história ocorre conjuntamente no plano da ação e na subjetividade do protagonista. O casamento da visão “interior” e a realidade “exterior” prendem a criança ao ouvir como o Lobo Mau tenta iludir e é desmascarado por Chapeuzinho Vermelho.

François (2009) parte do princípio geral, segundo o qual a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos da verbalização (*mise en mots*) de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor. Todo locutor está às voltas com a linguagem, a língua, as relações com sua própria fala e as relações intersubjetivas.

Portanto, o que faz sentido realmente na atividade narrativa é quando o ponto de vista daquele que conta reestrutura o horizonte de expectativa daquele que recebe, o faz mexer-se, o surpreende. Como todo discurso, uma narrativa não se manifesta inicialmente como verdadeira ou falsa, boa ou má, inteligível ou não, mas como esperada ou surpreendente. Finalmente, “felicidades textuais” se produzem, quando o efeito discursivo existe, porque o prazer é partilhado.

A seguir, abordamos o efeito da tutela nos diálogos adulto/criança, em situação de narrativa oral, tal como propõe François (2009), com o objetivo de sinalizar alguns pontos para reflexão. Ele sugere, antes de tudo, a necessidade de diferenciar bem das outras situações a prática da tutela em situação de discurso. Nas situações analisadas por Bruner (1991), trata-se essencialmente da manipulação de objetos e, portanto, de tarefas claramente determinadas, o mesmo não acontecendo, quando se trata de linguagem. Além disso, em todas essas situações de manipulação de objetos, o adulto é indiscutivelmente o mais experiente, o que em parte é discutível no caso dos usos languageiros. De uma parte, quanto ao objetivo a atingir e, de outra parte, quanto à capacidade de alguns para realizar os atos de linguagem.

Para François, é necessário delimitar bem as diferenças entre atividades languageiras e não-languageiras, a partir de alguns elementos. A tutela languageira não intervém necessariamente em situações de transmissão de tipo pedagógico experiente/não-experiente, e não se realiza somente no sentido saber/ignorância. Em geral, o adulto funciona em um procedimento de sustentação, muitas vezes, simplesmente como quadro/enquadramento da atividade verbal: apenas sua presença pode ajudar a criança a dizer e, antes de tudo, a recorrer à comunicação paraverbal (olhares, sorrisos, etc.).

Os insucessos desta atividade de sustentação ou “*contratutelas*” dependem em parte da capacidade da criança em intervir “aquém” ou “além” das possibilidades infantis, conforme Vygotsky (1991) em sua definição da zona de desenvolvimento proximal. O adulto se encontra na situação delicada de ajudar a dizer, sem impedir de dizer e, deste ponto de vista, sabemos que ele está longe de ser visto como um interlocutor onipotente.

As situações de narrativa são típicas dessas dificuldades. Antes de contar de modo autônomo (monogerado) uma história, as crianças o fazem de modo cogerado, ou melhor, em interação com alguém mais experiente (adulto ou criança mais velha). A conduta da narrativa resulta, então, da maneira como o adulto ajuda a criança a contar, especialmente por seu questionamento.

É difícil saber, de acordo com François (2009), como se deve falar a uma criança, considerando que existem características estáveis na fala do adulto em relação à da criança, quanto à gestão das questões e das respostas no diálogo, por exemplo.

A maneira de narrar pode variar consideravelmente em função de critérios como o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, ou de sua motivação intrínseca para contar. Afinal, ela o faz espontaneamente, por sua própria iniciativa, ou responde a uma instrução vinda do exterior? A pessoa a quem a narrativa é dirigida (pessoa familiar ou não), o conteúdo e o fim comunicativo da narrativa (para informar ou compartilhar uma experiência passada), assim como as condições discursivas da narrativa (monogerada ou cogerada), podem também influenciar a natureza da narrativa?

Dentro desse contexto, a intenção, agora, é enfatizar a contribuição da leitura/interpretação das imagens para a compreensão. Neste sentido, torna-se necessário circunscrever o campo, observando a relação entre a leitura de imagens em sequência e a produção oral de narrativas pela criança. Optamos, então, por suscitar novas reflexões a respeito da referida leitura segundo uma visão discursiva, uma vez que estudos até aqui realizados, de um modo geral, restringem-se à análise dos aspectos perceptuais, espaço-temporais e de causalidade.

No retrospecto da literatura, citamos Gombrich (1965) que, ao estudar as imagens artísticas, opõe duas formas principais de investimento psicológico na imagem: o reconhecimento e a rememoração. Esta dicotomia, segundo Aumont (2008, p. 81), coincide com a distinção entre função representativa e função simbólica. Para o autor, “uma, é mais voltada para a memória, portanto, para o intelecto e o raciocínio, e a outra, para a apreensão do visível, para as funções mais diretamente sensoriais”. Prosseguindo, Aumont enfatiza que “reconhecer alguma coisa em uma imagem é identificar, pelo menos em parte, o que nela é visto com alguma coisa que se vê ou se pode ver no real”. Paralelamente, Gombrich insiste no fato de que esse trabalho de reconhecimento, de reconhecer apóia-se na memória.

Hurstel examinou as dificuldades particulares causadas pela compreensão de uma série de imagens como sucessão temporal, em uma população composta de crianças entre 3 anos e 4 meses a 6 anos e 5 meses, de uma Escola maternal, na França. O autor formula então a hipótese de que o reconhecimento de uma série de imagens como sucessão ordenada de acontecimentos não é feito imediatamente pela criança, mas se constrói progressivamente. Para ele, “ler a imagem, integrando-a na série de que faz parte, significa interpretá-la” (HURSTEL, 1966, p. 116).

Com base nos resultados obtidos, Hurstel (1966) constata que, antes dos quatro anos e meio, a criança ora não compreende o que significa “colocar em ordem as imagens”, ora, se compreende, faz os arranjos de forma analógica. Após essa idade, a utilização da imagem como referência temporal torna-se possível.

Bresson (1981) caracteriza a imagem, enquanto objeto semiótico, por três grupos originais de operação. Um primeiro grupo diz respeito à relação entre termos.

Para compreender a imagem, segundo o autor, é preciso estabelecer relações e fazer inferências, em que natureza e ordem, na qual elas devem ser realizadas, não são indicadas. Em segundo lugar, há necessidade de operações específicas de relação referencial. O terceiro tipo de operações específicas da imagem, identificado por Bresson (1981), refere-se ao estatuto do suporte e do quadro.

Cardarello (1991) lembra que vários trabalhos sobre leitura para crianças atribuem pouca atenção às imagens que, muitas vezes, constituem o essencial do livro. Vê-se a imagem apenas como um simples suporte da história, esquecendo-se de que a criança olha e explora a imagem, quando se lê um livro para ela.

Trata-se de uma tendência à “subutilização” da linguagem, como mostram algumas pesquisas, isto é, as crianças têm tendência a observar somente as imagens de um livro em relação direta com o texto verbal, ignorando, portanto, o valor informativo autônomo da imagem. Em compensação, notamos, após um exame atento dos livros para crianças, que as imagens são capazes de veicular significados integrativos do texto verbal, mesmo quando ausentes, como acontece, por exemplo, com os livros de Eva Furnari. Neste sentido, Abramovich (1993, p. 32-33) ressalta que, além do talento gráfico da autora, é importante também lembrar sua habilidade para construir toda uma narrativa sequenciada, completa, sem precisar de palavras. Destaca ainda sua capacidade de contar uma história de modo ágil, vivo, usando traços moventes, conhecimento da cor e domínio da(s) página(s) do livro como um todo. Como resultado, obtemos uma estrutura textual das imagens não diferente daquela do texto narrativo escrito.

Em relação à “leitura” de uma série de imagens constituindo uma história, Préneron (2001) propõe a utilização de, pelo menos, três operações cognitivas que condicionam as produções languageiras. A primeira operação pressupõe uma seleção do que deve ser dito e do que é facultativo. A segunda operação sugere efetuar uma leitura/ interpretação. Enfim, na terceira operação, é preciso fazer um encadeamento dos acontecimentos interpretados.

A partir desses pressupostos, nosso propósito, no trabalho em questão, é mostrar que esses atos não surgem isoladamente, mas existem em função do desejo da criança, da relação com o contexto e das intervenções do interlocutor adulto.

2. Método

2.1 Sujeitos

Os dados coletados provêm de uma pesquisa com crianças distribuídas em três grupos de idades de 5, 8 e 10 anos, que frequentam uma escola em São Paulo. Esses dados foram transcritos segundo as convenções utilizadas por Preti e Urbano (1990).

2.2 A coleta dos dados

Eles foram obtidos em sessões interativas informatizadas, em que o adulto procurava estimular a leitura das imagens e a comunicação mais espontânea possível da criança. Foi utilizado o procedimento da tutela “reflexiva” pelo adulto, com o objetivo de centrar a atenção da criança nas causas ou razões de alguns acontecimentos (HUDELOT et- VASSEUR, 1997).

2.3 Material

Ao utilizarmos o texto “A pedra no caminho” (FURNARI, 1988), o objetivo na leitura/interpretação das imagens sem texto, transformadas em programa informatizado, é verificar também até que ponto a memória tem uma participação importante na produção do discurso da criança, na medida em que “aciona” as condições dessa produção e “garante” a interpretação. Aqui, o foco central da história é um mal-

entendido de dois personagens em relação à apreciação diferente de um acontecimento chave.

Esclarecemos que, na coleta dos dados, foram preservadas as exigências de memória, uma vez que os sujeitos narram suas histórias, quando as imagens não são mais visualizadas na tela do computador, e a produção da narrativa é monológica.

2.4 Procedimentos

A coleta dos dados foi feita em três etapas: a) narrativa autônoma ao pesquisador; b) narrativa com tutela; c) narrativa autônoma sem tutela. Nesta exposição, nossa atenção se concentrará somente na segunda etapa. A transcrição dos dados seguiu as normas do Projeto NURC/SP (PRETI e - URBANO, 1990).

O critério utilizado pelo adulto na coleta dos dados foi da *tutela do tipo reflexivo*, citado anteriormente, com a preocupação em centrar a atenção das crianças nas causas ou razões de determinados acontecimentos, evitando fazer menção explícita dos estados físico, emocional, intencional e epistêmico.

Na definição do direcionamento da análise e interpretação do material coletado, levamos em conta, na produção oral dos sujeitos, os *três* modos interativos sugeridos por Préneron (2004, p. 199), uma vez que favorecem as relações intersubjetivas entre parceiros nos atos de linguagem. Por modo interativo, a autora caracteriza encadeamentos de atos de linguagem que exprimem lugares enunciativos típicos de seu emprego:

- (a) posicionar-se: a criança manifesta seu ponto de vista em relação ao que o adulto propõe, argumenta, pergunta, ordena, recusa... Isto pressupõe, portanto, aceitações, recusas e confirmações da criança, enquanto reação às intervenções do adulto;
- (b) pedir: a criança faz pedidos de diferentes maneiras ao adulto, proposições, imposições;
- (c) fornecer um sentido: enunciados que exprimem as atitudes da criança quanto aos acontecimentos da atividade solicitada, como comentários, explicações/justificações, informações.

Paralelamente, poderíamos dizer que eles são decorrentes de *duas* funções da regulação discursiva pelo adulto: uma função de apoio (“*guidage*”); e uma função de compensação (“*compensation*”), conforme Caron (1983, p. 156).

Diante disso, a inclusão da observação dos modos interativos no presente estudo abre um espaço para pensarmos também a regulação como gênero dialógico, quando se observa a progressão das trocas verbais e não-verbais organizadas sobre um mesmo campo temático, e sob a forma de questão-resposta, iniciativa/reação.

3. Exemplos e análise dos dados

Neste tópico, vamos examinar três exemplos, com o objetivo de trazer à tona reflexões acerca da questão dos atos de linguagem, a partir da regulação discursiva do adulto, em situações interativas de narrativa oral. Primeiramente, observemos o exemplo a seguir...

- (01) (BRAY, 5 a.)
 P1: *hum ... certo ... olha só então deixa eu ver se entendi tá? era uma vez dois meninos um chegou e empurrô o colega dele é isso?*
 BRY1: *é empurrô*
 P2: *ele empurrou o outro?*
 BRY2: *é*
 P3: *vamos dar mais uma olhada? vamos ver se ele empurrou o outro?*
 BRY3: *é e daí depois o outro empurrô/*
 P4: *então eram dois amigos um empurrou olha bem ele empurrou o outro?*
 BRY4: *ah:::...ele tropeçô/*
 P5: *o que aconteceu?*
 BRY5: *ele ele tropeçô/*
 P6: *ah ele tropeçou e aí o que aconteceu?*
 BRY6: *é é aí aí:::...o outro pensô/que ele tivesse feito isso de propósito então ele empurrô /ele*
 P7: *certo e depois que ele empurrou o outro o que aconteceu?*
 BRY7: *ele ele mostrô/ (com) o dedo a direção da pedra e mostrô/ que ele tropeçô/*
 P8: *tá e quando ele tropeçou o que aconteceu?*
 BRY8: *é::: eles viraram amigos de novo*

Inicialmente, em (P1), poderíamos pensar (quem sabe!) na ocorrência de uma correlação aditiva recortando um *continuum*, ou seja, em um par correlativo *chegou/empurrô*, com a função de abertura do diálogo com o sujeito.

Na sequência, o sujeito retoma, em suas respostas, a fala do interlocutor (“*empurrô*”), e utiliza o verbo “*é*”, como justificativa da ação praticada.. Em seguida, ele dá prosseguimento à interação, de acordo com o que é solicitado pelo interlocutor.

No entanto, por causa da tutela reflexiva insistente (HUDELOT; VASSEUR, 1997), em três solicitações sucessivas (v. P2+P3+P4), a criança esclarece duas vezes o que aconteceu “*ah:::...ele tropeçô/ + “ele ele tropeçô”*”, levando então o adulto a retificar “*empurrou*” > “*tropeçou*” (v. P6). Com este procedimento discursivo, o interlocutor conduz o sujeito a inferir uma falsa crença ou crença de 2ª ordem, em que o o sujeito atribui um julgamento de valor ou pré- julgamento, para justificar sua ação de “empurrar” - “*o outro pensô/que ele tivesse feito isso de propósito então ele empurrô/ele*” (PERNER; WIMMER, 1985).

Para isso, o sujeito recorre a argumentos justapostos, do tipo – “*e daí depois* (v. P4) + “*é e aí aí:::...*” (P6), confirmando assim que “*argumentar, é conectar idéias*” (GOLDER, 1996). Vejamos outro exemplo...

- (02) (BEA, 8 a. 2m.)
 P1: *muito bem... deixe eu fazer uma pergunta...você disse que dois meninos...daí eles se encontram...o que:::que aconteceu com o menino depois?*
 BEA1: ((sem imagem)) o menino empurrou o outro porque... por causa que::: ele tropeçô na pedra
 P2: *ah::: entendi...e aí:::*
 BEA2: *aí... o menino...caiu e caiu na pedra aí o menino...*
 P3: *pêra aí ...qual menino caiu?*
 BEA3: *aquele de::: de::: de::: blusa branca...ele caiu...aí ele começô a chorá/que ele tinha se machucado...aí o:::aí o:::amigo dele falou assim...por favor não conta pro seu pai...aí o:::eles ficaram amigo...aí eles foram brincá*

Neste fragmento, o que se confirma inicialmente é que, para argumentar, é preciso recorrer a mecanismos linguísticos. Argumentar é conectar idéias. Argumentar exige a construção de relações de causa, consequência, restrição, concessão. E são os conectores “lógicos” que permitem estruturar a argumentação – “*porque...por causa que:::ele tropeçô na pedra*”. Na sequência, observamos a presença de outra

característica dos argumentos – eles são justapostos: “*aí...o menino...caiu e caiu na pedra aí o menino...*”. De certo modo, eles levam o adulto a solicitar um esclarecimento. Assim, a criança não somente esclarece como também justifica.

Essa operação de explicação/justificação permite a construção de uma rede de argumentos interconectados (*caiu; começou a chorá/que ele tinha se machucado assim...*), bem como motiva uma negociação, sob a forma de um pedido, na tentativa de seduzir ou envolver o parceiro. O sujeito lança mão então do discurso direto, com a intenção de manter seu relato, dramatizando-o um pouco – “*falou assim... por favor não conta pro seu pai*”. Finalmente, citamos o exemplo seguinte...

- (03) (GAL, 10 a. 2m.)
P1: *tá certo ... então deixa eu ver se eu entendi a tua história... eram dois meninos*
GAL1: *um falô/ aí pro outro ... um menino caiu ... é:.... atropêçô/ na pedra e bateu a mão do outro ... e outro caiu*
P2: *e aí ... quando aconteceu isso?*
GAL2: *daí o outro ... pensando que foi por querê ... bateu no outro de volta e daí depois ... que ele bateu ... ele aponta pra pedra ... e falou que ele caiu e empurrô ele sem querê/ na pedra ... e daí o menino falô ... ai desculpa ... e levantô/ o outro e pediu desculpa*
P3: *o que aconteceu quando ele caiu?*
GAL3: *quando ele caiu?*
P4: *é*
GAL4: *ele tropeçou*
P5: *aí ele caiu ... e aconteceu o quê quando ele caiu*
GAL5: *ele esbarrou no outro ... e o outro caiu*

Inicialmente, o sujeito dá prosseguimento à fala de aquecimento do interlocutor adulto (“... *eram dois meninos*”), recorrendo a um encadeamento discursivo *GAL1*). Em seguida, a partir da solicitação de precisão do interlocutor (“*e aí...quando aconteceu isso?*”), surge na narrativa da criança um exemplo interessante de “falsa crença e retificação de falsa crença” (VENEZIANO; HUDELLOT, 2006, p. 122). Esclarecendo um pouco mais: o sujeito narra a história em dois movimentos discursivos aparentemente diferentes, mas interligados entre si e em sintonia com a pergunta do interlocutor (*GAL2*). Apresenta, então, duas versões distintas do mesmo fato.

Na primeira versão (“*daí o outro... pensando que foi por querê...*”), ele atribui uma falsa crença, porque pensa que o outro agiu por querer e, portanto, intencionalmente [= o contraempurrão – “*bateu no outro de volta*”, confirma isto]. Para isso, utiliza o recurso retórico da repetição (“*bateu...bateu*”) e do elemento chave da narrativa – “*apontar a pedra*”. Na segunda versão (“... *ele empurrô ele sem querê na pedra*”), observa-se que o sujeito narrador retifica a falsa crença, utilizando tanto o discurso indireto, ao referir-se à fala do personagem (“*daí o outro... falou que ele caiu e empurrô ele sem querê/ na pedra...*”), admitindo que o fato aconteceu de maneira acidental e não intencional, como pede desculpa pelo equívoco, recorrendo ao discurso direto (“... *daí o menino falô... ai desculpa...*”).

Na sequência versão, o interlocutor, ao recorrer à tutela insistente do tipo reflexivo (“*o que aconteceu quando ele caiu?*”), conduz a criança, em sua resposta, a lançar mão parcialmente da pergunta feita pelo adulto (“*quando ele caiu?*”). Neste caso, poderíamos pensar em uma interrogativa, sob a forma de questão retórica (DUCROT, 1980), na falta de um argumento (quem sabe!). A resposta monossilábica do interlocutor (“*é*”), por sua vez, induz o sujeito a responder – “*ele tropeçou*”. Mas, não satisfeito com esta justificativa sucinta, o interlocutor recorre novamente à tutela reflexiva (*P5*), que acaba desencadeando um efeito positivo na fala da criança (“*ele*

esbarrou no outro... e o outro caiu”), na medida em que ela constrói uma relação de causa/consequência e, com isso, amplia seu universo discursivo.

Considerações finais

A análise das narrativas produzidas pelos sujeitos nos leva a concordar com François (2009) que: (a) a narrativa é linguageira; (b) a narrativa não é somente conteúdo; (c) finalmente, a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos da colocação em palavras (*mise en mots*) de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor. Para o autor, todo locutor está às voltas com a linguagem, a língua, as relações com sua própria fala e as relações intersubjetivas.

Os resultados obtidos confirmam que as experiências interativas não seriam, portanto, os únicos meios pertinentes que contribuem para o desenvolvimento da linguagem.

A diversidade de formas de engajamento (afetivo, cognitivo e estético) com a imagem e uma variedade de estratégias ou expedientes discursivos utilizados pela criança, permitem...

* *por um lado*, uma avaliação da capacidade da criança para narrar uma história, de acordo com o conhecimento de mundo arquivado em sua memória;

* *por outro lado*, uma visualização dos efeitos que os comportamentos discursivos do adulto podem ter no progresso linguageiro da criança, segundo a faixa etária. As crianças mais velhas precisam de menos suporte contextual do que as crianças mais novas, por exemplo.

Como fecho, e parafraseando Joly (2005), esperamos ter mostrado que a leitura da imagem, enriquecida pelo esforço da análise, contribui para o exercício de um espírito crítico e uma interpretação criativa, quando se toma consciência da representação visual na qual ela se inscreve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. 3^e éd. Paris: Nathan, 1997.
- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- AUMONT, J. *A imagem*. Tradução de Estela dos Santos e Cláudio C. Santoro. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BRESSON, F. Compétence iconique et compétence linguistique. *Communications*, Seuil, n° 33, p. 185-196, 1981.
- BRUNER, J. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. 3^e éd. Paris: PUF, 1991.
- _____. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Realidade mental, mundos possíveis*. 2. ed. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BURKE, K. *A Grammar of motives*. New York: Prentice-Hall, 1945.

CARDARELLO, R. La lecture à l'âge préscolaire: processus de compréhension entre les images et les mots. In: BENTOLILA, A. Les entretiens Nathan sur la lecture, *Actes I*. Paris: Nathan, 1991. p. 271-281.

CARON, J. *Les régulations du discours*. Paris: PUF, 1983.

DUCROT, O. *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistiques*. Paris: Hermann, 1980.

FRANÇOIS, F. et al. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF, 1984.

FRANÇOIS, F. *Crianças e narrativas*. Maneiras de sentir, maneiras de dizer... Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

FURNARI, E. A pedra no caminho. In: _____. *Esconde-esconde*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988 p. 2-3.

GOLDER, C. Argumenter: de la justification à la négociation. *Archives de Psychologie*, v. 60, n. 232, p. 3-24, 1992.

_____. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

GOMBRICH, E. H. La découverte du visuel par le moyen de l'art, 1965, trad. fr. In: _____. *L'écologie des images*. Paris: Flammarion, 1983.

HUDELOT, C. ; VASSEUR, M. T. Peut-on se passer de la notion d'atayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2? *CALaP*, n°. 15, p. 109-135, 1997.

HURSTEL, F. Étude des conditions d'apparition de la notion d'ordre des événements chez l'enfant de 3 à 6 ans à partir d'une série d'images en désordre. *Enfance*, n° 4-5, p. 115-127, 1966.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. 8. ed. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LABOV, W. La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative narrative. In: _____. *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris: Éditions Minuit, 1978. p. 289-335.

MELO, L. E. Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens. *Calidoscópio*, Unisinos, v. 6, n.1, p. 20-27, 2008a.

_____. A correlação entre argumentação e explicação na fala da criança. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO: EMOÇÕES, ETHOS E ARGUMENTAÇÃO, III, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008b. p. 1-14.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. Silêncios: presença e ausência. *Com Ciência*, Campinas, SP, n. 101, p. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

PERNER, J.; WIMMER, H. John thinks that Mary thinks that... attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year-old-children. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 39, n° 3, p. 437- 471, 1985.

PRÉNERON, C. *L'apport de l'image à la compréhension*, 2001. (mimeo)

_____. Intéragir avec l'autrui: faire faire, faire dire et se faire comprendre. Quelques actes de langage? In: MARCOS, H. et al. *Apprendre à parler: Influence du monde garde*. Paris: L'Harmattan, 2004, p. 191-210.

PRETI, D.; URBANO, H. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1990.

VENEZIANO, E. ; HUDELLOT, C. États internes, fausse croyance et explication dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'Homme*, v. 41, n° 2, p. 117-138, 2006.

_____. Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, v. 42, p. 81-103, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Regularidades no fenômeno da concordância verbal em variedades do português brasileiro: estudo sociolinguístico comparativo

(Regularities in the verbal agreement phenomenon in varieties of Brazilian Portuguese: a comparative sociolinguistic study)

Cássio Florêncio Rubio

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

cassiorubio@yahoo.com.br

Abstract: In this paper, we will present a comparative study of the verbal agreement (VA henceforth) of third person of the plural (3PP henceforth) among the dialect of the Northwest area of the State of São Paulo (RUBIO, 2008) and other varieties of the State of São Paulo (GAMEIRO, 2005 and MONTE, 2007, for the Central area) and of other states (SCHERRE; NARO, 1998, for Rio de Janeiro; MONGUILHOTT; COELHO, 2002, for Santa Catarina; RODRIGUES, 1997, for Acre and SILVA; LUCHESI 2006, for Bahia). For the analysis of the phenomenon, we ran over the Theory of Linguistic Variation (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972). The *corpus* used for analysis of the dialect of the Northwest area of the State of São Paulo comes from the database Iboruna, and it is composed of 76 interviews, stratified evenly by the social factors *education, age and gender*.

Keywords: linguistic variation; verbal agreement; Brazilian Portuguese.

Resumo: Buscaremos, neste trabalho, apresentar um estudo comparativo da concordância verbal (CV, daqui em diante) de terceira pessoa do plural (3PP, daqui em diante) entre o dialeto da região Noroeste do Estado de São Paulo (RUBIO, 2008) e outras variedades do Estado de São Paulo (GAMEIRO, 2005; MONTE, 2007, para a região Central) e de outros estados (SCHERRE; NARO, 1998, para o Rio de Janeiro; MONGUILHOTT; COELHO, 2002, para Santa Catarina; RODRIGUES, 1997, para o Acre e SILVA; LUCHESI, 2006, para a Bahia). Como subsídio principal para a análise do fenômeno, recorreremos à Teoria da Variação Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972). O *corpus* utilizado para análise do dialeto da região Noroeste do Estado de São Paulo provém do Banco de Dados Iboruna, e compõe-se de 76 entrevistas, estratificadas uniformemente mediante os fatores sociais *escolaridade, faixa etária e gênero*.

Palavras-chave: variação linguística; concordância verbal; português brasileiro.

Introdução

A variação de *córpus* de estudo (ou amostra de fala de uma comunidade) é sempre uma boa justificativa para qualquer estudo de natureza sociolinguística, visto que todo e qualquer dialeto, linguisticamente heterogêneo por natureza, é único, em relação aos demais com os quais possa ter algo em comum.

Deve-se ter claro que somente por meio de uma pesquisa variacionista, centrada em amostras de fala atuais da comunidade, é possível detectar mudanças ou variações da fala local em relação a dialetos de outras regiões. Além de importante contribuição para a caracterização dessa comunidade de fala, consideramos que este estudo, a exemplo de outros dessa mesma natureza, poderá representar valioso subsídio para a amenização de preconceitos linguísticos, principalmente os advindos de variantes regionais, e para a relativização da noção de “erro”, uma vez que buscaremos descrever o padrão real de uso da língua oral, que, por vezes, é desqualificado e banido como expressão linguística natural, conforme salienta Mollica (2003).

Conforme afirma Gnerre (1987, p. 4):

Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos “internos” quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos “externos” pelo prestígio das línguas no plano internacional.

Segundo Naro (2003), ainda que as organizações sociais de cada comunidade linguística possam possuir certas peculiaridades não previstas, há um comportamento considerado esperado. Por exemplo, falantes mais velhos costumam preservar mais as formas consideradas conservadoras, o que pode ocorrer também com pessoas mais escolarizadas, com camadas da população que gozam de maior prestígio social, com grupos sociais que sofrem pressão normatizadora, a exemplo de falantes do sexo feminino em geral, ou com pessoas que exercem atividades socioeconômicas que exigem uma boa apresentação pública.

Teysier (1982, p. 79), a respeito da variação linguística em uma comunidade de fala, desta forma se posiciona:

A realidade, porém, é que as divisões dialetais no “Brasil” são menos geográficas que sócio-culturais. As diferenças na maneira de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra.

1. Pressupostos teóricos: a CV no Português Brasileiro

Sob a vertente variacionista, dentre os estudos já realizados sobre a CV, podemos citar o trabalho pioneiro de Lemle e Naro (1977), para o dialeto carioca; o de Nina (1980), para o dialeto da Região Bragantina; o de Nicolau (1984), para o dialeto mineiro; o de Rodrigues (1987), para o português popular de São Paulo; o de Graciosa (1991), para a fala culta carioca; o de Rodrigues (1997), para o dialeto de Rio Branco; o de Anjos (1999), para a fala pessoense; o de Monguilhott e Coelho (2002), para a fala da Região Sul, o de Silva e Luchesi (2006), para comunidade afro-brasileira isolada da Bahia, os estudos de Gameiro (2005) e de Monte (2007), para a fala da região central do estado de São Paulo (São Carlos, Araraquara e Itirapina), os estudos de Rubio (2007, 2008), para a região noroeste do estado de São Paulo (região de São José do Rio Preto), além das inúmeras contribuições de Naro e Scherre (1999, 2000a, 2000b, 2003 e 2007) e Scherre e Naro (1993, 1997, 1998, 1999, 2001, e 2006).

No tocante à determinação dos contextos de variação, Naro (2003) adverte que, em um modelo quantitativo de análise, devem ser selecionados os fatores linguísticos e extralinguísticos que podem favorecer ou refrear o uso de uma ou outra variante. Nos estudos sociolinguísticos brasileiros, vários fatores linguísticos e sociais já se mostraram relevantes para o estudo da CV.

Dos **fatores linguísticos** já comprovados correlacionarem-se à variação da CV, há aqueles relacionados diretamente a propriedades do verbo, como *transitividade* e *tipo morfológico*, aqueles relacionados diretamente ao SN-sujeito, como, por exemplo, *traço*

semântico do sujeito, tipo estrutural e referencialidade, e aqueles que explicitam a relação SN-sujeito/verbo, como *paralelismo formal e posição do sujeito em relação ao verbo*.

Dentre os **fatores externos** ao sistema linguístico, alguns são inerentes ao próprio indivíduo e outros, às circunstâncias que envolvem o falante ou o evento de fala. Fatores sociais inerentes aos falantes são, por exemplo, *faixa etária, escolarização, gênero, nível sócio-econômico*, os quais influenciam conjuntamente sua produção linguística. Ligado ao evento de fala, o contexto é também uma variável externa capaz de influenciar a produção linguística do falante, já que cada indivíduo possui um repertório linguístico que varia dependendo de onde se encontra e da pessoa com quem fala. Situações mais informais de interação sugerem menor preocupação com a aplicação de concordância (MOLLICA, 2003).

O intuito principal desse trabalho é apontar as regularidades a respeito do fenômeno da CV no PB.

2. Análise dos resultados

Foi analisado, para a região de São José do Rio Preto, um total de 3.308 ocorrências de 3PP, dentre as quais 70% (2.314/3.308) apresentavam marcação de plural, enquanto 30% (994/3.308) não apresentavam a aplicação da CV.

A comparação dos resultados obtidos, com os resultados evidenciados em outras regiões do Estado de São Paulo e, posteriormente, com resultados obtidos em outros estados brasileiros, aponta semelhanças e discrepâncias de valores para a aplicação de CV em variedades do PB.¹ Vejamos as tabelas 1 e 2:

TABELA 1: NÚMERO DE OCORRÊNCIAS ANALISADO E PERCENTUAL DE APLICAÇÃO E NÃO-APLICAÇÃO DE CV EM REGIÕES DO ESTADO DE SÃO PAULO

Estado de São Paulo	Região Noroeste S. J. do Rio Preto (RUBIO, 2008)	Região Central	
		Araraquara (GAMEIRO, 2005)	São Carlos (MONTE, 2007)
Presença de CV	70 % (2.314/3.308)	45% (627/1.399)	25% (247/1.000)
Ausência de CV	30% (994/3.308)	55% (772/1.399)	75% (753/1.000)

Ao se compararem os índices apresentados, pode-se verificar uma acentuada discrepância entre o percentual de aplicação da CV evidenciado na região de São José do Rio Preto e o percentual verificado por Monte (2007) (25%), em amostras de fala referentes à cidade de São Carlos, localizada na região central do Estado de São Paulo, o que se justifica pela estratificação social dos informantes selecionados, também divergente, visto terem sido considerados nessa pesquisa somente informantes com baixa ou nula escolaridade, escolha que reflete o índice de aplicação de CV, segundo estudos evidenciados anteriormente e como iremos demonstrar no decorrer de nossa análise.

Os resultados de Gameiro (2005), obtidos para o estudo da CV na cidade de Araraquara (45%), também localizada na região central do Estado de São Paulo, encontram-se em uma faixa intermediária em relação aos resultados obtidos para a região de São José do Rio Preto e aos resultados de Monte (2007). Diferentemente de

¹ As comparações interdialetais foram realizadas sempre que os trabalhos acima citados apresentassem resultados para as variáveis mencionadas e sempre que houvesse semelhança, ainda que parcial, para os fatores de cada grupo.

Rubio (2008), a autora incluiu na estratificação de suas amostras de fala também informantes de escolaridade nula, fato que pode explicar a queda na frequência geral de aplicação da CV.

Ao se considerarem, porém, estudos realizados para outras variedades do PB, como o apresentado na tabela a seguir, pode-se observar que os resultados obtidos para São José do Rio Preto se aproximam relativamente dos resultados obtidos por Scherre e Naro (1998), por Monguilhott e Coelho (2002) e por Rodrigues (1997) e, por outro lado, evidenciam uma distância considerável em relação aos percentuais obtidos por Silva e Lucchesi (2006), que mais se aproximam dos obtidos por Monte (2007).

TABELA 2: PERCENTUAL DE APLICAÇÃO E NÃO-APLICAÇÃO DE CV EM DIFERENTES VARIEDADES DO PB

Brasil	SJRP – SP (RUBIO, 2008)	Rio de Janeiro (SCHERRE; NARO, 1998)	Florianópolis – SC (MONGUILHOTT; COELHO, 2002)	Rio Branco – AC (RODRIGUES, 1997)	Bahia (SILVA; LUCCHESI, 2006)
Presença de CV	70%	73%	79%	58%	16%
Ausência de CV	30%	27%	21%	42%	84%

A semelhança de resultados apresentada entre Rubio (2008) e o estudo de Scherre e Naro (1998) pode ser explicada, em parte, pela consideração, no primeiro, de uma estratificação social relativamente semelhante a dos autores, seja nos níveis de escolarização (3 níveis) ou seja nas faixas etárias (4 faixas). No estudo de Monguilhott e Coelho (2002), do mesmo modo, há uma semelhança parcial na estratificação dos informantes, os quais foram divididos em três faixas etárias e dois níveis de escolarização (quatro anos e 11 anos), que correspondem exatamente aos níveis de escolaridade máximo e mínimo do estudo de Rubio (2008), e a frequência de plural apresentada foi de 79%. Rodrigues (1997) investigou apenas informantes com escolaridade nula, baixa ou média, ou seja, informantes analfabetos, com 1 a 4 anos de escolarização e com 5 a 8 anos de escolarização, e obteve uma frequência de CV de 58%.

Os resultados apresentados por Silva e Lucchesi (2006) são de uma comunidade rural afro-brasileira isolada, onde a estratificação social dos informantes é prejudicada por questões como, por exemplo, a nula escolarização de quase todos os membros da comunidade, o que pode explicar os índices discrepantes em relação aos estudos apresentados para outras regiões.

Com base nos percentuais de aplicação e não aplicação da CV e no conhecimento das respectivas estratificações sociais de cada pesquisa é possível afirmar que há uma relação direta entre o aumento da escolaridade e o maior índice de pluralização dos verbos, pois para amostras de informantes de menor nível de escolaridade (SILVA; LUCCHESI, 2006; MONTE, 2007) os índices de CV são extremamente baixos, para amostras que contemplam informantes com níveis mais elevados de escolaridade, os índices tendem a ser mais elevados (SCHERRE; NARO, 1998; MONGUILHOTT; COELHO, 2002; RUBIO, 2008).

Dos fatores sociais e linguísticos propostos para a análise, todos se mostraram relevantes, em maior ou menor nível, por ordem de significância indicada pelo pacote estatístico VARBRUL. Passamos a expô-los, levando em consideração a hierarquia

decrecente de importância na aplicação de CV na variedade de São José do Rio Preto e procedendo a possíveis comparações com outros trabalhos.²

2.1 Paralelismo formal - nível oracional

O grupo de fatores *paralelismo formal de nível oracional* foi proposto devido à hipótese de que as marcas formais existentes no sujeito tendem a se repetir também no verbo (POPLACK, 1980; NARO, 1981). Dessa forma, caso existam marcas formais de plural no sujeito, a expectativa é a de que existam marcas de plural no verbo que o acompanha; do contrário, se não houver marcas de pluralização no sujeito, a tendência é de que não haja também marcas de pluralização no verbo subsequente.

Na comparação dos resultados apresentados em quatro estudos realizados para o PB (tabela 3), evidencia-se um comportamento regular do grupo de fatores *paralelismo formal – nível oracional*.

Tabela 3: Pesos relativos de aplicação da CV para o grupo de fatores *paralelismo formal – nível oracional*, obtidos em quatro pesquisas

Variedade	S.J. Rio Preto (RUBIO, 2008)	Rio de Janeiro (SCHERRE; NARO, 1993)	Florianópolis (MONGUILHOTT; COELHO, 2002)	São Carlos (MONTE, 2007)
P.Formal – Nível oracional				
presença de plural no último elemento do SN	.56	.56	.54	.62
ausência de plural no último elemento do SN	.17	.17	.32	.19
presença de plural no último elemento de um SPrep	.50	.61	-	-
ausência de plural no último elemento de um SPrep	.37	.24	-	-
numeral	.47	.34	.53	-
neutralização	.50	.58	-	-

Com a observação da tabela acima é possível notar que os pesos relativos referentes a esse grupo de fatores possuem grande proximidade de valores nos estudos apresentados (valores exatamente iguais, se comparados os fatores *presença e ausência de plural no último elemento do SN-sujeito* (v. ocorrências (1a) e (1b), respectivamente), em Scherre e Naro (1993) e em Rubio (2008) (.56 e .17)).

Ao se considerarem outros fatores, como, por exemplo, *presença e ausência de plural no último elemento de um SPrep inserido em um SN-sujeito*, nota-se que não há total convergência entre os valores, pois no estudo de Scherre e Naro (1993), a presença de plural no SPrep (v.(1c)) eleva o valor além do atingido pelo fator *presença de plural no último elemento do SN-sujeito*, o que não ocorre em Rubio (2008), o qual apresenta um peso relativo intermediário para esse fator.

² A opção de escolha da amostra de São José do Rio Preto como base comparativa deveu-se à seleção, por parte do pacote estatístico Varbrul, de um maior número de fatores relevantes, incluindo os fatores sociais escolaridade, gênero e faixa etária. Cabe lembrar que somente a seleção do grupo como relevante permite a comparação dos pesos relativos.

- (01) a. *os médicos chegaram e falaram* que ele teria que amputar a língua. [AC-001, 1.76]
 b. hoje em dia *os homem tão traindo* igualmente não sei quem dos dois trai mais... [AC-056, 1.365]
 c. *éh os meninos... das escolas públicas tavam* com essa... com esse problema [AC-113, 1.276]

Observando-se os resultados apresentados na tabela acima, para as variedades do PB pesquisadas, é possível concluir que o fator *presença de marcas de plural no último elemento do SN-sujeito* influencia positivamente a marcação de plural nos verbo e o fator *ausência de marcas de plural no último elemento do SN-sujeito* exerce influência contrária à marcação de plural nos verbos.

É importante notar que os estudos considerados acima consideraram informantes com perfis sociais diferentes e obtiveram as mesmas tendências gerais de comportamento, ou seja, ainda que a amostra linguística possua informantes com baixo nível de escolarização (como as consideradas por MONTE, 2007), observou-se um comportamento, na pesquisa, muito semelhante às demais pesquisas.

2.2 Escolaridade

Para o grupo de fatores *escolaridade*, a hipótese inicial era a de que um aumento da escolaridade do informante e, conseqüentemente, um maior contato com a norma culta presente no ambiente escolar acarretariam um maior índice de pluralização verbal.

Tabela 4: Pesos relativos de aplicação da CV para o fator *escolaridade*, obtidos para três variedades do PB³

Variedade	S.J. Rio Preto (RUBIO, 2008)	Rio de Janeiro (SCHERRE; NARO, 1998)	Rio Branco (RODRIGUES, 1997)
Escolaridade			
1 a 4 anos (1º ciclo do EF)	.28	.39	.44
5 a 8 anos (2º ciclo do EF)	.40	.56	.66
9 a 11 anos (Ensino Médio)	.52	.58	-
mais de 11 anos (Ensino Superior)	.73	-	-

Destacamos a grande regularidade evidenciada no aumento dos índices de CV para os informantes da região de São José do Rio Preto.

Ainda que os índices apresentem diferenças sensíveis de valores, se comparados os três estudos, eles se mostram crescentes em relação direta com a escolaridade dos informantes. Para a variável *escolaridade*, há a comprovação, já mencionada anteriormente, de que existe uma relação direta entre o aumento da escolaridade e o aumento da CV.

2.3 Paralelismo formal – nível discursivo

Para o grupo de fatores *paralelismo formal de nível discursivo*, a expectativa era a de que os contextos em que os verbos anteriores fossem marcados com o plural favorecessem a marcação de plural nos verbos posteriores (SCHERRE; NARO, 1993),

³ O comparativo de três pesquisas se deve a não seleção desse fator como relevante por parte das outras pesquisas, o que impede a geração de pesos relativos; ou, ainda, pela divergência na estratificação do cópus.

seguindo-se os mesmos parâmetros adotados na categoria *paralelismo formal de nível oracional*. Por outro lado, verbos antecidos de verbos sem a marcação de plural refreariam a aplicação da CV.

Por meio da comparação dos resultados obtidos em Rubio (2008) com os de Scherre e Naro (1993), para o grupo de fator *paralelismo formal – nível discursivo*, é possível observar o comportamento regular desse grupo, dada a proximidade dos valores dos pesos relativos para todos os fatores, como revelam os resultados comparativos da tabela 5.

Tabela 5: Pesos relativos de aplicação da CV para o fator *paralelismo formal – nível discursivo*

P. Formal – Nível Discursivo	Variedade	S. J. Rio Preto (RUBIO, 2008)	Rio de Janeiro (SCHERRE; NARO, 1993)
	verbo anterior c/ marca de plural	.64	.65
	verbo anterior s/ marca de plural	.12	.19
	verbo isolado ou primeiro	.50	.48

Para o fator *verbo anterior com marca de plural* (v.(2a)), o peso relativo evidenciado em Rubio (2008) é de .64, ou seja, praticamente o mesmo apresentado em Scherre e Naro (1993) (.65). Para os outros contextos, ainda que não haja igualdade numérica, os valores apresentados evidenciam comportamento semelhante, ou seja, o fator *verbo anterior sem marca de plural* (2b), considerando os números apresentados nas duas pesquisas (.12 e .19), influencia a não aplicação da CV. Para os verbos isolados ou primeiros de uma série (2c), da mesma forma, apenas dois décimos separam os resultados de uma pesquisa e outra (.50 e .48).

- (02) a. *eles conseguiram* fazer crescer um pouco mais e:: mesmo assim *ficaram* com bastante fazen::da
[AC-045, l. 175]
- b. lá *eles entra* na religião deles ... *começa* a falar bonito falar ... gritado ... sapatear *vira* bispo
[AC-147, l. 225]
- c. Inf: *eles sabiam* que... havia uma competição porque aquilo lá valia.
[AC-146, l. 248]

2.4 Saliência fônica

Para este grupo de fatores, verifica-se na bibliografia pesquisada que formas mais salientes de plural em relação às suas formas singulares (3a) tendem a ser mais marcadas do que as formas plurais menos salientes (3b), ou seja, oposições mais salientes são mais perceptíveis e, portanto, aumentam a probabilidade de ocorrência da variante explícita de plural (v. LEMLE; NARO, 1977; NARO, 1981; SCHERRE; NARO, 1997, SCHERRE; NARO, 2006, dentre inúmeros outros).

- (03) a. *as crianças* não *são* / (é) feitas prá/ prá::/ prá bater nelas...
AC-004, l. 260
- b. quando *as jabuticabas nasciam* / (nascia)... que estavam na época de colher
AC-031, l. 24

Na tabela 6, observa-se que o aumento do nível de saliência fônica acompanha o aumento do percentual de CV. Para os verbos em que a saliência fônica entre a forma plural e a singular é menos perceptível (*mínima diferenciação fonológica* (RUBIO,

2008) e *nível 1 - oposição não-marcada/não-acentuada* (NARO; SCHERRE, 1999; MONGUILHOTT; COELHO, 2002)), os pesos relativos atingem, no máximo, o valor de .46. Contudo, para as ocorrências em que há grande saliência fônica entre a forma singular e a plural (*máxima diferenciação fonológica* (RUBIO, 2008) e *nível 2 – oposição marcada/acentuada* (NARO; SCHERRE, 1999; MONGUILHOTT; COELHO, 2002)), os valores se situam entre .64 e .88.

Tabela 6: Pesos relativos de aplicação da CV para o grupo de fatores saliência fônica, obtidos em quatro pesquisas

variedade	S.J. Rio Preto (RUBIO, 2008)	Variedade	Florianópolis (MONGUILHOTT; COELHO, 2002)	Rio de Janeiro (NARO; SCHERRE, 1999)
Saliência Fônica		Saliência Fônica		
mínima diferenciação fonológica - nasalização da vogal final não-acentuada e/ou adição de uma semi-vogal, sem envolvimento mudanças no radical	.37	nível 1 – oposição não-acentuada (sem mudança da vogal na forma plural)	.02	.15
		nível 1 – oposição não-acentuada (com mudança da vogal na forma plural)	.46	.37
média diferenciação fonológica - alteração perceptível da desinência modo-temporal, sem alteração do radical	.62	nível 1 – oposição não-acentuada (acréscimo de segmento na forma plural)	.13	.38
		nível 2 – oposição acentuada (mudança na qualidade da vogal da f. plural)	.88	.64
máxima diferenciação fonológica - total alteração das desinências modo-temporais e/ou do radical	.72	nível 2 – oposição acentuada (acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas)	.65	.67
		nível 2 - oposição acentuada- (acréscimo de segmentos e mudanças na forma plural)	.75	.75

Tem-se a confirmação, pelos resultados apresentados, da influência da saliência fônica na CV, com a tendência de maior marcação de plural nos verbos que possuem maior saliência entre a forma singular e a plural, e menor marcação de plural para verbos com menor saliência fônica entre plural e singular.

2.5 Posição do núcleo do sujeito em relação ao verbo

Considerando que o PB é uma língua do tipo SVO (*sujeito + verbo + objeto*), que admite variação nesse padrão de ordenação, admite-se para esse grupo de fatores posições do sujeito anteriores e posteriores ao verbo, controlando ainda a distância de um em relação ao outro.

Como já mencionado, diversos trabalhos empíricos demonstraram que sujeitos distantes de seus verbos (como em (4a)), ou sujeitos em posição pós-verbal (como em (4b)), distantes ou não do verbo, tendem a enfraquecer a CV (cf. LEMLE; NARO, 1977).

(04) a *os artista...* quando acompanhado dos segurança nem **olha** pros fã...

[AC-015, l.287]

b acho que já **tava pra chegar** *as férias* aí eu acho que eu fiquei uma semana

[AC-006, l. 101]

Para Pontes (1989), o SN-sujeito posposto pode apresentar características de objeto, o que dificultaria a marcação de concordância.

Antes de propormos um comparativo de resultados, cabe-nos ressaltar que a divisão de fatores utilizada em Rubio (2008), para o grupo de fatores *posição do núcleo do sujeito em relação ao verbo*, foi baseada na divisão proposta por Naro e Scherre (1999) para dados do português arcaico escrito. Para dados do português falado, outras divisões podem ser propostas, como podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 7: Pesos relativos de aplicação da CV para o fator *posição do núcleo do sujeito em relação ao verbo*, obtidos em pesquisas sobre o PB

S. J. Rio Preto (RUBIO, 2008)		Rio de Janeiro (SCHERRE; NARO, 1998)		Florianópolis (MONGUILHOTT; COELHO, 2002)		São Carlos (GAMEIRO, 2005)		Rio Branco (RODRIGUES, 1997)	
sujeito pré-verbal dist. 0-2 sílabas	.53	sujeito imediatamente anteposto ao verbo	.62	SN anteposto	.58	sujeito anteposto	.69	imediatamente antes do verbo	.58
sujeito pré-verbal dist. 3-10 sílabas	.50	sujeito anteposto distante do verbo de 1 a 4 sil.	.55	-	-	-	-	pré-verbal e separado do verbo	.49
sujeito pré-verbal dist. mais de 10 síl.	.48	sujeito anteposto do verbo distante mais de 5 síl.	.39	-	-	-	-	-	-
sujeito pós-verbal	.10	sujeito posposto	.08	SN posposto	.17	sujeito posposto	.54	pós-verbal	.17

Não há uniformidade na divisão desse grupo de fatores, visto alguns autores se utilizarem apenas de duas categorias de classificação para o grupo de fatores (MONGUILHOTT; COELHO, 2002; GAMEIRO, 2005), enquanto outros autores propõem uma divisão em quatro categorias (SCHERRE; NARO, 1998, por exemplo). Entretanto, é possível notar semelhança parcial entre os resultados (observação horizontal da tabela), pois, para sujeitos pré-verbais, nota-se, nas pesquisas, uma tendência desse fator influenciar positivamente a aplicação da CV (PRs de .53, .62, .58, .69, .58). Na observação da categoria *sujeito pós-verbal* (sujeito posposto ao verbo), considerando os pesos relativos apresentados, é possível afirmar que essa categoria influencia negativamente a CV (PRs de .10, .08, .17, .54, .17).⁴

Ao considerar o estudo realizado por Scherre e Naro (1998), chega-se à conclusão de que, à medida que o sujeito distancia-se do verbo, gradativamente esse deixa de influenciar positivamente a aplicação da CV, visto haver uma diminuição dos PRs, afirmação constatada na leitura vertical da tabela, que indica os seguintes PRs: .62, .55, e .39. Da mesma forma, em Rubio (2008), ainda que de forma menos discreta, uma leitura vertical aponta os seguintes PRs .53, .50, e .48. A diferença entre os resultados apresentados por Scherre e Naro (1998) e os resultados apresentados para a amostra de São José do Rio Preto podem, então, residir na opção de categorização do grupo de fatores, considerando uma pesquisa realizada para o português escrito do período arcaico. Uma categorização semelhante à de Scherre e Naro (1998) poderia evidenciar diferentes resultados.

⁴ O peso relativo (.54) apresentado por Gameiro (2005), para o fator *sujeito posposto*, a princípio, pode contradizer o afirmado, porém, ao efetuar uma análise comparativa com a outra categoria proposta pela autora (*sujeito anteposto*, PR de .69), é possível afirmar que essa categoria influencia positivamente a aplicação da CV e a categoria *sujeito posposto* influencia negativamente a CV (v. NARO, 2003, p. 24).

2.6 Traço semântico do sujeito

A hipótese para o grupo de fatores *traço semântico do sujeito* é de que um sujeito que apresente traço [+humano] (v. (5a)) tenda a um maior índice de aplicação da CV do que um sujeito que não tenha características humanas (MONGUILHOTT; COELHO, 2002). Da mesma forma, acredita-se, que sujeitos animados (v. (5b)) apresentem maior frequência de CV que sujeitos inanimados (v. (5c)).

(5)

- a. *as enfermeiras* éh:.... **iam** no quarto e **falavam** [AC-102, p.1, 1.21]
 b. só pá quem *as vaca* **conhece** assim... que vai bastante... daí... to/ vai assim todo dia... [AC-004, p.7 l. 311]
 c. então... lá pelas seis... *os móveis* **tava chegando** de caminhão lá no sítio [AC-009, p.3, 1.121]

Tabela 8: Pesos relativos de aplicação da CV para o grupo de fatores *traço semântico do sujeito*

Variedade	S. J. Rio Preto – SP (RUBIO, 2008)	Rio de Janeiro (SCHERRE; NARO, 1998)	Florianópolis-SC (MONGUILHOTT; COELHO, 2002)
traço do suj.			
humano	.53	.53	.55
animado	.47		-
inanimado	.34		-
não-humano	-	.29	.28

Na tabela 8, apresenta-se o comparativo de resultados de Scherre e Naro (1998), Monguilhott e Coelho (2002) e Rubio (2008), para o grupo de fatores *traço semântico do sujeito*. Para as amostras do Rio de Janeiro e de Florianópolis, nota-se a enorme semelhança de resultados, apresentada tanto para o fator *traço [+ humano]* (.53 e .55) quanto para o fator *traço [- humano]* (.29 e .28) Ainda que não haja a mesma categorização do grupo, se considerarmos as amostras da região de São José do Rio Preto, é possível notar que sujeitos com traço [+ humano] têm o mesmo comportamento nas três pesquisas (mesmo valor, em SCHERRE; NARO, 1998 e RUBIO, 2008 (.53)), ou seja, contribuem para a aplicação da CV; sujeitos com traço [- humano] (animados (.47) ou inanimados (.34)) influenciam negativamente a CV.

2.7 Faixa etária⁵

O fator *faixa etária* permite inferências acerca do desenvolvimento diacrônico da língua a partir de análises sincrônicas. Pelo chamado *tempo aparente*, é possível fazer uma projeção do comportamento linguístico de gerações diferentes de falantes num determinado momento. A hipótese é de que a fala de pessoas com maior idade reflita a fala de alguns anos atrás, ao passo que a fala de pessoas de menor idade reflete a fala atual. As discrepâncias entre as duas falas são atribuídas ao progresso da inovação linguística nos anos que separam os dois grupos.

Segundo Naro (1981), não é possível prever os resultados para a variável faixa etária, ou seja, não há um movimento único no PB, seja ele de aquisição de marcas de plural, seja ele de perda de marcas de plural, ao longo dos anos, o que Naro e Scherre (1991) denominaram de *fluxos e contrafluxos* dos fenômenos sociolinguísticos do PB.

⁵ Ainda que o grupo de fatores faixa etária tenha sido controlado por outras pesquisas, não houve, em algumas delas, a seleção desse fator como relevante, o que inviabiliza o estudo comparativo nesses casos.

Tabela 9: Pesos relativos de aplicação da CV para o grupo de fatores *faixa etária*, obtidos em pesquisas sobre o PB

Variedade	S.J. Rio Preto (RUBIO, 2008)	Variedade	Rio de Janeiro (SCHERRE; NARO, 1998)
Faixa etária		Faixa etária	
7 a 15 anos	.39	7 a 14 anos	.41
16 a 25 anos	.50	15 a 25 anos	.47
26 a 35 anos	.44	26 a 49 anos	.56
36 a 55 anos	.56		
mais de 55 anos	.57	50 a 71 anos	.53

Se faixas etárias mais elevadas tivessem maior propensão a manter a regra de CV e se houvesse uma gradação ascendente, partindo das menores faixas etárias (7 a 15 anos/7 a 14 anos) e culminando nas maiores faixas (mais de 55 anos/50 a 71 anos), seria possível afirmar, com certeza, que estamos diante de uma mudança em progresso. Observando-se somente os extremos da tabela, temos, nas duas pesquisas, uma elevação dos valores dos pesos relativos. Para a faixa de menor idade (7 a 15 anos/7 a 14 anos), temos os valores .39 e .41, enquanto, para a faixa etária de maior idade (mais de 55 anos/50 a 71 anos), os valores se elevaram .57 e .53.

Um fato relevante a ser considerado e que pode explicar o menor índice de CV da faixa etária compreendida entre 7 e 15 anos é que não há, nessa faixa etária, informantes de nível superior, já que os informantes entrevistados, e quaisquer outros jovens com o limite de idade de 15 ou 14 anos, cursaram, no máximo, até o 1º ano do ensino médio. Conforme citado anteriormente, o grau de escolaridade é um fator de grande relevância para o aumento da frequência e probabilidade de aplicação da CV.

Vale a pena observar, no gráfico 1, a oscilação dos valores entre as faixas etárias, principalmente as intermediárias, tanto em Rubio (2008), quanto em Scherre e Naro (1998), o que confirma os “fluxos e contrafluxos” para a CV.

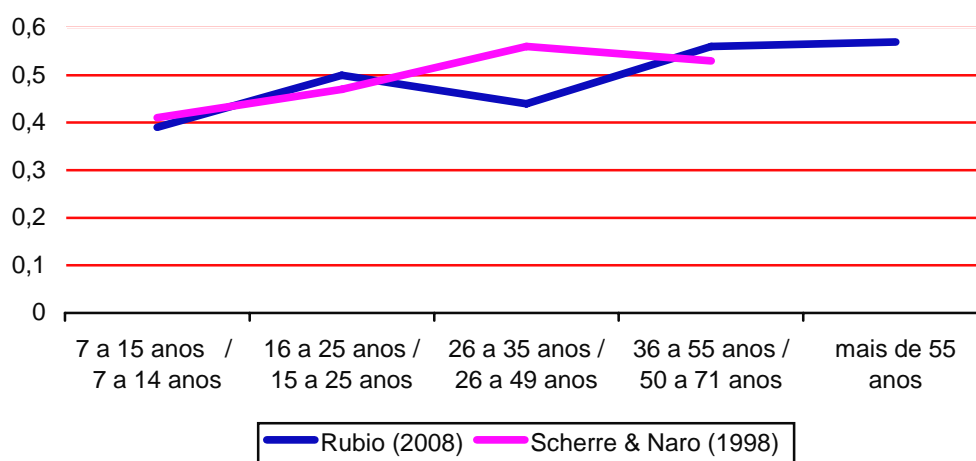


Gráfico 1: Comparativo de pesos relativos para a variável faixa etária

2.8 Gênero

Nas comunidades urbanas do mundo ocidental, há uma tendência de que falantes do gênero feminino usem mais as formas de prestígio que falantes do gênero masculino, ou seja, normalmente os representantes do gênero feminino buscam aproximar sua fala

da variedade culta e da norma-padrão (WOLFRAM, 1969; TRUDGILL, 1974; GUY, 1981). Além disso, esse segmento social se mostra mais conservador se as mudanças linguísticas operam em sentido oposto à variedade culta; do contrário, é mais inovador quando a mudança privilegia a forma mais prestigiada (CALLOU, 1979; RODRIGUES, 1987).

Ao compararmos a atuação do grupo de fatores *gênero* na CV para diferentes variedades do PB, podemos notar grande regularidade nos resultados, os quais confirmam a premissa sociolinguística de maior tendência de representantes do gênero feminino seguirem os padrões normativos da língua, principalmente para um fenômeno estigmatizado socialmente, como é o caso da CV.

Tabela 10: Pesos relativos de aplicação da CV para o fator *gênero*, em variedades do PB

Variedade \ Gênero	S. J. Rio Preto – SP (RUBIO, 2008)	Rio de Janeiro (SCHERRE; NARO, 1998)	Rio Branco (RODRIGUES, 1997)	São Carlos (MONTE, 2007)
masculino	.47	.45	.46	.45
feminino	.53	.54	.53	.55

3. Considerações finais

Baseando-se nos itens precedentes, apresenta-se, nessas considerações finais, um breve resumo do que foi tratado, destacando as principais conclusões a que se pode chegar.

Diante dos resultados apresentados para a CV, em diferentes variedades do PB, foi possível, em primeiro lugar, detectar que se trata de um fenômeno de variação, em que a variante padrão (presença da forma plural nos verbos) pode ou não prevalecer sobre a variante não-padrão (ausência da forma plural nos verbos), a depender, entre outras coisas, de fatores sociais, em especial o nível de escolaridade dos falantes. Os percentuais gerais de CV, para as variedades consideradas, confirmam a afirmação de Teyssier (1982) de que “as divisões dialetais no Brasil são menos geográficas que socioculturais”, visto haver uma considerável divergência entre os valores apresentados para variedades do estado de São Paulo, devido aos diferentes níveis de escolaridade dos informantes e, por outro lado, haver uma relativa semelhança entre os percentuais apresentados por pesquisas que consideraram variedades de estados diferentes, como Santa Catarina, Acre e Rio de Janeiro. As constatações a respeito do fenômeno da CV, principalmente as disparidades de percentuais apresentadas para variedades do estado de São Paulo, confirmam um problema de ordem social, o enorme abismo que separa as classes sociais inseridas em um mesmo espaço geográfico.

Uma das propostas deste trabalho foi apontar que, ainda que haja dessemelhanças sociais entre os falantes, seja na comunidade de fala de cada variedade, ou mesmo ao se considerar as diferentes comunidades pesquisadas, isso não impede que eles estejam sujeitos às mesmas “pressões” exercidas pelos fatores internos, ou seja, a diferença social não impede que o falante não realize a pluralização nos verbos em dados contextos. Foi o que verificamos, por exemplo, pela grande regularidade de valores apresentados para o grupo *paralelismo formal de nível oracional*, seja para pesquisas que consideraram falantes com níveis mais elevados de escolaridade, seja para pesquisas que consideraram falantes com níveis mínimos de escolaridade. O mesmo se verificou para outros fatores, como o grupo *posição do sujeito*, evidenciando

a propensão de todas as variedades do PB e todas as faixas sociais pesquisadas para a não realização da CV em contexto de posposição do sujeito.

Para a variável faixa etária, contrariamente às pesquisas para outros fenômenos do PB, que podem apontar para uma mudança em progresso, os resultados apresentados não foram capazes de subsidiar tal afirmação, pois, como já visto, oscilaram de forma assistemática.

Para o fator social gênero, foi possível confirmar totalmente a hipótese clássica da sociolinguística, que pressupõe maior repulsão às formas não-normativas estigmatizadas por parte do gênero feminino, pois, em todas as variedades pesquisadas, as mulheres se mostraram mais propensas ao não apagamento do plural nos verbos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, S. E. dos. *Um estudo variacionista da concordância verbo-sujeito na fala pessoense*. 1999. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999.

CALLOU, D. M. I. *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. 1979. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1979.

GAMEIRO, M. B. *A concordância verbal na língua falada da região central do estado de São Paulo*. 2005. 198f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GRACIOSA, D. M. D. *Concordância verbal na fala culta carioca*. 1991. 176f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 1991.

GUY, G. R. *Linguistic variation in Brazilian Portuguese: Aspects of the Phonology, Syntax and Language History*. 1981. Ph.D. (Dissertation) - University of Pennsylvania, Philadelphia, 1981. (mimeografado).

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

LEMLE, M.; NARO, A. J. *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro: MOBRAF/Fundação Ford, 1977.

MOLLICA, M.C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-14.

MONGUILHOTT, I. O. S., COELHO, I. L. Um estudo da concordância verbal de terceira pessoa em Florianópolis. In: VANDRESEN, P. (Org.). *Variação e mudança no português falado na região sul*. Pelotas: Educat, 2002. p. 189-216.

MONTE, A. *Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolinguística da cidade de São Carlos*. 2007. 114f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

NARO, A. J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-25.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. A relação verbo/sujeito: o efeito máscara do *que* relativo. In: HORA, D. da; COLLISCHONN, G. (Orgs.). *Teoria Linguística: fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 383-401.

_____. A hierarquização do controle da concordância no português moderno e medieval: o caso de estruturas de sujeito composto. In: GROBE, S.; ZIMMERMANN, K. (Eds.). *O português brasileiro: pesquisas e projetos*. Frankfurt am Main: TFM, 2000a. p. 167-188.

_____. Variable concord in Portuguese: the situation in Brazil and Portugal. In: MCWHORTHER, J. (Org.). *Language Change and Language Contact in Pidgins and Creoles*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000b. p. 235-255.

_____. Sobre o efeito do princípio da saliência na concordância verbal na fala moderna, na escrita antiga e na escrita moderna. In: MOURA, D. (Org.) *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 1999. p. 26-37.

_____. Variação e mudança linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. In: SILVA, Giselle Machline de Oliveira e; TARALLO, Fernando. (Orgs.) *Cadernos de Estudos Linguísticos* 20. Campinas, UNICAMP/IEL, 1991. p.9-16.

NARO, A. J. The social and Structural Dimensions of a Syntactic Change. *Language*, LSA, v. 57, n. 1, 1981.

NICOLAU, E. M. D. *A ausência de concordância verbal em português: uma abordagem sociolinguística*. 1984. Dissertação (Mestrado) –Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 1984.

NINA, T. de J. C. *Concordância nominal/verbal do analfabeto na micro-região de Bragantina*. 1980. Dissertação (Mestrado) – PUC/RS, Porto Alegre, 1980.

PONTES, E. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática, 1989.

POPLACK, S. The notion of the plural in Puerto Rican Spanish: competing constraints on /s/ deletion. In: LABOV, W. (Ed.) *Locating language in time and space*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1980.

RODRIGUES, A. C. S. *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. 1987. Tese (Doutorado). FFLCH, USP, São Paulo, 1987.

RODRIGUES, D. A. *A concordância verbal na fala urbana de Rio Branco*. 1997. 198f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1997.

RUBIO, C. F. *A concordância verbal na região noroeste do Estado de São Paulo*. 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Duas dimensões do paralelismo formal na concordância de número no português popular do Brasil. *D.E.L.T.A. – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo: EDUC, v. 9, n. 1, p.1-14, 1993.

_____. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. da (Org.) *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 93-114.

_____. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, G. (Org.) *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. Centro di Studi Filologici e Linguistici Sicilliani. Università di Palermo. Tübingen: Max Niemayer Verlag, 1998.

_____. *Shifting control: the use of agreement in written language*. Annual Meeting of the Michigan Linguistic Society. East Lansing: Michigan State University, Department of Linguistics and Germanic, Slavic, Asian & African Languages, 1999.

_____. Sobre as origens estruturais do português brasileiro: criouliização ou mudança natural? *Papia - Revista de crioulos de base Ibérica*, Brasília: Thesaurus, p. 41-50, 2001.

_____. *Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro*. *SCRIPTA*, Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, v. 1, n. 18, p. 162-185, 2006.

SILVA, J. A. A.; LUCCHESI, D. *A variação na concordância verbal no português afro-brasileiro*. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/antigo/morfo.htm>. Acesso em: 19 abr. 2006.

TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1982.

TRUDGILL, P. *Sociolinguistics: an introduction*. Great Britain: Penguin Books, 1974.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. In: LHEMAN, W., MALKIEL, Y. (Eds.) *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 95-195.

WOLFRAM, W. A. *A sociolinguistic description of Detroit Negro speech*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1969.

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

RUBIO, C. F. Por uma definição da variante estigmatizada na concordância verbal no interior paulista: a atuação da variável *gênero/sexo*. *Estudos Linguísticos*, Araraquara, v. 36, n. 1, p. 380-388, 2007.

Interpolação de constituintes entre “(vo)cê + verbo”

(Interpolation of constituents between the pronoun (vo)cê + verb)

Ivanete Belém do Nascimento

Departamento de Linguística – Universidade de São Paulo (USP)

ivanetenascimento@gmail.com

Abstract: Since *cê*, the reduced variant of the second person pronoun *você* (you), seems to be in process of cliticization in Brazilian Portuguese (BP) (VITRAL, 1996), several studies have investigated the correlation between the coalescence of the pronoun to the verb and the (full or reduced) pronunciation of this pronoun (RAMOS, 1997, among others). However, an opposite hypothesis can be raised: could the pronunciation of this pronoun favor the use of syntactic constructions with or without interpolation of constituents? In this paper, we investigate this question, and analyze which linguistic and social factors could be correlated to the use of two syntactic structures: (i) with interpolation: “(vo)cê + X + verb”; and (ii) without interpolation: “X + (vo)cê + verb” or “(vo)cê + verb + X”.

Keywords: interpolation; clitics; syntactic variation.

Resumo: Uma vez que *cê*, variante reduzida do pronome de segunda pessoa *você*, parece encontrar-se em processo de cliticização no português brasileiro (VITRAL, 1996), diversos estudos têm investigado a hipótese de correlação entre a coalescência do pronome ao verbo e a pronúncia (plena ou reduzida) desse pronome (RAMOS, 1997, dentre outros). No entanto, uma hipótese inversa pode ser aventada: a pronúncia desse pronome favoreceria o emprego de construções sintáticas com ou sem interpolação de constituintes? Neste artigo, propomos investigar essa última questão, procurando analisar quais fatores linguísticos e sociais correlacionam-se ao emprego de duas estruturas sintáticas: (i) com interpolação: “(vo)cê + X + verbo”; e (ii) sem interpolação: “X + (vo)cê + verbo” ou “(vo)cê + verbo + X”.

Palavras-chave: interpolação; clíticos; variação sintática.

Introdução¹

A interpolação (presença de constituintes entre clíticos e o verbo) era um fenômeno recorrente no português arcaico (MARTINS, 1996, apud VITRAL; RAMOS, 2006a). Como evidenciam os exemplos (01-04)² abaixo, diferentes constituintes sintáticos podiam ocupar uma posição intermediária em relação ao complexo “clítico + verbo”.

- (01) Que [se **adeãte** segue]. (1355)
- (02) que [sse **nõ** deue] a estender esse maravedi. (1296)
- (03) o quall pardieiro [lhe **logo** emprazarõ]. (1494)
- (04) que [as **Ao dicto Mosteiro** deuiâ] Alguas pessoas. (1357)

¹ A questão investigada neste artigo se insere em um projeto de pesquisa maior que tem por objetivo analisar o uso variável do pronome de segunda pessoa “você(s)” no português falado na cidade de São Paulo. Esse projeto recebe apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Os exemplos (01)-(04) são de Martins (1996, apud VITRAL; RAMOS, 2006a, p. 96).

Atualmente, todavia, a adjacência entre clíticos e verbos apresenta-se categórica no português brasileiro (PB),³ conforme observamos nos exemplos a seguir.⁴

- (05) a. **Não** se sabe muito bem.
b. * Se não sabe muito bem.
- (06) a. Ele me entregou o livro **rapidamente**.
b. * Ele me rapidamente entregou o livro.

No entanto, além dos pronominais tradicionalmente reconhecidos como clíticos na literatura (*se, me, lhe, nos*, etc.), estudos recentes têm apontado para a “emergência” de novos clíticos no PB (NASCIMENTO, 2009).⁵ No quadro dos pronomes pessoais, por exemplo, as formas reduzidas *cê, e(i)s* e *(a)’ente* concorrem com as formas plenas (*v)ocê, eles* e *a gente*, respectivamente (RAMOS, 1997; VITRAL; RAMOS, 2006b; ZILLES, 2002). Um processo similar ocorre com o auxiliar *estar* em perífrases com o gerúndio: *está fazendo > tá fazendo* (MENDES, 2008) e com o *não* pré-verbal: *não sei > num sei* (VITRAL; RAMOS, 2006c).

Por outro lado, contrariamente ao que ocorre com *se, me, lhe* e outros clíticos prototípicos, *cê, e(i)s, (a)’ente, tá* e *num* permitem que constituintes ocorram numa posição intermediária entre eles e o verbo, como se vê nos exemplos (07-11) – o que parece ser um contra-argumento à hipótese de cliticização desses itens.⁶

- (07) a. **Sempre** cê morou lá?
b. Cê sempre morou lá?
- (08) a. **Naquela época,** eis estavam na faculdade.
b. Eis naquela época estavam na faculdade.
- (09) a. **Geralmente** ’ente sai aos domingos.
b. ’ente geralmente sai aos domingos.
- (10) a. A Ana tá estudando no quarto.
b. A Ana tá no quarto estudando.
- (11) a. Num vive-se bem nesse bairro.
b. Num se vive bem nesse bairro.

No presente estudo, voltamos nossa atenção a um desses fatos linguísticos: as estruturas sintáticas em que o pronome *você/cê* é empregado, a fim de investigar a ordem sintática de constituintes adverbiais e discursivos em relação a esse pronome e o verbo do qual é argumento. Para tal, foram analisadas duas variantes: (a) construções com constituintes intervenientes entre o pronome *você/cê* e o verbo (com interpolação),

³ No português europeu (PE) atual, a interpolação restringe-se a registros mais formais da escrita (MARTINS, 1996, apud VITRAL; RAMOS, 2006a).

⁴ Os exemplos (05) a (11) foram criados pela autora.

⁵ Em Nascimento (2009), discutimos a hipótese de que poderia estar havendo uma mudança mais abrangente na língua, que poderia levar a uma morfologia flexional à esquerda do verbo.

⁶ Dentre os itens mencionados, o único que apresenta um comportamento mais próximo de um clítico é o *não/num*, que, independentemente de sua pronúncia, permite apenas a interpolação de outros clíticos.

como exemplificado em (12); e (b) construções sem constituintes intervenientes entre o pronome *você/cê* e o verbo (sem interpolação), em (13) e (14).

(12) E você às vezes trabalha mais do que doze horas. (Fabiana-1E-2003)⁷

[pronome (*Você / Cê*) + **X** + verbo]

(13) E às vezes você trabalha mais do que doze horas.

[**X** + pronome (*Você / Cê*) + verbo]

(14) E você trabalha às vezes mais do que doze horas.

[pronome (*Você / Cê*) + verbo + **X**]

O *corpus* adotado é composto por 12 inquéritos gravados em 2003 (6 entrevistas sociolinguísticas e 6 aulas universitárias). A amostra é constituída por paulistanos, homens e mulheres, de três faixas etárias (25-32 anos; 35-45 anos; 50 anos ou mais). Todos os informantes têm terceiro grau de escolaridade (concluído ou em curso).⁸ Os pressupostos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa são os da Sociolinguística Variacionista de orientação laboviana (LABOV, 1994, 2001; GUY; ZILLES, 2007). Foram desenvolvidas análises qualitativa e quantitativa dos dados. Para esta última, foi utilizado o programa estatístico VARBRUL, em sua versão mais recente, *Goldvarb X*.

No que se segue, descrevemos brevemente a hipótese de cliticização da forma *cê*. Em seguida, tratamos do fenômeno de interpolação de constituintes entre “*você/cê* + verbo” e delineamos o envelope de variação. Na última seção deste artigo, apresentamos os resultados da análise quantitativa.

Cê, um clítico?

Fundamentado em uma concepção formalista da teoria sobre gramaticalização, Vitral (1996) considera que *cê* estaria se cliticizando⁹ no PB. Para justificar essa hipótese, o autor apresenta uma série de contextos em que o emprego da variante reduzida do pronome em questão parece não ser possível. Os dados em (15-18)¹⁰ exemplificam alguns desses contextos.

⁷ As indicações entre parênteses ao final dos exemplos trazem informações sobre a entrevista da qual aquela ocorrência foi extraída e seguem o seguinte esquema: **Nome** (fictício) do informante, seguido de **idade** (1 = 25-32 anos; 2 = 35-45 anos; 3 = 50 anos ou mais), tipo de inquérito (E = entrevista sociolinguística; A = aula universitária) e ano da gravação. Em (12), por exemplo, o dado foi extraído de uma informante (Fabiana) da primeira faixa etária, em situação de entrevista sociolinguística, cuja gravação data de 2003.

⁸ A amostra adotada nesse estudo integra um *corpus* maior, que está sendo organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociolinguística (GESOL) da Universidade de São Paulo (USP), sob coordenação do Prof. Dr. Ronald Beline Mendes. As entrevistas foram coletadas nos anos 2000 por alunos do curso de Sociolinguística do Departamento de Linguística (DL) da Universidade de São Paulo e por integrantes do GESOL.

⁹ A cliticização constitui uma das etapas finais no processo de gramaticalização, que pode ser sintetizado pelo percurso: Item Lexical > Item gramatical > Clítico > Afixo Flexional (HOPPER; TRAUGOTT, 1993). No caso de pronome *você*, tal processo inicia-se com o sintagma nominal *vossa mercê*.

¹⁰ Exemplos criados pela autora.

- (15) a. – Quem bateu a porta? / – **Você**. [Isolado]
 b. – Quem bateu a porta? / – **???** Cê.
- (16) a. Foi **você** que me ligou? [Foco / ênfase]
 b. ? Foi **cê** que me ligou?
- (17) a. Gosto muito de **você**. [Complemento de preposição]
 b. ?? Gosto muito de **cê**.
- (18) a. Encontrei **você**. [Objeto direto / enclítica]
 b. ??? Encontrei **cê**.

De acordo com o autor, o fato da forma *cê* não ocorrer em enunciados isolados (15), não receber foco ou ênfase (16), não ser complemento de preposição (17), nem ocorrer enclítica ao verbo (18), dentre outras características, seriam indícios de que esse item estaria funcionando com um clítico no PB. Tal hipótese, por outro lado, é reanalisada por Petersen (2008), que, adotando uma proposta de um sistema pronominal tripartido (CARDINALLETI; STARK, 1999, apud PETERSEN, 2008), considera *cê* uma *forma fraca* e não um *clítico*. Dentre os argumentos da autora está o fato de que, ao contrário do que Vitral (1996) defende, *cê* pode ser empregado como complemento de preposição (*p'cê*, *c'cê*, *d'cê*), dentre outras características que o aproximam mais de uma *forma fraca* do que de um *clítico* propriamente dito ou de um *pronome forte*.

Podemos dizer que a diferença entre as propostas de Vitral (1996) e Petersen (2008) reside no fato de que a primeira considera a cliticização como um processo, enquanto a segunda a considera como produto. Para Vitral (1996), o processo de cliticização se desenvolve em um *continuum*, que envolve várias etapas, nem sempre bem delimitadas (VITRAL; RAMOS, 2006a). Petersen (2008), ao contrário, está interessada em classificar *cê* como *clítico*, *forma fraca* ou *pronome forte* em um momento sincrônico da língua.

Não será nosso objetivo aqui discutir ambas as propostas, nem a pertinência de cada uma delas aos propósitos de seus respectivos trabalhos e áreas de pesquisa. De uma maneira geral, o ponto de vista adotado neste estudo se coaduna com a hipótese de Vitral (1996) e Vitral e Ramos (2006a), na medida em que, independentemente de ser ou não um *clítico* ou uma *forma fraca*, não seria inválido dizer que *cê* encontra-se atualmente em um processo de cliticização – de maneira semelhante ao que se deu com *se* e outros clíticos na história do português (MARTINS, 1996; apud VITRAL; RAMOS, 2006a).

Considerando a hipótese de cliticização como um *continuum*, portanto, podemos aventar a hipótese de que, quanto mais avançado estiver esse processo, menor seria a tendência de constituintes intervenientes ocorrerem entre o pronome e o verbo, dado que clíticos precisam apoiar-se em outro constituinte sintático (geralmente o verbo). Vários são os estudos que investigaram a hipótese de correlação entre a presença de elementos entre o *você/cê* e o verbo e a pronúncia plena ou reduzida desse pronome (RAMOS, 1997; NASCIMENTO, 2008; GONÇALVES, 2008; dentre outros). Os resultados desses trabalhos confirmam esta hipótese: a variante reduzida do *você* tende a ser evitada nos contextos em que há materiais intervenientes entre ela e o verbo, sendo favorecida quando pronome e verbo encontram-se adjacentes.

No entanto, esses resultados também podem levar a uma conclusão inversa: não seria justamente a redução fonética do *você* que favoreceria a ordem sintática “pronome + verbo” (sem interpolação)? Em outras palavras, a interpolação tenderia a ser desfavorecida pelo processo de cliticização da forma *cê*? Com vistas a responder a esta questão, propusemos considerar a presença ou não de constituintes entre o pronome e o verbo como uma variável dependente e observar quais variáveis independentes (dentre elas a pronúncia plena ou reduzida do pronome em questão) estariam correlacionadas a esse fenômeno de variação.

Como mencionamos anteriormente, foram consideradas as seguintes variantes sintáticas: com interpolação (“pronome + X + verbo”) e sem interpolação (“pronome + verbo + X” ou “X + pronome + verbo”)¹¹ – entendendo “X” como qualquer elemento discursivo ou adverbial interveniente ou potencialmente interveniente entre *você/cê* (com a função sintática de sujeito) e o verbo.

Interpolação de constituintes entre *você/cê* e o verbo

A interpolação de constituintes entre o pronome *você/cê* e o verbo pode ser dividida em dois tipos: (i) categórica ou quase categórica; e (ii) variável. O primeiro tipo ocorre, por exemplo, com o *não/num* pré-verbal e com os demais clíticos. Contrariamente ao que ocorre com o clítico *se*, a forma *cê* sempre antecede o *não/num* em sentenças negativas (19). Além disso, uma vez que a ênclise é rara no PB falado atualmente, quando há a presença de outros clíticos na oração, estes normalmente vêm posicionados entre o *você/cê* e o verbo (20). Esse fato indica que o processo de cliticização de *se*, *me* e outros clíticos prototípicos no português pode estar já concluído ou muito avançado, ao passo que o *não/num* pré-verbal estaria em um processo de cliticização em menor grau daquele percorrido pelos clíticos pronominais oblíquos, mas um pouco mais avançado comparativamente à cliticização de *cê*.

- (19) a. Cê não tem grupo né, Fábio? (Lucy-1A-2003)
 b. ??? Não cê tem grupo né, Fábio?
 c. ??? Cê tem não grupo né, Fábio?¹²
- (20) a. Cê se sente assim, dentro disso então. (Fabiana-1E-2003)
 b. * Se cê sente assim, dentro disso então.
 c. ? Cê sente-se assim, dentro disso então. (uso raro)

O segundo tipo de interpolação compreende casos cujos constituintes intervenientes apresentam uma ordem variável em relação ao complexo “pronome + verbo” – ou seja, podem ser deslocados para outras posições sintagmáticas sem alteração semântica. São estes últimos casos que nos interessam mais de perto neste

¹¹ Embora tenhamos apresentado a ordem de “X” imediatamente antes do pronome ou imediatamente após o verbo, essa ordem não foi a única considerada: outros elementos não móveis podiam também estar entre “X” e o pronome ou entre o verbo e “X”, como se verifica em (i) a seguir, no qual entre “X” (às vezes) e o pronome há outros materiais intervenientes “não móveis”, no caso “é isso que”.

(i) a. Às vezes, é isso que você/cê acaba fazendo.
 b. É isso que você/cê às vezes acaba fazendo.

¹² A construção “Cê tem grupo não, né, Fábio?”, embora possa ocorrer em algumas variedades do PB, não parece ser uma construção possível (ou produtiva) na variedade paulistana, que está sendo investigada neste estudo.

trabalho. Alguns constituintes apresentam uma posição mais móvel na oração: podem vir ou não em uma posição intermediária entre o sujeito pronominal e o verbo. É o caso, por exemplo, de constituintes adverbiais (21), de elementos discursivos (22) ou mesmo de sintagmas extensos, como em (23).¹³

- (21) a. Aqui dentro, você/cê também faz trabalho de pesquisa. (Fabiana-1E-2003)
 b. Aqui dentro, você/cê faz trabalho de pesquisa **também**.
- (22) a. Que que você/ cê... né? gosta de faze(r)? (Vanessa-2E-2003)
 b. Que que você/ cê gosta né? de faze(r)?
- (23) a. Cê vai chega(r) num ponto que você/cê, aqui no mundo sensível, vai pode(r) ver(r) não essas belezas parciais. (Pablo-1A-2003)
 b. Cê vai chega(r) num ponto que **aqui no mundo sensível, você/cê vai** pode(r) ver(r) não essas belezas parciais.

Cabe destacar que, embora a perspectiva teórica adotada por Vitral e Ramos (2006a) seja distinta da nossa, a proposta da cliticização enquanto um processo gradual, assumida por esses autores, pressupõe períodos em que há uma variabilidade – o que se coaduna com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista. Como vimos em exemplos anteriores, existe uma variabilidade quanto à ordem sintática de alguns constituintes em relação ao complexo “pronomes + verbo”. Dessa maneira, podemos nos perguntar sobre quais fatores (sociais e linguísticos) correlacionam-se a esse fenômeno de variação. Nossa proposta, portanto, não é pesquisar a interpolação entre “(vo)cê + verbo” de um ponto de vista categórico, mas sim de uma perspectiva variável, ou seja, objetivamos analisar quais fatores (sociais e linguísticos) controlam o uso de estruturas sintáticas com ou sem interpolação de constituintes.

Envelope de variação

Todo estudo variacionista pressupõe a identidade semântica dos itens analisados enquanto variantes de uma variável. Ou, em termos labovianos, é necessário que as formas variantes apresentem a mesma referência ou “valor de verdade” (LABOV, 1978). No caso de variáveis sintáticas, todavia, o estabelecimento do envelope de variação (contexto variável) não é tão simples como no caso de variáveis fonológicas e morfológicas¹⁴.

No presente estudo, uma primeira questão a ser colocada é sobre a natureza dos elementos potencialmente intervenientes entre o pronome e o verbo. A este respeito, foram considerados como materiais potencialmente intervenientes apenas elementos adverbiais¹⁵ (24-25) e discursivos¹⁶ (26-30).

¹³ Nos dados efetivamente pronunciados, a variante plena foi a opção do falante nos exemplos (21-23).

¹⁴ Para um debate a respeito desse assunto, v. Labov (1978) e Lavandera (1978).

¹⁵ Objetos diretos e objetos indiretos não foram considerados constituintes potencialmente intervenientes.

¹⁶ Em um segundo momento, decidimos excluir da análise os casos com alguns constituintes discursivos, uma vez que estes, embora em número elevado, não apresentavam variação – o que parece demonstrar a preferência por posições mais fixas no enunciado (em geral à esquerda do complexo “pronomes + verbo”). São eles: *então* (concluindo ou sequenciando); *ai* (concluindo ou sequenciando); *quer dizer* e *agora*. Foram mantidos somente os constituintes discursivos *assim*, *né?* e *eh* quando imediatamente antecedentes ao pronome ou no contexto imediatamente seguinte ao verbo.

- (24) Você pode fechar os olhos... que **automaticamente** você vai sentindo como uma... um degradê... (George-1A-2003)
- (25) Mas você precisa te[r] **sempre** *ai* um juiz na sua cabeça... (Lucy-1A-2003)
- (26) Sei lá né? ... cê ter(r), **né?** a comunidade do tráfico. (Fabiana-1E-2003)
- (27) **Então** você tem essa primeira impressão não é? (Luan-3A-2003)
- (28) **Que(r) dizer**, cê tem que orienta[r] sempre essa população. (Vanessa-2E-2003)
- (29) Questões um dois e três e a questão quatro que tá aqui embaixo que ele está pedindo que é da um a quatro, você vai retirar o ponto ou vírgula e vai unir essas frases numa só **Aí** você vai ter que fazer a adaptação não é? (Luan-3A-2003)
- (30) É **assim**... Você fala(r) na repressão...você fala[r] do tempo que, né, questão da democracia... (Vanessa-2E-2003)

No caso de haver dois ou mais constituintes (potencialmente) intervenientes, os seguintes critérios foram adotados: (i) deu-se preferência aos itens gramaticais; (ii) no caso de todos os constituintes serem gramaticais ou discursivos, considerou-se o mais próximo ao pronome *você/cê* ou ao verbo; (iii) caso a proximidade fosse também idêntica ou semelhante, optou-se por considerar apenas o constituinte de maior extensão fônica.

Devemos considerar ainda que diferentes ordens sintáticas de constituintes adverbiais nem sempre mantêm o mesmo significado, o que leva ao problema da manutenção da identidade semântica das variantes. Como os exemplos em (31) abaixo demonstram, a alteração na ordem sintática de constituintes adverbiais como *realmente*, *já* e *só* pode levar a diferentes significados, uma vez que o escopo desses itens é alterado. Em (31a), por exemplo, *só* tem escopo sobre o verbo *dar*; em (31b) e (31c), por outro lado, o escopo desse advérbio recai sobre *aula* e *cê*, respectivamente.

- (31) a. Ah! cê só dá aula? (Fabiana-1E-2003)
 b. ? Ah! cê dá só aula?
 c. * Ah! **Só** cê dá aula?

As ocorrências em que a mudança do escopo era nitidamente visível foram descartadas da análise quantitativa. No caso de a alteração do significado ser duvidosa, realizamos duas análises: uma em que esses dados duvidosos foram considerados e outra em que estes dados foram excluídos.

Outros casos considerados “duvidosos” foram aqueles cujos elementos potencialmente intervenientes apresentavam uma grande extensão – como em (32a), em que a expressão “mesmo que seja um pouquinho difícil” poderia ser posicionada entre o *você* e o verbo, apesar de sua extensão. Novamente, duas análises foram realizadas: com a inclusão ou não dessas ocorrências.

- (32) a. Ah, e você estimula, **mesmo que esteja um pouquinho difícil**. (Fabiana-1E-2003)
 b. ? Ah, e você, **mesmo que esteja um pouquinho difícil**, estimula.

Uma última questão que levamos em conta no estabelecimento do envelope de variação foi a de considerar ou não na análise as ocorrências do tipo “X+ (vo)cê + não +

verbo” ou “X + (vo)cê + clítico + verbo”¹⁷, como em (33) e (34). Nesses casos, embora o *não/num* e os clíticos tenham uma posição fixa (ou quase fixa, no caso dos clíticos), é possível ainda outra interpolação, a do constituinte “X”. Uma solução possível seria considerar tais casos como equivalentes a “X + (vo)cê + verbo” ou “(vo)cê + verbo + X”. De maneira similar às situações anteriores, análises alternativas foram realizadas: com a presença ou não desses dados.

- (33) a. **Na UNICAMP** cê *num* faz curso de Letras. (Fabiana-1E-2003)
b. Cê, **na UNICAMP**, *num* faz curso de Letras.
- (36) a. ... e **depois** vocês *me* falam o que vocês decidiram... tá? (Fátima-2A-2003)
b. ... e vocês **depois** *me* falam o que vocês decidiram... tá?

Análise quantitativa

Foram investigados cinco grupos de fatores: (i) sexo/gênero (masculino; feminino); (ii) faixa etária (25-32 anos; 35-45 anos; 50 anos ou mais); (iii) tipo de elocução (aula; entrevista); (iv) pronúncia do pronome (plena *você*; reduzida *cê*); e (v) extensão do material (potencialmente) interveniente (1 sílaba; 2 a 3 sílabas; 4 a 5 sílabas; mais de 5 sílabas).¹⁸

Expectativas

Objetivamos, com este estudo, responder às seguintes questões:

- (i) o emprego de “(X) + pronome + verbo + (X)”, i.e. sem constituintes interpolados, seria favorecido pela cliticização de *cê*?
- (ii) a extensão fônica dos constituintes (potencialmente) intervenientes entre o pronome e o verbo correlaciona-se ao emprego das estruturas sintáticas em análise? Ou, dito de outra forma, quanto maior a extensão fônica do constituinte (potencialmente) interveniente, menor será a probabilidade deste vir em uma construção interpolada?

Análise dos resultados

Obtivemos um total inicial de 346 dados. Como alguns constituintes potencialmente intervenientes aparentaram ter uma posição canônica, mostrando-se categóricos na amostra em estudo, optamos por excluir esses dados da análise. Esse foi o caso dos marcadores discursivos *quer dizer*, *aí*, *então* e *agora*, que ocorreram categoricamente à esquerda do complexo “pronome + verbo”. Além disso, excluímos também os dados duvidosos e aqueles em que havia outros elementos intervenientes categóricos ou quase categóricos (*não/num* e clíticos). Após esses refinamentos nas análises, obtivemos um total de 190 ocorrências.

¹⁷ Ou “(vo)cê + não + verbo + X” ou “(vo)cê + clítico + verbo + X”, com o elemento potencialmente interveniente à direita.

¹⁸ Outros grupos de fatores foram controlados na pesquisa, tais como a referência do pronome (específica, genérica), a flexão do pronome (singular, plural) e o tipo de material interveniente (discursivo ou sintático). Para os propósitos desse estudo, não iremos nos ater a esses resultados.

Os grupos de fatores sociais não se mostraram correlacionados ao fenômeno em estudo. Das variáveis de natureza linguística controladas na pesquisa, apenas a “extensão do constituinte (potencialmente) interveniente” se mostrou estatisticamente significativa – como observamos na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Emprego da interpolação conforme o número de sílabas do constituinte (potencialmente) interveniente¹⁹ (Input: 0.196; p < 0.001)

Nº de sílabas do constituinte (potencialmente) interveniente	Nº / Total	%	Peso Relativo
1 sílaba	27/36	75,0	0,92
2 a 3 sílabas	16/82	19,5	0,50
4 a 5 sílabas	4/47	8,5	0,28
+ de 5 sílabas	1/25	4,0	0,15
Total	48/190	25,5	Range: 0,77

Os resultados acima demonstram que há uma correlação inversa no que diz respeito ao número de sílabas dos constituintes (potencialmente) intervenientes e o emprego de construções sintáticas com interpolação: quanto mais extenso é o constituinte, a interpolação destes tende a ser evitada. Vemos que constituintes leves (com apenas uma sílaba) favorecem a interpolação (peso relativo 0,92), constituintes intermediários (entre 2 e 3 sílabas) mostram-se neutros ao emprego da interpolação (peso relativo 0,50) e constituintes mais extensos (com 4 ou mais sílabas) desfavorecem essas construções (pesos relativos 0,28 e 0,15).

A pronúncia do pronome *você* (plena ou reduzida), por sua vez, não se mostrou estatisticamente relevante. No entanto, uma análise do efeito desse grupo de fatores isolado indicou uma ligeira correlação dessa variável em relação ao uso de construções com ou sem interpolação.²⁰ Como vemos na tabela 2, a pronúncia plena do pronome encontra-se bem próxima ao ponto neutro (peso relativo 0,53) e a pronúncia reduzida *cê* desfavorece ligeiramente o emprego da interpolação (peso relativo 0,44). Esse resultado deve ser interpretado com cautela, uma vez que, além de controlar apenas um grupo de fatores isoladamente nessa análise, os pesos relativos obtidos encontram-se muito próximos do ponto neutro e muito próximos entre si (a diferença entre eles, o *Range*, é de apenas 0,09).

¹⁹ Exceto dados duvidosos ou com a presença de *não/num* e clíticos.

²⁰ Nessa análise, foram incluídos também os dados duvidosos, exceto aqueles com “*não/num*” e aqueles com clíticos entre o pronome e o verbo.

Tabela 2: Emprego da interpolação conforme a pronúncia do pronome (*One Level*)

Pronúncia do pronome	Nº / Total	%	Peso Relativo
Plena: VOCÊ	29/174	16,7	0,53
Reduzida: CÊ	24/90	26,7	0,44
Total	53/264	20,1	Range: 0,09

Considerações finais

Neste artigo, propusemos uma análise inversa às que normalmente são propostas na literatura sociolinguística que trata da hipótese de correlação entre o emprego pleno ou reduzido do pronome de segunda pessoa *você* e a presença ou não de constituintes intervenientes entre esse pronome e o verbo. A coalescência entre *você/cê* e o verbo foi, dessa forma, considerada a variável dependente; e grupos de fatores sociais e linguísticos foram controlados no estudo.

Como era esperado, observamos que a interpolação de constituintes entre o pronome *você/cê* e o verbo mostrou-se um fenômeno pouco produtivo no PB atual. Tal fato poderia ser explicado tanto por um processo mais avançado de cliticização de *cê* quanto por uma tendência a uma ordem “sujeito-verbo” (sem constituintes intervenientes) mais fixa na língua. Uma vez que a pronúncia (plena ou reduzida) do pronome em questão não se mostrou correlacionada ao emprego das estruturas sintáticas com ou sem interpolação,²¹ a segunda hipótese parece ganhar relevância. Lembremos, todavia, a necessidade de se investigarem outras estruturas sintáticas que permitem a interpolação de constituintes, sobretudo aquelas que envolvem a redução de pronomes ou de auxiliares, bem como a de ampliar o *corpus*.

Verificamos que a interpolação tende a resistir nos contextos em que os materiais intervenientes são monossílabos. Tais estruturas sintáticas parecem ser sensíveis, portanto, ao “peso fônico” do elemento (potencialmente) interveniente. Entretanto, devemos levar em consideração que a pequena quantidade de dados obtida pode ter dificultado a análise de outras variáveis possivelmente correlacionadas a esse fenômeno. Adicionalmente, estudos sincrônicos e diacrônicos sobre a ordem sujeito-verbo (S-V) no PB também poderão corroborar as hipóteses aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GONÇALVES, Clézio Roberto. *Uma abordagem sociolinguística do uso das formas você, ocê e cê no português*. 2008. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral. Área de concentração: Sociolinguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- GUY, Gregory Riordan; ZILLES, Ana Maria Stahl. *Sociolinguística Quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

²¹ Como vimos anteriormente, esse grupo de fatores se mostrou ligeiramente correlacionado apenas em uma análise *One Level*, na qual essa variável foi investigada isoladamente.

- HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elisabeth Closs. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LABOV, William. Where does the Sociolinguistic Variable Stop? A response to Beatriz Lavandera. In: *Working Papers in Sociolinguistics*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, p. 06-23, 1978.
- _____. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Oxford UK & Cambridge, EUA: Blackwell, 1994.
- _____. *Principles of Linguistic Change: Social Factors*. Oxford UK & Cambridge, EUA: Blackwell, 2001.
- LAVANDERA, Beatriz. Where does the Sociolinguistic Variable Stop? In: *Language in Society*, v. 7, p.171-182, 1978.
- MENDES, Ronald Beline. Contraction, Grammaticalization and the Phonology/Syntax interface: Progressives in Brazilian Portuguese. In: *Canadian Linguistics Association Conference*, Vancouver, BC. CLA Proceedings 2008. Toronto: Humanities and Social Sciences Federation of Canada, v. 1. p. 1-10, 2008.
- NASCIMENTO, Ivanete Belém do. *A variação "você" vs. "cê" na cidade de São Paulo*. Painel apresentado no LVI Seminário do GEL, São José do Rio Preto, SP, 2008.
- _____. Cê num tá se cliticizando? – Processos de cliticização e mudança linguística no PB. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, VI, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa : Ideia, v. 1. 1911-1919, 2009.
- PETERSEN, Carol. A tripartição pronominal e o estatuto das proformas *cê, ocê* e *você*. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n.2, p. 283-308, 2008.
- RAMOS, Jânia. O Uso das formas *Você, Ocê* e *Cê* no dialeto mineiro. In: HORA, Dermeval da. (Org.). *Diversidade Linguística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997. p.43-60
- VITRAL, Lorenzo. A forma *CÊ* e a noção de gramaticalização. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, ano 5, v. 1, n. 4, p.,115-124, 1996.
- VITRAL, Lorenzo; RAMOS, Jânia. A Interpolação de SE e suas consequências para a teoria da Cliticização. In: _____ (Orgs.) *Gramaticalização: uma abordagem Formal*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Belo Horizonte: Faculdade de Letras FALE / UFMG, 2006a. p. 89-118,
- _____. Mais um pronome em processo de cliticização: o par *eles/es*. In: _____ (Orgs.) *Gramaticalização: uma abordagem Formal*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Belo Horizonte: Faculdade de Letras FALE / UFMG, 2006b. p. 71-79,
- _____. O processo *não > num* na fala. In: _____ (Orgs.) *Gramaticalização: uma abordagem Formal*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Belo Horizonte: Faculdade de Letras FALE / UFMG, 2006c. p. 119-132,
- ZILLES, Ana Maria Stahl. Grammaticalization of ‘a gente’ in Brazilian Portuguese. *Working Papers in Linguistics*, Philadelphia: University of Pennsylvania, v. 8, n. 3, 2002. p. 297-310.

Condicionamento discursivo-pragmático no uso variável de Interrogativas-Q

(Discourse-pragmatic conditioning in the variable use of Wh-Questions)

Lívia Oushiro

Departamento de Linguística – Universidade de São Paulo (USP)

livia.oushiro@usp.br

Abstract: From the observation that the use of wh-in-situ (“Você mora onde?”) is infrequent in European Portuguese (KATO, 2004; MIOTO; KATO, 2005), this article makes an analysis of the syntactic and discourse-pragmatic contexts in which wh-in-situ interrogatives are variably used with fronted wh-interrogatives (“Onde (é que/que) você mora?”) in 53 recordings with paulistano speakers. Based on the theory and methods of Variationist Sociolinguistics (LABOV, 1972, 1994, 2001), I present criteria that can be employed in the analysis of this syntactic variable (LAVANDERA, 1978; LABOV, 1978), and the results of a quantitative correlation analysis between the dependent variable (Wh-Interrogatives) and the independent variables Common Ground (STALNAKER, 2002) and Age of speaker.

Keywords: Wh-interrogatives; wh-in-situ interrogatives; São Paulo Portuguese; syntactic variation; discursive-pragmatic conditioning.

Resumo: A partir da observação de que o emprego de *interrogativas Q-in-situ* (“Você mora onde?”) é pouco produtivo na variedade europeia do português (KATO, 2004; MIOTO; KATO, 2005), este artigo analisa os contextos sintáticos e discursivo-pragmáticos em que tais estruturas são empregadas em alternância com as interrogativas com constituinte movido (“Onde (é que/que) você mora?”) em um corpus de 53 gravações do português paulistano. Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista Quantitativa (LABOV, 1972, 1994, 2001), discutem-se critérios que podem ser utilizados para analisar uma variável sintática (LAVANDERA, 1978; LABOV, 1978) e apresentam-se resultados de correlação entre a variável dependente, Interrogativas-Q, e os grupos de fatores Fundo Comum (STALNAKER, 2002) e Faixa Etária.

Palavras-chave: interrogativas-Q; interrogativas Q-in-situ; português paulistano; variação sintática; condicionamento discursivo-pragmático.

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir a possibilidade de analisar quatro formas de Interrogativas-Q (ver ex. 1 abaixo) como variantes de uma mesma variável sociolinguística (LABOV, 1972, 1978), e apresentar os resultados de uma análise quantitativa de covariação entre a variável dependente e dois grupos de fatores: Fundo Comum (STALNAKER, 2002) e Faixa Etária. Esta análise integra uma pesquisa mais ampla,* cujo objetivo é investigar o emprego de diferentes formas de interrogativas em um *corpus* de língua oral do português paulistano contemporâneo, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista Quantitativa (LABOV, 1972, 1994, 2001).

O termo “Interrogativas-Q” é usado para se referir a sentenças que contêm um pronome, advérbio ou adjetivo interrogativo: *o que, qual (is), quando, quanto (os, a,*

* O projeto do qual este artigo é fruto tem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP (Processo 03190-0), a quem agradeço. Agradeço também as contribuições feitas pelos pareceristas anônimos, cujas observações ajudaram a deixar o texto mais claro e as análises mais exatas.

as), *quem*, *como*, *onde* e *por que*. No português brasileiro (PB) atual, existem pelo menos quatro possibilidades de estruturação sintática dessas interrogativas:

- (1) a. *Interrogativas-qu*: Onde você mora?
- b. *Interrogativas qu-que*: Onde que você mora?
- c. *Interrogativas é-que*: Onde é que você mora?
- d. *Interrogativas Q-in-situ*: Você mora onde?

O *corpus* é constituído de 53 entrevistas sociolinguísticas, coletadas entre 2003 e 2008 pelos alunos do curso de Sociolinguística do DL-USP, com informantes paulistanos estratificados de acordo com o seu sexo/gênero, a sua faixa etária e a sua escolaridade. Além dos dados dos entrevistados, considera-se também a fala de 19 documentadores, também paulistanos: estes foram contactados através de correio eletrônico a fim de obter informações adicionais de seu perfil sociolinguístico (local de nascimento, locais/bairros em que já morou, idade etc.) e da situação da entrevista (grau de relação com o informante, local da entrevista). A amostra faz parte do Corpus do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociolinguística da USP (GESOL-USP).

Esta análise se enquadra em um debate mais amplo na Sociolinguística Variacionista: dentro deste paradigma, o estudo de variáveis sintáticas tem sido controverso desde o debate entre Lavandera e Labov em 1978. Segundo Labov (1972, 1978), certas variantes são semanticamente equivalentes quando seu valor de verdade é idêntico, ainda que sejam opostas em seu valor social ou estilístico. Lavandera (1978), por outro lado, questiona se é possível manter o requisito de equivalência semântica para unidades linguísticas além do nível fonológico: unidades como morfemas ou construções sintáticas possuem, por definição, um significado, ao contrário de fonemas, que não possuem uma “constância de referência”. A autora, entretanto, não argumenta contra a possibilidade de estudar variáveis sintáticas; o cerne desse debate são os critérios que podem ser utilizados para definir em quais contextos duas ou mais formas podem ser consideradas alternativas.

Em alguns contextos, as estruturas das Interrogativas-Q parecem ser alternativas, como mostram os exemplos abaixo:

- (2) a. e *onde* você estudou... o ensino fundamental? (F1S)¹
b. e *onde que* cê estudou? (F1S)
c. e no ginásio *onde é que* cê estudou? (M2S)
d. cê estudou *aonde*... no primário? (M3S)
- (3) A: e... sua irmã tem *quantos anos*? (F1S)
B: é ela é quatro anos mais nova que eu ela tem trinta e um
A: ai é verdade... e seus pais?... *quantos anos* eles têm?
B: meu pai tem sessenta... e a minha mãe tem cinquenta e seis...
- (4) e você gostou de... aprender *qual*?... *qual* você gostou de aprender mais? (F1S)

Nas sentenças em (2), exemplifica-se o emprego das quatro estruturas em contextos semelhantes: em (2a)-(2c), houve a ocorrência de interrogativas com constituinte movido para o início da oração (respectivamente, uma *interrogativa-qu*, uma *interrogativa qu-que* e uma *interrogativa é-que*), e em (2d) houve a ocorrência de

¹ Os exemplos extraídos do *corpus* são aqui reproduzidos em *itálico*, seguidos do perfil do informante: seu sexo/gênero (M - masculino; F - feminino), sua faixa etária (1 - de 20 a 30 anos; 2 - de 35 a 45 anos; 3 - mais de 50 anos) e seu nível de escolaridade (G - até o Ensino Fundamental II; S - Curso Superior).

uma *interrogativa Q-in-situ*. Em (3) e (4), verifica-se a alternância entre as formas com constituinte interrogativo movido e *in situ* em um mesmo trecho de fala.

O interesse neste artigo se volta para a estrutura das *interrogativas Q-in-situ* (1d), em contraste com a estrutura das interrogativas com constituinte movido para o início da oração (1a)-(1c). Segundo a literatura, as *interrogativas Q-in-situ* são pouco produtivas no português europeu (PE) (KATO, 2004; MIOTO; KATO, 2005). Em uma análise comparativa de frequência das quatro formas de Interrogativas-Q nas duas variedades do português em um *corpus* de língua escrita (jornais *O Público* do PE e *Folha de São Paulo* do PB), Mioto e Kato (2005) verificam que a ocorrência de *interrogativas Q-in-situ* é cerca de sete vezes maior no PB (8,8%) do que no PE (1,2%). No PE, essas construções estariam restritas a contextos de perguntas-eco, com entoação ascendente, como exemplificado na situação de diálogo em (5a); no PB, diferentemente, as *interrogativas Q-in-situ* também podem ser empregadas com entoação descendente e interpretadas como interrogativas comuns (5b):

- (5) a. A: Eles chegaram ontem à noite. PE/PB
 B: Chegaram ↑ quando?
- b. A: Eles chegaram ↓ quando? # PE/PB
 B: Ontem à noite.

A observação de que as *interrogativas Q-in-situ* possuem uma maior produtividade no PB permite levantar a hipótese de uma mudança linguística em curso: é possível que o emprego menos restritivo dessa estrutura esteja se implementando de forma gradual e, de uma perspectiva variacionista, interessa investigar os contextos em que essa forma tem maior tendência de ser empregada.

Uma comparação da frequência das Interrogativas-Q em dados diacrônicos pode ser um primeiro passo na investigação da hipótese de uma mudança linguística em curso. Na tabela 1, compara-se a distribuição de ocorrências das quatro formas interrogativas em dois *corpora* de língua oral do português paulistano, separados por um período de 30 anos: uma subamostra de 12 inquéritos do *corpus* compartilhado do NURC-SP, da década de 1970; e uma subamostra semelhante de 12 inquéritos do Corpus do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociolinguística (GESOL-USP), da década de 2000. Em ambas, todos os informantes são paulistanos com nível superior de escolaridade e são estratificados de acordo com o seu sexo/gênero, três faixas etárias e o tipo de elocução (Diálogo entre informante e documentador; Elocuções formais). A estratificação diferente da subamostra sincrônica em relação ao *corpus* geral de 53 entrevistas (que também contém inquéritos com informantes de escolaridade mais baixa) é necessária para viabilizar a comparação com a subamostra da década de 1970.

Tabela 1: Comparação da frequência de Interrogativas-Q em corpora das décadas de 1970 e 2000

Tipos de Interrogativas-Q	NURC-SP – anos 1970 12 inquéritos		Corpus GESOL – anos 2000 12 inquéritos	
	N	%	N	%
<i>Interrogativas-qu</i>	144	56,0	191	40,5
<i>Interrogativas que-que</i>	41	16,0	205	43,4
<i>Interrogativas é-que</i>	56	21,8	38	8,1
<i>Interrogativas Q-in-situ</i>	16	6,2	38	8,1
Total	257	100	472	100

Ainda que sejam apresentadas as porcentagens das quatro formas de Interrogativas-Q, o interesse aqui é apontar as frequências de *interrogativas Q-in-situ*. Guardadas as possíveis diferenças entre as amostras e mesmo considerando-se que um conjunto de entrevistas tem mais dados que o outro, é possível constatar que não houve um salto nos usos de *in-situ*: 6,2% na década de 1970 e 8,1% na década de 2000, ou seja, em um universo de mais dados – 472, quase o dobro de 257 – as ocorrências de *in-situ* não aumentam proporcionalmente. Esses dados parecem apresentar uma evidência contrária à hipótese de mudança em progresso em relação ao emprego de *interrogativas Q-in-situ*.²

Por outro lado, Pires e Taylor (2007) questionam a livre opcionalidade de emprego das *interrogativas Q-in-situ* no PB. Os autores argumentam que tais construções podem ocorrer apenas em contextos em que a pressuposição da interrogativa já faz parte do *fundo comum* (STALNAKER, 2002) entre os falantes; perguntas “de sopetão”, em que a pressuposição não faz parte do conjunto de informações compartilhadas entre os interlocutores, seriam pragmaticamente anômalas no PB. Dessa forma, segundo os autores, as *interrogativas Q-in-situ* ocorreriam somente em alguns contextos, como se exemplifica em (6)-(9) abaixo:

- (6) perguntas [+específicas]:
A: Eu fiz sobremesa.
B: Você fez que tipo de sobremesa?
- (7) perguntas esperadas, como em um interrogatório judiciário:
Advogado: Você pode me dizer o que aconteceu no dia 1º de janeiro de 2005, às 4 da tarde?
Réu: Eu estava dirigindo na Avenida dos Andradas.
Advogado: E você estava dirigindo em que direção?
Réu: Eu estava indo para o sul, na direção da biblioteca.
Advogado: E o policial disse que você estava dirigindo a que velocidade?
- (8) perguntas de referência, que buscam a repetição ou paráfrase de um antecedente imediato:
A: Eu não vendi aquelas pinturas estranhas.
B: Você não vendeu que pinturas estranhas?
- (9) em que certas características do contexto extralinguístico satisfazem o requisito de “informações compartilhadas”:
B vê seu amigo A lendo algo (informação extralinguística compartilhada):
B: Você (es) tá lendo o quê?

(exemplos extraídos de PIRES; TAYLOR, 2007, p. 3-4)

Para todos os contextos apontados acima, Pires e Taylor (2007, p. 5) também consideram possível o emprego da estrutura com constituinte movido. Em uma análise variacionista, que se volta sobretudo à observação dessas estruturas na língua em uso, tais considerações sobre possíveis restrições discursivo-pragmáticas ao emprego de *interrogativas Q-in-situ* apontam para a necessidade de uma análise qualitativa e quantitativa que leve em conta o contexto discursivo, a fim de bem delimitar o contexto variável das formas em alternância. Ao mesmo tempo, é importante fazer não apenas uma análise de frequência de uso, mas também de tendências, a fim de traçar generalizações significativas a respeito da probabilidade de ocorrência das formas em variação – não apenas para a amostra analisada, mas também para a comunidade de fala em estudo (BAYLEY, 2002).

² É interessante apontar, no entanto, que as diferenças na distribuição das demais formas interrogativas podem indicar uma mudança no emprego de *interrogativas qu-que*.

Assim, este artigo apresenta os resultados de uma análise quantitativa de covariação, feita com o programa Varbrul (versão Goldvarb X), em que foram testadas duas hipóteses de correlação com o emprego variável de *interrogativas Q-in-situ*: a faixa etária do falante, que testou a hipótese de mudança linguística em progresso; e o fundo comum, que testou a hipótese de que o grau de informações compartilhadas entre os interlocutores possivelmente tem uma influência sobre o emprego variável de formas interrogativas de constituinte.

Tal análise é precedida de uma discussão dos contextos sintáticos em que as *interrogativas Q-in-situ* ocorrem em alternância com as outras três formas de Interrogativas-Q, em que o constituinte interrogativo é movido para o início da sentença, e se tais formas podem ser consideradas equivalentes semanticamente. Por fim, discute-se a relevância destes resultados para os estudos variacionistas.

A opcionalidade do falante: questões sintáticas e semânticas

O estudo da variação pressupõe a opção de dizer “a mesma coisa” de diversas maneiras (LABOV, 1972): se não há opcionalidade, há que se ter o uso categórico de determinada forma; e se duas formas não querem dizer “a mesma coisa”, pode-se questionar tal opcionalidade. Em outras palavras, deve-se estabelecer, por um lado, a possibilidade de realizações alternativas e, por outro, uma equivalência semântica entre as variantes em potencial.

Dado o interesse desta análise no contraste entre *interrogativas Q-in-situ* com as três formas em que o constituinte interrogativo é movido para o início da oração, os exemplos a seguir preocupam-se em demonstrar a possibilidade de estruturação sintática apenas nestes dois contextos – com o constituinte interrogativo movido ou *in situ*. As diferenças entre as três formas com constituinte movido não são aqui relevantes.

Em uma análise de gramaticalidade, verifica-se que as estruturas de Interrogativas-Q não podem se substituir em todos os contextos sintáticos e que, em um deles, a variação é neutralizada (OUSHIRO, 2009).

- (10) a. *Quem vai trocar com quem?* (F1S)
b. ??? Com quem quem vai trocar?
c. ??? Quem com quem vai trocar?
- (11) a. *então precisa ver né... de onde é... como que é... as pessoas sentem isso... esse medo também de andar na rua ou não... é... como é que³ as pessoas se relacionam no seu bairro... com a sua comunidade...* (F1S)
b. ??? Então precisa ver é de onde... é como (...) as pessoas se relacionam no seu bairro como (...)
- (12) a. *E por que a senhora acha que o público é tão diferente?* (F1S)
b. E a senhora acha que o público é tão diferente por quê?
- (13) “*Descalça vai para a fonte*”... *Quem pode ler o texto para nós?* (F2S)

³ A entonação desta ocorrência indica que a estrutura da *interrogativa é-que*, aqui, está subordinada ao verbo “ver”, ou seja, não é uma oração independente.

Em sentenças com dois (ou mais) constituintes interrogativos que são argumentos do verbo, como em (10a) – “quem” e “com quem” –, cada qual deve ser realizado *in situ*, pois a realização de ambos no início da oração resulta em construções pouco prováveis no PB, exemplificadas em (10b) e (10c).

Em orações encaixadas, como em (11a), o constituinte interrogativo deve aparecer no início da oração subordinada, pois sua realização na posição canônica de sua função sintática (11b) não parece ser possível no PB. No entanto, a realização do constituinte interrogativo *in situ* em orações encaixadas é possível quando a oração é introduzida por um complementizador “que” (ou “se”), como se mostra no par de sentenças em (12). Casos como este último, então, podem ser incluídos na análise variável.

Por fim, em sentenças em que o constituinte interrogativo exerce a função sintática de sujeito, como em (13), a diferença estrutural entre as interrogativas com constituinte movido (mais especificamente as *interrogativas-qu*) e *interrogativas Q-in-situ* é neutralizada, e não é possível determinar, em princípio, qual das duas estruturas foi empregada pelo falante. Vem ao caso, portanto, não incluí-las na análise quantitativa.

Desse modo, em relação às possibilidades de estruturação sintática, pode-se definir o contexto variável das Interrogativas-Q da seguinte forma:

- (14) sentenças que contêm apenas um constituinte interrogativo em uma oração principal ou em uma oração encaixada introduzida por um complementizador, excetuando-se os casos em que o constituinte interrogativo exerce a função sintática de sujeito. (OUSHIRO, 2009, p. 2448)

Contudo, mesmo diante da possibilidade de diferentes construções sintáticas, ainda é necessário questionar se ambas possuem o mesmo valor informacional linguístico. Labov (1972, 1978) propõe que duas formas têm uma equivalência semântica quando possuem um mesmo valor de verdade ou, como ele prefere definir, quando se referem a um mesmo “estado de coisas”. Entretanto, para as construções interrogativas em análise, não é possível atribuir um valor de verdade.

Para as Interrogativas-Q, propõe-se alternativamente um critério baseado na pressuposição: as formas interrogativas de constituinte podem ser consideradas semanticamente equivalentes se aquilo que é pressuposto pode ser definido igualmente em ambos os casos. Em uma sentença como “Por que (é que/que) você quer aprender inglês?” (uma estrutura com constituinte interrogativo movido), o falante pressupõe que o seu interlocutor “quer aprender inglês”. É razoável assumir que, em uma sentença como “Você quer aprender inglês por quê?” (uma *interrogativa Q-in-situ*), a pressuposição é a mesma.

Adota-se aqui a noção de “pressuposição do falante” de Stalnaker (2002), que assim define o conceito: *To presuppose something is to take it for granted, or at least act as if one takes it for granted, as background information – as common ground among the participants in the conversation.* (STALNAKER, 2002, p. 701. Grifo do autor.)

Dentro desse conceito de pressuposição, a atitude do falante é também uma atitude social, pois leva em conta aquilo que o falante supõe ser parte do conhecimento compartilhado dos participantes da interação comunicativa: só se pressupõe algo se se pressupõe que os demais também pressupõem o mesmo. Tal abordagem parece mais compatível com os objetivos da Sociolinguística Variacionista, dado que apresenta uma

noção de pressuposição que leva em conta o ato comunicativo e seus participantes e, portanto, a língua em uso.

Também é importante ressaltar que, dentro dessa perspectiva, a pressuposição não é propriedade da sentença (ou da proposição), mas do ato comunicativo. Assim, abre-se a possibilidade de que as pressuposições sejam atualizadas, pois aquilo que é informação compartilhada entre os interlocutores pode mudar no curso da conversação, à medida que os falantes fazem suas contribuições. A importância dessa característica é discutida na próxima seção.

Interrogativas-Q e Fundo Comum

Ao incorporar na análise os contextos de uso das formas interrogativas, um possível tópico de investigação consiste em verificar se o emprego de Interrogativas-Q está condicionado ao grau de informações compartilhadas entre os interlocutores. Para Pires e Taylor (2007), como se discutiu acima, tal condicionamento é categórico: quando a pressuposição da interrogativa não faz parte do fundo comum entre os interlocutores, o emprego de *interrogativas Q-in-situ* seria pragmaticamente inadequado no PB.

A análise qualitativa inicial dos dados do *corpus* de entrevistas sociolinguísticas procurou investigar essa hipótese: haveria uma restrição categórica no emprego de *interrogativas Q-in-situ* caso a pressuposição da interrogativa fizesse ou não parte do fundo comum entre os interlocutores? No entanto, a partir das ocorrências desse *corpus*, é possível questionar a abrangência da hipótese de Pires e Taylor (2007): nenhuma das ocorrências de Interrogativas-Q dessa amostra pode ser considerada uma pergunta “de sopetão”, em que a pressuposição da interrogativa não fazia parte do fundo comum até aquele momento da interlocução.

Por um lado, é possível que esse fato seja decorrência da natureza do *corpus* analisado, ou seja, que a própria situação de entrevista sociolinguística nos moldes labovianos não seja propícia à ocorrência de perguntas “de sopetão”. No entanto, é difícil imaginar contextos em que, de fato, não há qualquer grau de fundo comum: como vivemos em sociedade, há muitas crenças mútuas que os falantes podem projetar sobre seus interlocutores pelo simples fato de pertencerem a uma determinada comunidade, serem de determinado sexo/gênero, idade, classe social.

As informações compartilhadas entre os interlocutores não precisam necessariamente vir de algo que é expresso *verbalmente* na situação da interação comunicativa imediata, mas também podem advir do contexto situacional mais amplo (p.ex., a situação descrita no exemplo 9) ou de outras conversas não registradas na gravação. Ao mesmo tempo, aquilo que um falante pressupõe pode não corresponder àquilo que os demais interlocutores pressupõem acerca da mesma situação. Entretanto, descobrir *exatamente* o que cada falante assume como “compartilhado” a cada momento da interação parece uma tarefa não só fadada ao fracasso como desnecessária. Aqui, assume-se que aquilo que é falado durante a interação torna-se parte de um fundo comum entre os falantes e, mais importante, que a *reação/resposta do interlocutor* confirma se a pressuposição da interrogativa de fato fazia parte do fundo comum. Nesse aspecto, as respostas dos interlocutores são um componente importante da análise do contexto de uso das formas interrogativas.

É possível considerar que as pressuposições das interrogativas já pertencem ao fundo comum entre os interlocutores de acordo com diferentes graus de informação

compartilhada, dado que nem todas elas necessitam estar presentes no contexto discursivo para que sejam consideradas parte do conjunto de crenças mútuas. É sobre esses diferentes graus de informações compartilhadas que a análise a seguir se debruça: algumas interrogativas exigem um grau mínimo de informações compartilhadas para que possam ser feitas sem que haja inadequações pragmáticas; outras podem se basear em pressupostos culturais; e outras, ainda, só podem ser feitas após o estabelecimento de certas pressuposições no discurso.

Considere-se o exemplo em (15):

- (15) A: (...) meu filho fazia remo... e tava todos os domingos na Cidade Universitária e cedo (...) quatro e meia da manhã e a gente ia pro... pra Cidade Universitária e aí ele fazia o remo né?
B: nossa por que ele começou a fazer remo? (M1S)
A: porque ele gostava né?

Nessa ocorrência, percebe-se que a pressuposição da interrogativa (“o seu filho começou a fazer remo”) é estabelecida como fundo comum entre os interlocutores depois que o falante A a coloca no discurso. Supondo que essa informação não tivesse sido fornecida, a interrogativa feita por B seria pragmaticamente anômala, e a probabilidade de A negar essa pressuposição seria bastante alta. Para casos como esse, considera-se que a pressuposição advém do contexto discursivo.

Ao contrário do exemplo em (15), há certas interrogativas cuja pressuposição não precisa ser mencionada no discurso, pois ela é sempre verdadeira. Exemplificando:

- (16) A: o rimbaud gente/ quantos anos cê tem?
B: dezessete
A: dezessete... o rimbaud com a sua idade... ou melhor aos dezesseis anos esse cara... (M1S)
- (17) e você nasceu quando? (F2S)
- (18) legal... e cê tá morando onde agora? (F1S)

Nos exemplos (16)-(18), os falantes pressupõem, respectivamente, que seu interlocutor “tem uma certa idade”, “nasceu em algum momento” e “tá morando em algum lugar”. Ora, tais pressupostos podem sempre ser assumidos como verdadeiros para todas as pessoas, pois a probabilidade de que sejam negados é bastante baixa – caso fossem negados (p.ex. “Eu não nasci!”), tais asserções gerariam implicaturas griceanas, pois certamente violariam a máxima da qualidade (GRICE, 1975); o falante, portanto, pode assumir que essas pressuposições são “naturalmente” compartilhadas. Esse tipo de pressuposição é aqui chamada de “universal”.

Por fim, pode-se identificar um terceiro tipo de pressuposição para a qual, ainda que possa ser negada, existe uma expectativa cultural de que seja verdadeira. É o caso dos exemplos abaixo:

- (19) e ela trabalha com o quê... a sua irmã? (F1S)
- (20) tá certo... e cê votou em quem pra presidente... na última eleição? (F2S)

Nas ocorrências (19) e (20), não havia qualquer menção prévia, até aquele momento da entrevista, de que “a irmã do interlocutor trabalha” e que “o interlocutor votou em alguém na última eleição”. No entanto, tais interrogativas não são consideradas pragmaticamente inadequadas. Por outro lado, não é possível afirmar que tais pressupostos sejam dados universalmente, pois nem todas as pessoas trabalham e

nem todos os eleitores votaram na última eleição. Pode-se dizer que existe uma expectativa social de que pessoas de determinada idade tenham um trabalho ou uma profissão, e que elas cumpram o dever constitucional de votar nos pleitos para governantes. Nesses casos, considera-se que a pressuposição é “cultural”.

Desse modo, é possível diferenciar três tipos de pressuposição de acordo com o grau de informações compartilhadas exigido para que a interrogativa seja considerada pragmaticamente adequada: do discurso, “universal” e cultural. A partir desses tipos de pressuposições, a análise quantitativa investigou se o emprego de *interrogativas Q-in-situ* pode estar correlacionado com as informações compartilhadas entre os interlocutores.

Resultados da Análise Quantitativa

Foram testadas duas hipóteses de correlação: todas as ocorrências de Interrogativas-Q nas 53 gravações do *corpus* sincrônico e que se enquadram no contexto variável definido em (14) foram codificadas de acordo com (a) a faixa etária do falante; e (b) um dos três tipos de pressuposição (do discurso, “universal” ou cultural).⁴

As Tabelas 2 e 3 abaixo indicam que houve o emprego de interrogativas *Q-in-situ* em 31,5% das ocorrências – frequência consideravelmente maior em comparação com os 8,1% da Tabela 1 de distribuição geral –, pois leva em conta apenas os contextos em que as quatro formas interrogativas são factualmente opcionais.

O grupo de fatores “Faixa Etária” objetiva verificar, em tempo aparente, se o emprego de *interrogativas Q-in-situ* está em processo de mudança (LABOV, 2001) no sistema de interrogativas no português paulistano. Os resultados dessa análise são apresentados na tabela abaixo:

Tabela 2: Distribuição de Interrogativas-Q e pesos relativos de *interrogativas Q-in-situ* quanto à Faixa Etária do informante. $p < 0,02$. Input: 0,300

Faixa Etária	Interrogativas com constituinte movido		Interrogativas <i>Q-in-situ</i>		P.R.
	N	%	N	%	
De 25 a 35 anos	183/261	70,1	78/261	29,9	.49
De 35 a 45 anos	25/30	83,3	5/30	16,7	.28
Mais de 50 anos	51/87	58,6	36/87	41,4	.61
Total	259/378	68,5	119/378	31,5	Range: 33

A tabela 2 indica que o emprego de *interrogativas Q-in-situ* é mais favorecido pelos falantes mais velhos (P.R. 0,61) – e não pelos mais jovens, como previa a hipótese inicial. Ao mesmo tempo, não se verifica uma gradação sistemática de pesos relativos em relação às respectivas faixas etárias: o segundo grupo que mais favorece o emprego de *interrogativas Q-in-situ* é o dos falantes mais jovens, com peso relativo próximo ao ponto neutro, e a variante é desfavorecida entre aqueles que estão na faixa etária intermediária (P.R. 0,28). Esse resultado, de fato, está de acordo com a distribuição relativamente estável dessa forma interrogativa na comparação de frequências de dados diacrônicos (ver Tabela 1), pois indica que parece não haver uma tendência ao aumento de emprego das *interrogativas Q-in-situ* no português paulistano atual.

⁴ Na mesma rodada, foram incluídos os grupos de fatores Sexo/Gênero, Escolaridade e Quem Fala (documentador ou informante). Estes não foram selecionados como estatisticamente significativos para a variação.

Ainda que o emprego de *interrogativas Q-in-situ* apresente-se em variação estável, interessa investigar quais fatores condicionam tal variação. A tabela abaixo apresenta os resultados da variável Fundo Comum:

Tabela 3: Distribuição de Interrogativas-Q e pesos relativos de *interrogativas Q-in-situ* quanto ao tipo de pressuposição. $p < 0,02$. Input: 0,300

Tipo de Pressuposição	Interrogativas com constituinte movido		Interrogativas <i>Q-in-situ</i>		P.R.
	N	%	N	%	
“universal”	39/79	49,4	40/79	50,6	.71
cultural	73/113	64,6	40/113	35,4	.55
do discurso	147/186	49,2	39/186	21,0	.38
Total	259/378	68,5	199/378	31,5	Range: 33

A tabela 3 mostra que as *interrogativas Q-in-situ* são favorecidas em contextos em que a pressuposição da interrogativa é “universal” (P.R. 0,71) e, de forma menos expressiva, nos contextos de pressuposição cultural (P.R. 0,55). Inversamente, quando a pressuposição da interrogativa advém do discurso, o seu emprego é desfavorecido (P.R. 0,37). Esse resultado sugere que, quanto mais “compartilhada” é a pressuposição da interrogativa, maior é a tendência de emprego de *interrogativas Q-in-situ*: estas são favorecidas em contextos em que as informações compartilhadas podem ser assumidas de antemão e têm certa independência do contexto específico da interação comunicativa; por outro lado, as *interrogativas Q-in-situ* são desfavorecidas em contextos em que as informações compartilhadas advêm do discurso.

Tal resultado requer uma interpretação: é possível que as interrogativas de pressuposição cultural ou universal, por possuírem certa independência do contexto imediato de interação comunicativa, tenham a tendência de aparecer na conversação como informações novas, diferentemente de interrogativas de pressuposição do discurso, mais claramente ancoradas no contexto imediato. Diversos trabalhos (Cf. p. ex. DUBOIS, 2003; LANGACKER, 1991) apontam para uma preferência por postergar a introdução de novas informações para a última parte da sentença, o que pode explicar o favorecimento de *interrogativas Q-in-situ* nos casos de interrogativas de pressuposição cultural ou universal.

Considerações finais

Neste artigo, discutiu-se a possibilidade de considerar as Interrogativas-Q com constituinte interrogativo movido ou *in situ* como variantes de uma variável sociolinguística, através da análise dos contextos sintáticos e discursivo-pragmáticos em que essas formas são empregadas de forma alternativa em um *corpus* de língua oral do português paulistano. Este debate contribui para a investigação de variáveis linguísticas além do nível fonológico, questão de relevo desde os artigos de Lavandera e Labov em 1978 para os estudos variacionistas.

Nesse campo de investigações, grupos de fatores discursivo-pragmáticos raramente são considerados. A análise da língua em uso, no entanto, deve atentar para fatores da interação, que podem se atualizar constantemente no fluxo conversacional. Este trabalho fornece um exemplo de como uma variável discursivo-pragmática pode ser incorporada na análise quantitativa de covariação.

A partir da definição do contexto variável e do estabelecimento da pressuposição do falante como critério de equivalência semântica entre as formas interrogativas, foi

feita uma análise quantitativa entre a variável dependente e os grupos de fatores Faixa Etária e Fundo Comum. Os resultados indicam que ambas as variáveis independentes se correlacionam com o uso variável de Interrogativas-Q.

A hipótese de mudança em progresso parece não se sustentar tanto pelas evidências quantitativas de frequência quanto de tendência. Por outro lado, a análise do grupo de fatores Fundo Comum dá indícios de que a pressuposição do falante, em sua relação com o grau de informações compartilhadas entre os interlocutores da interação comunicativa, tem um papel no uso variável de Interrogativas-Q, sendo uma das variáveis que se correlacionam com o emprego de *interrogativas Q-in-situ* no português paulistano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYLEY, R. The quantitative paradigm. In: CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (Eds.), *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford and Malden, MA: Blackwell, 2002. p. 117-141.

DUBOIS, J. Discourse and grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.) *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p.47-88.

GRICE, H.P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J.L. (Orgs.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

KATO, M. *Two types of wh-in-situ in Brazilian Portuguese*. Trabalho apresentado no Georgetown Round Table, Washington DC, 2004.

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

_____. Where does the Sociolinguistic Variable Stop? A response to Beatriz Lavandera. *Working Papers in Sociolinguistics*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1978. p.1-17.

_____. *Principles of Linguistic Change: internal factors*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

_____. *Principles of Linguistic Change: external factors*. Oxford UK & Cambridge: Blackwell, 2001.

LANGACKER, R.W. *Foundations of Cognitive Grammar*. California: Stanford University Press, 1991.

LAVANDERA, B. Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in Society*, v. 7, p. 171-182, 1978.

MIOTO, C.; KATO, M.A. As interrogativas Q do português europeu e do português brasileiro atuais. *Revista da ABRALIN*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1 e 2, p. 171-196, 2005.

OUSHIRO, L. As Interrogativas Q-in-situ têm restrições pragmáticas? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, VI, 2009, João Pessoa. *Anais...* Ideia, v. 1, 2009. p. 2445-2452.

PIRES, A.; TAYLOR, H.L. The Syntax of Wh-in-Situ and Common Ground. Paper submitted to *Romance Languages: Structure, interfaces, and microparametric variation*.

MASULLO, Pascual (Ed.). Amsterdam: John Benjamins, 2007, 15p. Disponível em: <www.ling.umd.edu/~htaylor/papers/PiresTaylor07LSRL.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2009.

STALNAKER, R. Common Ground. *Linguistics and Philosophy*, v. 25, p. 701-721, 2002.

A atuação de fatores sociais na seleção das preposições de regência do verbo *ir* (movimento) na fala de Santa Catarina

(The influence of social factors over the selection of the regency prepositions for the verb *ir* (movement) in the speech of Santa Catarina)

Marcos Luiz Wiedemer

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista/SJRP –
(UNESP/SJRP)

wiedemer@sjrp.unesp.br

Abstract: This paper presents a study about the variation in the use of the prepositions *a*, *para* and *em*, which introduce the locative complement of the verb *ir* (movement). Based on data from speech samples of 72 individuals from Santa Catarina, which are part of the Project VARSUL (Florianópolis, Blumenau, Chapecó), we try to show which social factors act over language variation or change that embraces this phenomenon. The results show traces of the confluence of three situations in relation to the studied phenomenon: (i) current change with increasing retreat of the preposition *a* in Blumenau (19%), Florianópolis (17%) and Chapecó (10%); (ii) relatively stable variation between the preposition *para* (45%) and *em* (40%); (iii) a process of generalization due to specification, with indicators of particular contexts for the three prepositions.

Keywords: verb *ir* (movement); prepositions *a/para/em*; VARSUL.

Resumo: O propósito deste trabalho é apresentar um estudo sobre a variação no uso das preposições *a*, *para* e *em*, que introduzem complemento locativo do verbo *ir* (movimento), com base em dados de amostras da fala catarinense (72 informantes), integrantes do Projeto VARSUL (Florianópolis, Blumenau, Chapecó¹), procurando mostrar quais fatores sociais atuam na variação ou mudança linguística que envolve esse fenômeno. O quadro de resultados aponta indícios de confluência de três situações em relação ao fenômeno estudado: (i) mudança em andamento, com recuo gradativo da preposição *a* em Blumenau (19%), Florianópolis (17%) e Chapecó (10%); (ii) variação relativamente estável entre as preposições *para* (45%) e *em* (40%); (iii) um processo de generalização por especificação, com indicadores de contextos particularizados para as três preposições.

Palavras-chave: verbo *ir* (movimento); preposições *a/para/em*; VARSUL.

Introdução

Diversos trabalhos sobre o português do Brasil (doravante PB) têm apontado um processo de recuo no uso da preposição *a*. Mais perceptível na oralidade e, em grau menor, na escrita, esse processo de recuo revela que a preposição *a* ou é apagada, como, por exemplo, em contextos de verbos causativos e perceptivos transitivos (DUARTE; GONÇALVES, 2001), ou é substituída por outras, como, por exemplo, à presença de verbos dativos, contexto em que prevalece a preposição *para* (SCHER, 1996; GOMES, 1998, 2003), ou de verbos de movimento, contexto mais favorável ao uso das preposições *para* e *em* (PONTES, 1992; MOLLICA, 1996; RIBEIRO, 1996; 2008; GUEDES; BERLINCK, 2003; VALLO, 2004).

¹ Não consideramos na análise a cidade de Lages.

Além dessas constatações, outros estudos já mostraram que a variação no uso de preposições que introduzem complementos verbais não é recente no PB (BERLINCK, 2007; GOMES, 2003; GUEDES; BERLINCK, 2003; TORRES-MORAIS; BERLINCK, 2006). Já em documentos quinhentistas e em textos dos séculos XIX e XX (peças de teatro, amostras de língua falada) verifica-se o uso variável no emprego das preposições *a*, *até*, *em*, *para*, o que leva os autores a propor que tal fenômeno variável, já existente na variedade do português trazido pelos primeiros colonizadores, vem se intensificando, com o acentuado uso das preposições *para* e *em*.

Neste artigo, que constitui recorte de um trabalho mais amplo (WIEDEMER, 2008²), analisamos a variação das preposições usadas no complemento locativo do verbo *ir* (movimento) na fala de Santa Catarina, considerando a hipótese do recuo de uso da preposição *a* e da variação das preposições *para* e *em*.

Na tradição gramatical, as preposições regentes do verbo *ir* (movimento) são apresentadas de forma praticamente invariável, apenas com uma sutil diferença entre o uso de *a* e *para*. Na variedade catarinense do português falado, entretanto, assim como em outras variedades (MOLLICA, 1996; RIBEIRO, 1996, 2008; GUEDES; BERLINCK, 2003; VALLO, 2004), conforme se constata nos dados do *corp*us VARSUL, esse é um contexto variável, conforme exemplificado em (1) a (3) abaixo.

- (1) Ir + a
*Em São Paulo no tem nada disso, né? Aí tem que **ir a** Santos, e Santos a gente conhece também muito bem.* (SC BL 24).³
- (2) Ir + para
*A gente **vai pra** praia, né?* (SC BL 22).
- (3) Ir + em
*La conhecer era Pantanal e essa seria um dos meus sonhos é **ir no** Pantanal.* (SC FL 10).

Dos contextos exemplificados acima, (1) e (2) são previstos pela gramática normativa, enquanto (3), embora muito produtivo na fala, é considerado não-padrão. É esse o contexto variável objeto de discussão deste artigo.

Enriquecimento funcional das preposições

Sabe-se que as preposições já existiam no sistema latino, sendo, porém, pouco usadas, pois a relação entre os vocábulos era marcada pelas flexões causais. Na passagem do latim para o português, os casos morfológicos desapareceram, e as preposições assumiram esse papel. Apesar da perda dos casos latinos, é importante destacar que, já no latim vulgar, a preposição era empregada para subordinar o complemento ao verbo, reforçando relações de regência em contextos de expressão de caso acusativo e ablativo. Com o desaparecimento da marcação de caso, ampliou-se o uso de preposições também para complementos antes marcados pela flexão de dativo e

² Disponível em <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0422-D.pdf>

³ No decorrer deste trabalho, utilizamos alguns códigos adotados pelo Projeto VARSUL para especificar entrevistas, tais como: estado (SC), cidade (BL), número da entrevista (22).

de genitivo. Assim, a função de regência foi deixando de ser expressa de forma sintética (pelos casos) e passando a ser expressa de forma analítica (pelas preposições) (cf. TARALLO, 1990). Dessa forma, a passagem *advérbio* > *preposição* já se dera no latim. Esse processo de mudança instaurado no latim pode constituir pistas seguras para o entendimento da variação de preposições no PB.

Pereira, ao tratar das mudanças ocorrentes na passagem do latim ao português, chama a atenção para o fato de que:

As relações regenciaes ou de subordinação em portuguez são logicamente as mesmas que em latim, porém a sua expressão verbal varia grandemente. A obliteração dos *casos* trouxe grande alteração no aspecto estructural da phrase. A funcção de regencia ou complementar dos termos accesorios da sentença, tendo deixado de ser *syntheticamente* expressa pelas desinencias casuaes, passou a sê-lo *analyticamente* pelas preposições. Ampliou-se desta sorte o parco uso que destas particulas subordinativas já fazia o latim. (1916, p. 321)

O autor cita ainda:

Eram as preposições de uso restricto em latim, que dispunha dos *casos* para assignalar as relações logicas das palavras; seu emprego apenas se restringia a discriminar e reforçar as diversas relações de *accusativo* e *ablativo*. Com a perda, porém, dos casos no latim, popular da idade-média, ampliou-se o uso das preposições, que vieram analyticamente supprir a falta das expressões syntheticas dos casos obliquos. (PEREIRA, 1916, p. 556)

Nessa última citação, observa-se que o autor já adverte para a ampliação de usos das preposições em português. Desse modo, as alterações gramaticais decorrentes dessa mudança levam, por sua vez, a uma recategorização sintática do sistema preposicional do PB, a qual faz surgirem novas formas ou funções a serem exercidas pelas preposições.

A avaliação dessa mudança por meio da noção icônica de forma/função permite perceber o enriquecimento funcional das preposições, o que leva a uma reestruturação do sistema preposicional do PB e, por consequência, ao surgimento de novas formas para desempenhar funções antes indicadas no latim pelo sistema de caso. Fenômeno resultante dessa mudança para o PB é a utilização das preposições *para* e *em* em mesmo contexto, embora cada preposição tenda a buscar uma especialização no sistema linguístico.

Tarallo, sobre a passagem do latim ao português, comenta:

Nosso sistema deve ter experimentado momentos em que uma mesma preposição latina cumpria, além de sua função relacional, outras funções semânticas que, no latim clássico, eram mapeadas por outras formas. E essa tendência, uma mesma forma com

várias funções ou uma mesma função marcada por diferentes e várias formas, na realidade, subjaz à organização gramatical das línguas naturais, embora contra ela se posicionem (ou se tenham posicionado) alguns gramáticos da língua portuguesa. (1990, p. 135)

Na passagem do latim para o português, não temos uma mudança de classe gramatical, e considerando (i) que as preposições *a/para/em* já apresentavam variação no latim (cf. POGGIO, 2002) e (ii) que houve queda dos casos latinos para o estabelecimento do português, podemos pensar em uma especialização de usos das preposições motivada pela atuação de diversas variáveis sejam linguísticas ou sociais.

É sob essa perspectiva que o uso variável atual das preposições *a/para/em* pode ser explicado via gramaticalização, principalmente no que concerne ao enriquecimento funcional desses itens associado à alteração do paradigma do sistema preposicional do PB, motivado pela passagem do latim ao português. Para Poggio (2002, p. 59), na investigação funcionalista, a gramaticalização tem sido utilizada para a explicação das mudanças que afetam a gramática de uma língua, e é “vista como um processo de criação da gramática em função da necessidade discursiva”.

Desse modo, as preposições *a/para/em* podem ser consideradas camadas de um domínio funcional, que podemos identificar como ‘complementação locativa do verbo *ir* de movimento’; em outros termos, funcionam como variantes de uma mesma variável, constatação que remete ao princípio de estratificação em gramaticalização (HOPPER, 1991; NARO; BRAGA, 2000; GÖRSKI; TAVARES, inédito). Resta-nos averiguar se estão num processo de *competição* (variação estável) ou se já caminham para uma *especialização* de uso, seja por ‘generalização’ (aumento de frequência de uso de uma forma e recuo de outra) seja por ‘especificação’ (em que cada camada/variante ocupa contextos discursivo-sociolinguísticos distintos).

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas amostras de fala de 72 informantes do banco de dados VARSUL,⁴ com o controle das seguintes variáveis: sexo (masculino; feminino); idade (25-49 anos; +50 anos); escolaridade (primário; ginásial; colegial) e localidade (Florianópolis; Blumenau, Chapecó). Cada cidade é representada por um conjunto de 24 entrevistas, correspondentes a 12 perfis sociais (masculino e feminino, três níveis de escolarização e duas faixas etárias), com dois informantes para cada perfil, conforme se verifica no quadro 1.

⁴ O Projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana no Sul do Brasil), que integra as Universidades Federais do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, possui em seu banco de dados amostras de fala (gravadas, transcritas e armazenadas eletronicamente) de habitantes de quatro cidades de cada um dos estados do Sul do país, as quais se encontram disponíveis, especialmente aos pesquisadores vinculados às instituições mencionadas, para realização de pesquisas que contribuam para a descrição do português falado na região sul do Brasil.

Quadro 1. Distribuição dos informantes da amostra de Florianópolis, Blumenau e Chapecó (VARSUL)

Idade/Gênero Escolaridade	25-49 anos		Mais de 50 anos	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Primário	2	2	2	2
Ginásio	2	2	2	2
Colegial	2	2	2	2

Os dados foram coletados por meio de leitura das transcrições das entrevistas, para, então, se proceder à sua codificação, de acordo com o conjunto de variáveis sociais.

Para o tratamento quantitativo foi utilizado o pacote estatístico *VARBRUL* (PINTZUK, 1988), que fornece percentuais e peso relativo (PR) para cada uma das variáveis independentes testadas, de modo a permitir o estabelecimento de correlações entre elas, caracterizando-se, assim, os diferentes contextos de uso das variantes analisadas.

Considerando que estão sendo controladas três cidades do estado de Santa Catarina, foram realizadas também rodadas por localidade para verificar se os condicionantes de uso das preposições atuam diferentemente ou não. Temos então resultados de *rodadas gerais* e de *rodadas por cidade*.

O quadro (2), a seguir, mostra os grupos de fatores selecionados como estatisticamente significativos para cada preposição nas rodadas gerais binárias.⁵

Quadro 2. Variáveis relevantes para as preposições A/PARA/EM

<i>A</i>	<i>PARA</i>	<i>EM</i>
(1) Idade (2) Localidade (3) Escolaridade	(4) Idade	(1) Escolaridade (2) Localidade

A partir da próxima seção, apresentamos e discutimos os resultados. Iniciamos com um panorama geral da frequência de uso das preposições por cidade e, na sequência, expomos os resultados organizados a partir das variáveis selecionadas, conforme mostrado no quadro (2). Por fim, apresentamos os resultados por cidade em relação ao uso das preposições.

Um panorama inicial do uso das preposições *a/para/em* em Santa Catarina

De início, procurou-se determinar a frequência de uso de cada variante (*a/para/em*), buscando-se avaliar a produtividade das formas, de modo a se ter um panorama das ocorrências por cidade. Os resultados obtidos com a tabulação dos dados recolhidos são observados na tabela (1) abaixo.

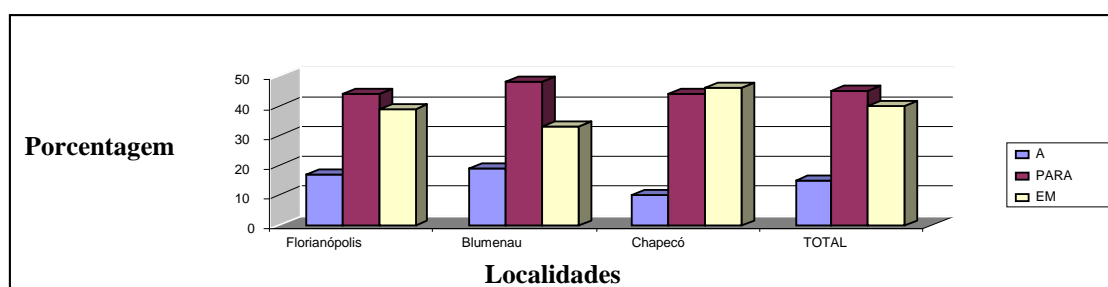
⁵ A ordem numérica em que os grupos são apresentados corresponde à ordem de relevância estatística atribuída pelo programa *IVARB*.

Tabela 1. Distribuição das preposições A/PARA/EM por cidade⁶

preposição Localidade	A		PARA		EM		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Florianópolis	57	17	146	44	129	39	332	100
Blumenau	51	19	132	48	92	33	275	100
Chapecó	36	10	152	44	162	46	350	100
TOTAL	144	15	430	45	383	40	957	100

De imediato, chama atenção o baixo percentual de uso da preposição *a* (15%) em relação a *para* (45%) e *em* (40%). No entanto, deve-se salientar que esse percentual mostra-se superior às nossas expectativas iniciais, pois supúnhamos que a frequência da preposição *a* fosse menor, já que estamos analisando dados de fala, e o grau máximo de escolaridade controlada dos informantes é colegial.⁷ Por outro lado, é interessante notar que a variável em estudo apresenta uma distribuição relativamente equilibrada entre Florianópolis (332 ocorrências) e Chapecó (350 ocorrências), mas tem uma frequência mais baixa, em números absolutos, em Blumenau (275 ocorrências). Entretanto, dentre as três localidades, é Blumenau que apresenta relativamente um maior uso das preposições *a* e *para* (19% e 48%, respectivamente) em detrimento de *em* (33%). Já Chapecó é a cidade que mostra produtividade mais baixa da preposição *a* (10%) e a mais alta da preposição *em* (46%). Florianópolis, por sua vez, situa-se numa posição intermediária, aproximando-se mais de Blumenau quanto ao uso de *a* e *em* (17% e 39%, respectivamente), e igualando-se a Chapecó no uso de *para* (44%), frente às outras duas preposições. Esses resultados podem ser mais bem visualizados no Gráfico 1.

Gráfico 1. Distribuição das preposições A/PARA/EM por cidade



Os resultados da frequência de uso das preposições se aproximaram, em certa medida, dos resultados encontrados por Mollica (1996) na fala carioca, na qual a autora observou o seguinte comportamento: preposição *a/para* com 56% e preposição *em* com 46%. Em relação ao emprego da preposição *em*, a diferença entre o dialeto carioca e o catarinense é de seis pontos percentuais.⁸

Já os resultados obtidos em João Pessoa, por Vallo (2004), diferem bastante em termos de frequência de uso, com 13% para a preposição *a*, 72% para a preposição *para*

⁶ A soma dos percentuais deve ser lida horizontalmente, por cidade.

⁷ Atual Ensino Médio.

⁸ Como Mollica (1996) considera conjuntamente o uso das preposições *a* e *para*, tomamos como parâmetro de comparação com nossos dados apenas a preposição *em*.

e 15% para a preposição *em*. Em João Pessoa, o uso de *a* apresenta praticamente a mesma produtividade encontrada em nossa amostra (13% em JP e 15% em SC); entretanto, a preposição *em* é bem menos usada em João Pessoa do que em Santa Catarina e no Rio de Janeiro (apenas 15%).

A partir desses dados iniciais, sem considerar nenhuma variável associada ao uso das preposições, percebe-se, pois, uma maior ocorrência das preposições *para* e *em* em relação à preposição *a*. Esse resultado inicial abaliza o processo em curso de recuo da preposição *a* no PB, conforme mencionado no início deste trabalho. Retomando Naro e Braga (2000), sobre a frequência de determinada forma, é necessário avaliar os condicionantes que atuam na gramaticalização de uma dessas formas. Dessa forma, passamos à análise dos resultados concernentes aos grupos de fatores sociais.

Fator idade

Para este grupo de fatores estamos testando a seguinte hipótese: *para/a* devem ser mais usadas por informantes mais velhos, e *em* por informantes mais jovens.

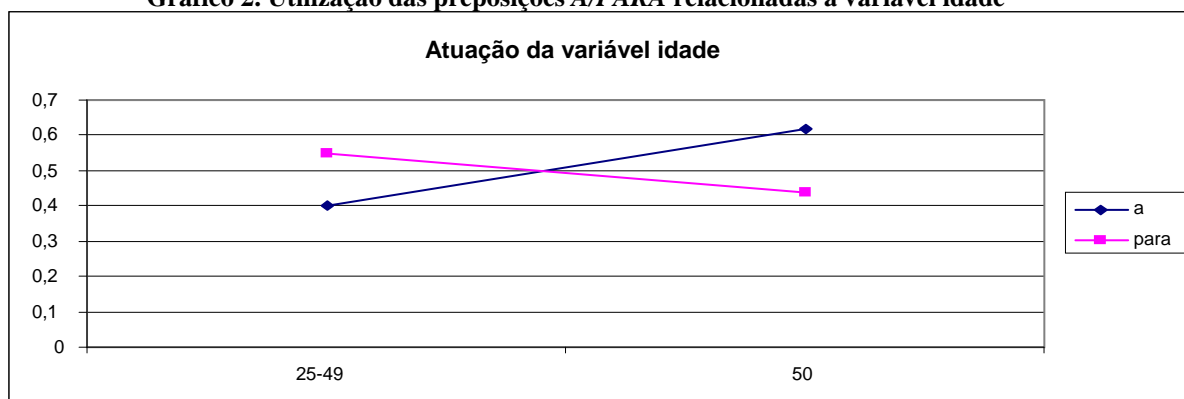
Na tabela (2) tem-se os resultados da influência da variável *idade*.

Tabela 2. Influência da variável *idade* sobre o uso de *A*, *PARA* e *EM*

Preposições	A			PARA			EM		
	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR
+ de 50 anos	91/449	20	.62	184/449	41	.44	174/449	39	–
25 a 49 anos	53/508	10	.40	246/508	48	.55	209/508	41	–
TOTAL	144/957	15		430/957	45		383/947	40	
Significância	Input: .11 Sig.: .045 2º fator selecionado			Input: .45 Sig.: .034 4º fator selecionado			fator não selecionado		

A variável *idade* não se mostrou relevante para *em*. Foi, porém, a segunda selecionada para *a*, cuja tendência de uso situa-se entre os mais velhos (PR.62), e a quarta selecionada, para a preposição *para*, que mostra uma leve inclinação a ser mais usada por informantes da faixa etária de 25 a 49 anos (PR .55). O Gráfico 2 permite visualizar a atuação da variável *idade* sobre o emprego apenas das preposições *a/para*.

Gráfico 2. Utilização das preposições *A/PARA* relacionadas à variável *idade*



Pode ser observada no gráfico (2) a diminuição de uso da preposição *a* e o aumento de uso da preposição *para* à medida que a idade diminui. Esse recuo no uso de *a* entre os mais novos pode ser interpretado como indício de mudança/gramaticalização da preposição *para* no complemento locativo do verbo *ir* de movimento. Além disso, apesar de a variável social *idade* não ter sido selecionada como relevante para *em*, considerando-se sua porcentagem de uso, percebe-se um leve aumento de uso conforme diminui a idade dos informantes. Entretanto, para evidenciar com mais clareza esse processo de mudança, seria necessário investigá-lo ao longo do tempo, já que estamos considerando apenas o aumento da frequência de uso e duas faixas etárias como um dos indícios da gramaticalização da preposição *para*.

Fator escolaridade

Para esse grupo de fatores, nossa expectativa é de que as ocorrências da variante *a* sejam mais frequentes entre os mais escolarizados, porque esse representa o segmento social mais resistente a inovações. Seguem, na tabela (3), os resultados de atuação dessa variável.

Tabela 3. Influência da variável *escolaridade* sobre o uso de *A*, *PARA* e *EM*

Preposição Escolaridade	A			PARA			EM		
	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR
Colegial	60/296	20	.59	143/296	48	–	93/296	31	.41
Ginásial	50/360	14	.50	150/360	42	–	160/360	44	.55
Primário	34/301	11	.42	137/301	46	–	130/301	43	.53
TOTAL	144/957	15		430/957	45		383/947	40	
Significância	Input: .11 Sig.: .045 8º fator selecionado			fator não selecionado			Input: .39 Sig.: .023 3º fator selecionado		

Novamente um fator social mostrou-se relevante na seleção das preposições. Como mostrado na Tabela 3, quanto mais escolarizado o informante, maior o uso da preposição *a*, o que fica evidente no distanciamento verificado entre o comportamento de informantes do colegial (.59) dos do primário (.42). Em contrapartida, a preposição *em* tende, embora levemente, a ser empregada mais entre os menos escolarizados, incluindo informantes dos níveis primário e ginásial (.53 e .55, respectivamente). Já no emprego da preposição *para*, escolaridade é um fator que se mostra irrelevante.

Além disso, testamos a correlação entre as variáveis *escolaridade* e *idade*, com a finalidade de avaliar se apresentavam alguma diferença nos resultados. Sobre o assunto, Guy e Zilles (2007, p. 221) afirmam que “fatores como sexo, idade e classe social, muitas vezes, não se comportam independentemente uns dos outros”. Apesar de realizarmos a correlação, não encontramos diferenças significativas nos resultados.

Vale lembrar aqui a observação de Thomas (apud PONTES, 1992, p. 23) de que “a preposição *a* está praticamente em desuso no Português do Brasil (excetuando-se a língua escrita, que é mais conservadora, mais submissa ao ensino escolar e, portanto, com uma evolução mais lenta) para indicar espaço propriamente dito”. De fato, encontramos evidências de que a preposição *a* resiste mais entre os indivíduos com um maior nível de escolaridade, confirmando, assim, nossas expectativas iniciais.

Fator localidade

Sobre a origem dos informantes, nossa hipótese inicial era de que haveria um comportamento diferenciado por cidade no que diz respeito à frequência de uso das preposições, com um índice maior da variante padrão *para/a* em Florianópolis, por se tratar de cidade capital. Na tabela (4), seguem os resultados dessa variável.

Tabela 4. Influência da variável *localidade* sobre o uso de *A*, *PARA* e *EM*

Localidade	A			PARA			EM		
	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR
Blumenau	51/275	19	.57	132/275	48	–	92/275	33	.45
Florianópolis	57/332	17	.56	146/332	44	–	129/332	39	.46
Chapecó	36/350	10	.39	152/350	43	–	162/350	46	.58
TOTAL	144/957	15		430/957	45		383/947	40	
Significância	Input: .11 Sig.: .045 7º fator selecionado			fator não selecionado			Input: .39 Sig.: .023 6º fator selecionado		

Os resultados mostram que localidade é fator relevante na seleção das preposições: informantes de Blumenau (.57) e de Florianópolis (.56) mostram uma tendência de uso da preposição *a*, enquanto os de Chapecó (0,58) inclinam-se ao uso da preposição *em*. O uso de *para* é indiferente à procedência dos informantes.

Embora as três cidades pertençam a um mesmo estado da Região Sul, esse comportamento diferenciado quanto ao uso das preposições pode sugerir que cada uma represente uma subcomunidade dentro de uma comunidade de fala maior. Em relação a isso, Milroy (2002) comenta que estudos feitos por Labov (1963 [marcas fonológicas]) e Cheshire (1982 [marcas gramaticais]) mostraram que quanto mais integrado o sujeito está a uma rede, mais frequentemente tende a usar variantes locais/regionais. Assim, é possível hipotetizar que Florianópolis e Blumenau sejam centros urbanos onde a tendência dos indivíduos a integrar diferentes redes sociais⁹ seja mais ampla, podendo manter contato com indivíduos mais escolarizados etc., o que poderia estar correlacionado ao uso da preposição *a*. Todavia, para testar essa ideia, seria necessário investigar as redes sociais dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Outra hipótese que poderia ser aventada seria a de que certos marcadores gramaticais apresentam usos socialmente marcados nas comunidades analisadas. Entretanto, como nenhuma das formas alternantes veicula estigma social, provavelmente tal hipótese não se justificaria.

De qualquer forma, consideramos bastante significativo esse resultado, e, em função disso, redirecionamos a análise, organizando os resultados de acordo com as regiões geográficas.

⁹ A designação para *Redes sociais*, conforme Milroy (2002), corresponde aos relacionamentos criados pelas pessoas para suprir as dificuldades da vida cotidiana. Tais redes podem variar de um indivíduo para outro e ser constituídas por ligações de diferentes tipos e intensidades. Apesar de pertencer a uma determinada comunidade de fala, os indivíduos fazem uso da língua/fala em diferentes práticas que refletem diferentes modelos (variações) de uso. O falante faz uso da língua para atender às exigências necessárias de cada interação específica.

Variação diatópica

O arranjo na apresentação dos resultados segue agora uma configuração diferente. Foram reunidos numa única tabela os resultados obtidos para cada cidade, em relação ao uso de cada uma das preposições. Assim, temos uma tabela para a preposição *a*, outra para a preposição *para* e outra para *em*.

Preposição *a*

Na rodada com dados de *Florianópolis*, os seguintes grupos de fatores foram selecionados pelo programa estatístico: *escolaridade* e *sexo do informante*, nessa ordem de relevância. Para *Blumenau*, foram selecionados: *idade* e *sexo*. Já em *Chapecó*, a única variável estatisticamente significativa foi a *escolaridade*. Na tabela (5), são apresentados os resultados de atuação das variáveis.

Tabela 5. Atuação das variáveis significativas por cidade sobre o uso da preposição *A* versus *EM/PARA*

Localidade Variáveis	Florianópolis			Blumenau			Chapecó		
	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR
<i>Idade</i> + de 50	–	–	–	42/142	30	(1) ¹⁰ .73	–	–	–
	25-49	–	–	9/133	7	.26	–	–	–
<i>Sexo</i> feminino	24/166	14	(1) .41	35/142	25	(2) .63	–	–	–
	33/166	20	.59	16/133	12	.36	–	–	–
<i>Escolaridade</i> colegial	23/96	24	(2) .65	–	–	–	25/123	20	(1) .74
	27/135	20	.55	–	–	–	7/136	5	.38
	7/101	7	.30	–	–	–	4/91	4	.34
Significância	Input: .14	Sig.: .024		Input: .12	Sig.:.008		Input: .09	Sig.: .000	

Primeiramente, o que chama a atenção nesses resultados é o fato de que em Chapecó somente *escolaridade* foi selecionado (provavelmente face ao número reduzido de dados nessa cidade: 36 ocorrências).

Os resultados apontam que enquanto informantes mais velhos tendem a usar *a* (.73) e os mais jovens desfavorecem esse uso (.26) em Blumenau – atestando nossa hipótese –, a variável *faixa etária* não foi significativa para as outras duas cidades. Quanto à variável *sexo*, enquanto em Florianópolis homens se inclinam mais ao uso de *a* (.59), em Blumenau são as mulheres que utilizam mais a forma padrão (.63). Seria em Blumenau o *a* considerado forma de prestígio e em Florianópolis, não? Mas por que a variável *escolaridade* não foi significativa em Blumenau? Ficam as indagações para reflexões a análises futuras.

¹⁰ O número dentro dos parênteses indica a ordem de seleção estatística por cidade.

Quanto à *escolaridade*, esse fator foi selecionado para Florianópolis e Chapecó (a única relevante nesta última cidade), mostrando que nossa hipótese se sustenta: o uso de *a* tende a aumentar na mesma direção do aumento do grau de escolaridade. Esse resultado em relação aos anos de instrução formal segue na mesma direção dos de Mollica (1996) e de Vallo (2004), com a ressalva de que eles trataram conjuntamente as preposições *a/para*.

Preposição *para*

A variável social *idade* manteve a tendência geral (cf. tab. 2), mas se mostra significativa apenas em Blumenau, com informantes mais jovens usando mais a preposição *para* (.68). Note-se que a preposição *para* não sofre restrição de natureza social a não ser pela atuação da faixa etária em Blumenau.

Tabela 6. Atuação das variáveis significativas por cidade sobre o uso da preposição PARA versus A/EM

Variáveis	Florianópolis			Blumenau			Chapecó		
	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR
Idade						(1)			
25-49	-	-	-	81/133	61	.68	-	-	-
+ de 50				51/142	36	.33			
Significância	fator não selecionado			Input: .48 Sig.:.009			fator não selecionado		

Preposição *em*

A única variável social selecionada para *em* foi *escolaridade*, de acordo com o resultado geral (cf. tab. 3): o nível *colegial* desfavorece o uso dessa preposição em Chapecó. Essa variável não se mostrou atuante nem Florianópolis nem em Blumenau.

Tabela 7. Atuação das variáveis significativas por cidade sobre o uso da preposição EM versus A/PARA

Variáveis	Florianópolis			Blumenau			Chapecó		
	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR	Apl./total	%	PR
Escolaridade									(4)
Primário	-	-	-	-	-	-	50/91	55	.52
Ginásial							70/136	51	.57
Colegial							42/123	34	.40
Significância	fator não selecionado			fator não selecionado			Input: .45 Sig.:.015		

Comparando-se com outros estudos, percebe-se que no Rio de Janeiro (amostra *Censo*; Mollica, 1996) o baixo grau de escolaridade assim como a faixa etária mais baixa estão correlacionados ao uso de *em*. Também no Rio de Janeiro (amostra NURC; Ribeiro, 1996; 2008), homens mais jovens (25 a 35 anos) tendem a usar mais a variante não-padrão, e mulheres de meia-idade (36 a 55 anos) tendem a evitar o uso dessa forma. Em João Pessoa (amostra VALPB; VALLO, 2004), informantes com menos anos de escolarização empregam mais a preposição *em*. Já em Santa Catarina (amostra VARSUL), a única restrição de natureza social para o uso de *em* é a escolaridade, mesmo assim apenas na cidade de Chapecó. No Sul, as variáveis sociais se mostraram mais significativas para o uso da preposição *a*, forma padrão por excelência.

Discussões gerais

Como já mencionado, consideramos, neste estudo, que as preposições *a/para/em* são camadas de um domínio funcional, o da complementação locativa do verbo *ir* de movimento. Em termos labovianos, são variantes de uma mesma variável linguística.

Na abordagem funcionalista, a língua reflete as necessidades comunicativas do falante, sendo algo maleável, que sofre pressões de uso. Sobre o assunto, Hopper (1991) defende que, dentro de um domínio funcional, novas camadas ou estratos emergem continuamente. Quando isso acontece, camadas velhas (formas/significados) não são necessariamente descartadas, mas podem coexistir e interagir com as camadas novas, dentro de um mesmo recorte temporal, conforme o *princípio da estratificação*, postulado pelo autor.

Além disso, uma situação de estratificação/variação pode ser suavizada ou mesmo resolvida através da especialização de uso das formas: ou por *generalização* – uma camada/variante passa a se sobrepor às demais assumindo os papéis daquelas, que teriam sua frequência diminuída ou seriam mesmo eliminadas; ou por *especificação* – as camadas/variantes são usadas em contextos sociolinguísticos distintos (GÖRSKI; TAVARES, inédito).

Várias considerações podem ser feitas aqui. Se atentarmos para a frequência de uso em Santa Catarina à luz da revisão da literatura sobre o funcionamento diacrônico das preposições, podemos dizer que temos evidências atuais de recuo da preposição *a* (15%), especialmente quando essa frequência é associada aos fatores *faixa etária mais velha* e *grau de escolaridade mais alto*, e ao fato de que muitos informantes não a utilizam. Se atentarmos para as localidades (cf. tabela 4), isoladamente, perceberemos que a implementação de *em* (46%) e *para* (44%) está mais avançada em Chapecó, que apresenta o recuo maior de *a* (10%). A cidade que retém mais a preposição *a* é Blumenau (19%), onde a implementação de *em* é menor (33%), perdendo para *para* (48%). A capital encontra-se a meio caminho, com 17% de *a*, 39% de *em* e 44% de *para*. De qualquer modo, o que se percebe é o movimento de recuo da preposição *a*, mas em ritmos diferenciados.

Temos, portanto, indícios que sustentam a hipótese de mudança em andamento rumo à diminuição crescente e gradativa de uso de uma das formas, de modo que as outras variantes continuarão, possivelmente, competindo entre si para representar o domínio funcional em questão. É essa direção que os demais trabalhos que focalizam esse objeto no PB têm apontado.

Assim, considerando as preposições *para* e *em* no cenário de Santa Catarina, parece que estamos diante de um quadro de variação relativamente estável (com 45 e 40%, respectivamente), embora *em* sofra restrição quanto à escolaridade do falante e *para* seja de uso preferencial na faixa etária mais jovem. Contudo, se tomarmos as localidades isoladamente, vemos que: (i) é em Blumenau que a faixa etária mais nova privilegia *para* (enquanto os mais velhos tendem a reter o *a*); (ii) é em Chapecó que *em* sofre restrição da escolaridade, sendo menos usada pelos informantes de nível colegial; (iii) em Florianópolis, a preposição *a* tende a ser retida entre os indivíduos de nível colegial. Essas constatações encontram-se explicitadas no quadro 3, a seguir.

Quadro 3. Contextos sociolinguísticos preferenciais de uso das preposições A/PARA/EM em Santa Catarina

Variável	A	PARA	EM
Idade	+ de 50 anos	25 a 49 anos	–
Escolaridade	Colegial	–	Ginásial e primário
Localidade	Blumenau e Florianópolis	–	Chapecó

Se focalizarmos a atenção nos resultados das variáveis (cf. quadro 3), percebemos as tendências gerais de atuação das preposições, bem como também os contextos que particularizam as localidades em relação ao uso de cada preposição, como registrado no quadro 4.

Quadro 4. Contextos sociolinguísticos preferenciais de uso das preposições A/PARA/EM por cidade

Localidades/ Preposições	Florianópolis			Blumenau			Chapecó		
	A	PARA	EM	A	PARA	EM	A	PARA	EM
Variáveis									
Idade	–	–	–	+ de 50	25 a 49	–	–	–	–
Escolaridade	Colegial	–	–	–	–	–	colegial	–	Primário ginásio

São justamente as particularidades que funcionam como indícios de uma eventual *especialização por especificação*. Mas, como todos os resultados apontam tendências não sendo nenhum deles categórico, não se pode falar ainda em especialização efetivada.

Por fim, quanto às variáveis sociais, os mais velhos privilegiam *a* em Blumenau e os mais jovens, *para*; os mais escolarizados favorecem o *a* em Florianópolis e em Chapecó, e os menos escolarizados tendem ao uso de *em* nessa última cidade. Em síntese: sustenta-se o gradiente $a > para > em$ traçado com base no critério padrão > não-padrão, apontado também por Mollica (1996) e Ribeiro (1996; 2008), em que a última preposição é a considerada não-padrão.

Considerações finais

Os resultados mostraram que a distribuição geral encontrada foi a seguinte, por ordem decrescente de frequência: *para* (45%) > *em* (40%) > *a* (15%). Entretanto, ao tomarmos as cidades isoladamente, (i) essa distribuição se altera em Chapecó, e (ii) o percentual de uso de *a* também se altera sensivelmente com a seguinte distribuição em cada uma das cidades:

- Florianópolis: *para* (44%) > *em* (39%) > *a* (17%);
- Blumenau: *para* (48%) > *em* (33%) > *a* (19%);
- Chapecó: *em* (46%) > *para* (44%) > *a* (10%).

Tal resultado evidencia que *em* vem expandindo seu uso, estando esse movimento mais avançado em Chapecó (cidade de colonização italiana) e menos avançado em Blumenau (cidade de colonização alemã). Por outro lado, é em Blumenau que se encontra o maior número de ocorrências da preposição *a*. Consideramos

surpreendente a alta frequência da preposição *a*, pois a julgávamos de uso mais limitado na fala. Observando, porém, os indivíduos, constatamos que 32% dos informantes não usaram essa preposição, enquanto alguns apresentaram grande concentração de dados – o que tomamos como evidência de que, de fato, se detecta um recuo da preposição *a* em Santa Catarina. Esse desdobramento metodológico se mostrou relevante nesta pesquisa, por captar nuances diferenciadas entre as localidades.

As variáveis sociais mostraram que: os mais velhos privilegiam *a* em Blumenau e os mais jovens, *para*; os mais escolarizados favorecem o *a* em Florianópolis e em Chapecó, e os menos escolarizados tendem ao uso de *em* nessa última cidade.

Em termos de frequência, nossos resultados se aproximam aos obtidos no Rio de Janeiro (MOLLICA, 1996), na amostra Censo, quanto ao uso da preposição *em* (SC = 40%; RJ = 46%), mas se distanciam consideravelmente de João Pessoa (VALLO, 2004), cujo percentual encontrado para *em* foi de 15%. Esse baixo percentual (14%) de *em* também foi encontrado por Ribeiro (1996, 2008), mas em dados do NURC-RJ, amostra que considera somente falantes de nível superior de escolaridade. Quanto à preposição *a*, só podemos comparar nossos resultados aos de João Pessoa, pois os demais autores trataram *a/para* conjuntamente (SC = 15%; JP = 13%).

Quanto aos condicionadores sociais, Mollica (1996) mostra que os fatores *escolaridade*, *sexo* e *idade* foram relevantes em sua pesquisa, destacando-se o uso de *a/para* pelos informantes mais escolarizados, especialmente as mulheres. Vallo (2004) também aponta apenas a escolarização como variável social significativa, com um resultado bastante polarizado: quanto maior o nível de educação formal, mais uso de *a/para*, e quanto menor mais uso de *em*. Ribeiro (1996, 2008) encontrou *faixa etária* como variável relevante: os mais jovens usam mais *em* do que os mais velhos, e as mulheres de meia-idade tendem a evitar essa preposição. Já em Santa Catarina, a atuação do fator *idade* só se verificou em Blumenau (os mais velhos tendem ao uso de *a* e os mais jovens preferem *para*); *escolaridade* se mostrou relevante em Florianópolis e em Chapecó (informantes de nível colegial tendendo mais ao uso de *a*, em Florianópolis, e os menos escolarizados ao uso de *em*, em Chapecó); a variável *sexo* não foi relevante. O que se verifica, comparativamente, é que em Santa Catarina os fatores sociais se mostraram mais atuantes na realização de *a* (apenas em Chapecó se verificou que *em* é sensível à escolaridade do informante).

De acordo com a abordagem sociofuncionalista que orienta este trabalho, não há uma relação categórica de um-para-um entre função e forma, e é justamente essa possibilidade de assimetria que corresponde a situações de variação e mudança linguística, sendo esta gradual. Como na dinâmica das línguas há uma tendência geral na direção de equilibrar essa relação função-forma, as situações de variação tendem a ser resolvidas, seja pelo desaparecimento de uma das variantes, seja por especialização de uso das formas em competição. Nosso trabalho mostrou que há diferentes fenômenos atuando sobre a regência do verbo *ir* de movimento: (i) há um processo de mudança em andamento com recuo gradativo da preposição *a* e concomitante expansão de uso das preposições *para* e *em*; (ii) há um processo de variação relativamente estável entre as preposições *para* e *em*; (iii) há um processo de generalização por especificação, com indicadores de contextos particularizados para as três preposições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERLINCK, R. de A. Crônicas e relatos de viagens: fontes para o estudo da história da língua. In: MURAKAWA, C. A. A.; GONÇALVES, M. F. (Orgs.) *Novas contribuições para o estudo da história e da historiografia da língua portuguesa*. Araraquara; São Paulo: Laboratório Editorial da FCL-UNESP; Cultura Acadêmica, 2007. p. 11-27.
- DUARTE, I.; GONÇALVES A. Construções de subordinação funcionalmente defectivas: o caso das construções perceptivas em PE e PB. Comunicação apresentada na *Abralin*, Fortaleza 14-16 março 2001.
- GOMES, C. Efeito funcional no uso variável de preposição. In: *Revista de Estudos Linguísticos*, São José do Rio Preto, v. 7, n. 2, p. 61-70, 1998.
- _____. Variação e mudança na expressão do dativo no português brasileiro. In: PAIVA, M. da C. de; DUARTE, M. E. L. (Orgs.) *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.
- GÖRSKI, E.; TAVARES, M. A. (inédito) *Teoria da variação/mudança e funcionalismo linguístico: (in)compatibilidades?*.
- GUEDES, M.; BERLINCK, R. de A. Variação em complementos preposicionados no português paulista do século XIX. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. XXXII, CD-ROM,, 2003. Publicação do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.
- GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- HOPPER, P. J. On some Principles of Grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Eds.). *Approaches to Grammaticalization*. v. 1. Amsterdam /Philadelphian: John Benjamin's Publishing Company, 1991. p. 17-35.
- MILROY, L. Social Networks. In: CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL, P; SCHILLING-ESTES, N. (Eds.) *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford: Blackwell, 2002. p. 549-569.
- MOLLICA, M. C. de M. A regência variável do verbo *ir* de movimento. In: SILVA, G. M. O.; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.) *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p.147-167 e 283-293.
- NARO, A. J.; BRAGA, M. L. A interface sociolinguística/gramaticalização. *Gragoatá*, Niterói, n. 9, p. 125-134, 2. sem., 2000.
- PEREIRA, E. C. *Grammatica Historica*. São Paulo e Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1916.
- PINTZUK, S. *VARVRUL programs*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania, 1988. mimeo.
- POGGIO, R. M. G. F. *Processos de Gramaticalização de Preposições do Latim ao Português: uma abordagem funcionalista*. Bahia: UDFB, 2002.
- PONTES. E. *Espaço e Tempo na Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- RIBEIRO, A. J. C. R. *Um caso de uso variável de preposições na chamada fala culta carioca: a regência do verbo Ir de predicação incompleta*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Variação e funcionalidade no uso de preposições e a regência do verbo *ir* na fala carioca. In: VOTRE, Sebastião; RONCARATI, Cláudia (Orgs.) *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 87- 94.

SCHER, A. P. *As construções com dois complementos no inglês e no português do Brasil: um estudo sintático comparativo*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UNICAMP, Campinas, 1996.

TARALLO, F. *Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

TORRES-MORAIS, M. A.; BERLINCK, R. A. A. A caracterização do objeto indireto no português sincrônico e diacrônico. In: LOBO, T.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. (Orgs.) *Para a História do Português Brasileiro*. V. VI: novos dados, novas análises. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 73-106.

VALLO, M. A. G. do. A regência do verbo *ir* de movimento na perspectiva variacionista. In: HORA, D. da (Org.) *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: Gráfica Editora Pallotti, 2004. p. 207-217.

WIEDEMER, M. L. *A regência variável do verbo ir de movimento na fala de Santa Catarina*. 2008. 141p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSC, Florianópolis, 2008.

As formas de tratamento no conto *O Paulão e o Paulinho*, de Plínio Marcos

(The treatment forms in the short story *O Paulão e o Paulinho*, by Plínio Marcos)

Maria Estela Maiello Modena

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

mariamodena@uol.com.br

Abstract: In this article, we aim to verify how the treatment forms used by the characters of the short story *O Paulão e o Paulinho*, by Plínio Marcos, highlight the social and linguistic reality of the interlocutors. As we are interested in the relation among treatment forms, *status* and social roles, we intend to analyze how the treatment forms point out to the tensions of the interaction situation presented in the short story. The analyzed interaction event, a disharmonious one, confirms that the way interlocutors make use of treatment forms can highlight, clearly, almost every movement and change in the interaction situation. The selected short story allows us additionally to confirming that literary texts can be a valuable source for studies on oral speech.

Keywords: treatment forms; status; social roles; Interaction Sociolinguistics.

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo verificar em que medida as formas de tratamento empregadas pelas personagens do conto *O Paulão e o Paulinho*, de Plínio Marcos, traduzem a realidade linguística e social desses interlocutores. Especialmente atentos ao modo como os tratamentos empregados refletem os *status* e papéis sociais dos interlocutores, buscamos examinar de que maneira esses tratamentos evidenciam as tensões da situação de interação exemplificada no conto. Marcadamente conflituoso, o evento interacional analisado confirma que o uso que os interlocutores fazem das formas de tratamento pode traduzir, com muita clareza, praticamente todos os movimentos e mudanças operados no quadro interacional. O conto selecionado permite, também, a confirmação de que textos literários podem constituir uma valiosa fonte para estudos linguísticos que privilegiam elementos da língua oral.

Palavras-chave: formas de tratamento; *status*; papéis sociais; Sociolinguística Interacional.

1. Considerações iniciais

A linguagem é um dos mais significativos elementos que atuam na representação social do indivíduo. Ao falarmos, não apenas comunicamos fatos e acontecimentos do mundo, mas, sobretudo, concedemos informações a nosso respeito. Toda vez em que tomamos a palavra e assumimos a condição de falante, queiramos ou não, dizemos quem somos nós, revelando aspectos que compõem nossa personalidade, nossa identidade e/ou as representações que delas fazemos em função das posições que ocupamos na sociedade.

Mais do que um meio de comunicação, a linguagem é uma importante marca dos *status* e dos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos. Cada posição que ocupamos exige de nós uma série de condutas, que devem ser respeitadas para que se chegue a um desempenho socialmente aceitável das funções que exercemos. Um indivíduo não pode falar a seu chefe do modo como fala a seu filho e, tampouco, pode falar a seus subordinados do modo como fala a sua esposa. Saber ajustar o uso da linguagem aos diferentes grupos e às diversas atividades sociais de que participa é, para qualquer indivíduo, um dos elementos mais essenciais ao êxito das relações interpessoais que desenvolve. Daí, nos últimos anos, terem ganhado destacada

importância os estudos que têm por base as relações entre *status*, papéis sociais e linguagem.

Em termos linguísticos, referentemente a essas relações, merecem consideração especial as formas de tratamento, cujo estudo nos permite verificar, por exemplo, “a maneira pela qual os interlocutores se tratam e o que pode significar na interação a escolha de uma forma em lugar de outras disponíveis no repertório linguístico” (PRETI, 2004, p. 184).

No presente artigo, pretendemos, assim, analisar as formas de tratamento empregadas pelos participantes de uma dada situação de interação, a saber: a interação de que participam as personagens do conto *O Paulão e o Paulinho*, de Plínio Marcos. Como estaremos atentos, sobretudo, às relações entre formas de tratamento, *status* e papéis sociais, nosso objetivo primeiro será verificar em que medida os tratamentos empregados refletem, ou não, os papéis das personagens e de que modo esses tratamentos traduzem as tensões da situação de interação exemplificada no conto selecionado.

A opção pelo texto literário em detrimento do uso de textos obtidos por meio de gravações magnéticas deve-se, primeiramente, à dificuldade de se obter tais gravações. Depois, pesam em favor dos textos literários importantes argumentos.

As linguistas americanas Tannen e Lakoff, habituadas a trabalhar com gravações magnéticas de conversações espontâneas, revelam serem frequentes, em tais gravações, a falta de naturalidade e a dificuldade de compreensão. Afirmam, ainda, que “comparada com o diálogo em uma peça ou em um romance, a conversação natural nos atinge com o que não esperamos, não operando por um padrão preconcebido” (1994, p. 139). Assim, para elas, o diálogo de ficção pode “representar um modelo ou um esquema interiorizado para a produção da conversação — um modelo de competência a que falantes têm acesso” (1994, p. 139).¹

É evidente que a escrita não pode ser considerada como uma “representação absoluta e fiel da fala”. No máximo, pode-se, por meio da palavra escrita, conseguir “fazer chegar ao leitor a ilusão de uma realidade oral” (cf. PRETI, 2004, p. 126). Acreditamos, porém, que os modelos conversacionais interiorizados por escritores e apresentados por meio das falas de suas personagens podem revelar-nos, mesmo que de modo imperfeito, o funcionamento da língua oral praticada em diferentes épocas — sobretudo naquelas em que os meios tecnológicos e/ou as conjunturas sociais não favoreciam o registro de conversações espontâneas.

Em relação aos tratamentos, outro aspecto relevante advoga em favor dos textos literários. Nas palavras de Preti:

Como as formas de tratamento constituem uma convenção estabelecida no sistema de comunicação social, a reprodução na literatura corresponde quase sempre a um dos momentos de maior integração entre a ficção e a realidade. Um escritor dificilmente imaginaria criar um diálogo em que as personagens se tratassem diferentemente da

¹ As citações referentes ao texto de Tannen e Lakoff são produto de uma tradução por nós realizada.

realidade da época em que vivem. [...] Seria um insuportável índice de inverossimilhança. (2004, p. 189)

No que se refere aos tratamentos, podemos mesmo afirmar que a literatura se transforma, em não raros casos, em documentos históricos. De modo muito consciente, Robinson (1977, p. 117) declara que onde “sociedades letradas hajam preservado sua história, é fácil rastrear o uso de formas de tratamento, especialmente nos diálogos de suas peças e em outras produções literárias”.

Feitos esses esclarecimentos, devemos explicar, ainda, que, mesmo se tratando de um *corpus* de segunda mão, o diálogo de ficção escolhido será analisado, neste artigo, como se se tratasse da transcrição de um diálogo natural. Isso quer dizer que, sabidas as limitações, tentaremos, ao máximo, aproximar a análise da conversação literária selecionada da análise de uma transcrição de conversação natural. Trabalharemos como se fôssemos uma *audiência silenciosa* do diálogo, no qual não tomaremos parte, apesar do pleno conhecimento de sua situação de interação — revelada, seja pela fala das personagens, seja pelas colocações do narrador (cf. PRETI, 2005). Assim sendo, a análise da qualidade literária do conto de Plínio Marcos estará completamente excluída deste trabalho, isto é, não entraremos no mérito estético-literário do texto.

Para um estudo satisfatório do diálogo literário, seguiremos a sistematização proposta por Preti (2004, p. 121), a qual compreende dois níveis de análise:

- a) *macroanálise*: em que se consideram elementos extralinguísticos, tais como: o *contexto histórico e geográfico* do texto e as *características socioculturais* (grau de escolaridade, profissão, posição social etc.) e *psico-biológicas* (faixa etária, sexo, tipo psicológico etc.) das personagens;
- b) *microanálise*: em que se estudam as “informações trazidas pela *situação interacional*, que compreende todos os elementos pragmáticos que acompanham as falas e que geram contrastes como proximidade/afastamento, clareza/ocultação, poder/submissão, etc., além das estratégias conversacionais empregadas pelos interlocutores durante o diálogo”.

Para a análise que realizaremos, serão considerados aspectos desenvolvidos, sobretudo, por teorias da Sociolinguística Interacional. Eventualmente, elementos da Análise da Conversação poderão fazer-se presentes.

2. Considerações teóricas

Seres sociais, os homens se constituem em sua relação com os outros homens. Obrigatoriamente inscritos numa sociedade, os indivíduos participam de um ou de vários grupos sociais, nos quais ocupam posições determinadas pelas relações que estabelecem com os outros membros do(s) mesmo(s) grupo(s).

Admitindo-se que nossa simples existência já nos inclui em um grupo social mínimo, qual seja: nossa família (pai, mãe e avós), podemos afirmar que, mesmo tendo decidido isolar-se de um convívio social amplo, todo e qualquer indivíduo inscreve-se socialmente em, ao menos, um grupo e ocupa aí, ao menos, uma posição: a de filho, por exemplo. Podendo, porém, os indivíduos pertencer a vários grupos, podem, eles, também, ocupar várias posições na sociedade. Assim, poderá, um sujeito, ser o pai, na família; o síndico, no prédio; o gerente, na loja; o cliente, no restaurante; o goleiro, no time de futebol;

o crente, na Igreja. De acordo com Preti (2004, p. 180), a “essas posições sociais definidas do indivíduo no grupo costuma-se chamar *status*”.

Segundo o mesmo autor, um *status* pode ser atribuído ou adquirido. No primeiro caso, a sociedade — em função de sexo, idade, raça, classe social, religião etc. — é quem estabelece uma série de condutas, obrigando os indivíduos, queiram estes ou não, ao exercício de tais comportamentos para a perfeita representação de um dado *status*. Os nobres das sociedades antigas são um bom exemplo de *status* atribuído. No caso do *status* adquirido, o próprio indivíduo, por seu empenho, mérito ou pela competição com outros, é quem conquista o *status*, na maioria das vezes, por ele almejado. É o caso, por exemplo, dos cargos eletivos e dos profissionais liberais (cf. PRETI, 2004, p. 180-181).

Seja ele atribuído ou adquirido, a cada *status* corresponde um conjunto de regras a que se deve obedecer. Bastante amplas, tais regras compreendem desde padrões de posturas éticas e aspectos relacionados à apresentação física do indivíduo (aparência, vestimentas etc.) até a própria linguagem por ele empregada no desempenho de suas funções sociais. A esse conjunto de normas relativas a cada *status* dá-se o nome de *papel social* (cf. PRETI, 2004, p. 181). Nas palavras de Robison (1977, p. 114), *papel* “é termo comumente usado com várias definições, mas via de regra refere-se ao conjunto de comportamentos prescritos para (ou esperáveis de) uma pessoa que ocupe certa posição na estrutura social”.

O conjunto de regras a que se vincula o conceito de *papel* implica, no âmbito social, a expectativa de cumprimento de tais regras, seja por parte daquele que exerce um determinado papel, seja por parte dos que se relacionam com ele quando do desempenho desse papel. Assim, Goffman afirma:

A sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. Ligado a este princípio há um segundo, ou seja, de que um indivíduo que implícita ou explicitamente dê a entender que possui certas características sociais deve de fato ser o que pretende que é. Consequentemente, quando um indivíduo projeta uma definição da situação e com isso pretende, implícita ou explicitamente, ser uma pessoa de determinado tipo, automaticamente exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valorizá-lo e a tratá-lo de acordo com o que as pessoas de seu tipo têm o direito de esperar. Implícitamente também renuncia a toda pretensão de ser o que não aparenta ser, e portanto abre mão do tratamento que seria adequado a tais pessoas. (2005, p. 21)

Diretamente relacionados à estrutura da sociedade e à participação dos indivíduos em grupos, os papéis sociais podem, pois, organizar-se de diferentes modos, em diferentes épocas e em diferentes sociedades. Sociedades marcadamente estratificadas e com maior rigidez com relação à separação de classes tendem a apresentar *status* e, por consequência, papéis sociais bem definidos e com pouca mobilidade. Por outro lado, sociedades socialmente mais democráticas tendem a apresentar maior flexibilidade com relação a *status* e papéis sociais, ocupando, geralmente, um mesmo indivíduo, diversas posições e podendo, ele, portanto, transitar por diferentes *status*:

Nas sociedades contemporâneas, a multiplicidade de atividades gera um maior número de papéis sociais exercido por um mesmo indivíduo. (...) Com isso a definição de um papel social se torna mais difícil, exigindo uma diversidade de comportamentos, os quais podem, a qualquer momento, entrar em conflito. (PRETI, 2004, p. 182-183)

Conforme foi dito anteriormente, a linguagem é um elemento fundamental para a representação social do indivíduo. Robinson chega mesmo a afirmar que uma das funções da linguagem é justamente a de definir relações entre papéis sociais (cf. 1977, p. 114). Assim sendo, nas sociedades contemporâneas, onde, de acordo com Preti (2004), “a definição de um papel social se torna mais difícil”, a linguagem ganha, pois, importância preponderante.

Relevante marca do *status* de um falante, a linguagem e, por conseguinte, as variações linguísticas oferecem preciosos indícios para a identificação dos papéis sociais e das relações que se estabelecem entre eles:

o ouvido treinado e a mente bem-informada podem ser capazes de identificar outra pessoa com rapidez suficiente para tomar uma decisão sobre se deva encorajar ou desencorajar maiores interações. No jargão próprio: em qualquer encontro entre participantes, os traços linguísticos usados podem definir a natureza e o estado de sua relação entre papéis. (ROBINSON, 1977, p. 115)

Frequentemente, quando nos engajamos numa conversação, isso fazemos com algumas intenções previamente determinadas. Ora desejamos pedir um favor ou solicitar uma ajuda; ora buscamos agradecer ou retribuir uma gentileza; ora pretendemos comprar ou vender algo; ora desejamos comprovar nossa eficiência no exercício de uma atividade; ora pretendemos conquistar a amizade ou o respeito de alguém etc. Para a satisfatória obtenção dos objetivos desejados, ou mesmo para que a interação conversacional possa, de fato, ocorrer, temos de estar atentos a todos os elementos que possam atuar nessa conversação. Assim, saber a quem vamos falar e de que modo devemos nos expressar, por exemplo, revela-se um elemento determinante para o êxito pretendido. O bom uso da linguagem e, no que diz respeito a ela, a adequação do emprego das formas de tratamento figuram como aspectos essenciais para o desenvolvimento da interação.

Desse modo, acreditamos que, referentemente à linguagem e à sua relação com papéis sociais, merece especial destaque o estudo das formas de tratamento. De acordo com Kerbrat-Orecchioni, as formas de tratamento englobam um conjunto de expressões de que o usuário da língua dispõe para designar seu interlocutor (apud SILVA, 2003, p. 169-170). Robinson, porém, designa as formas de tratamento como “aquilo de que uma pessoa chama a outra e o que isso significa” (1977, p. 116, grifo nosso). A definição de Robinson acrescenta uma dimensão social àquilo que Kerbrat-Orecchioni define em termos linguísticos. Como ao presente trabalho interessa, sobretudo, a relação entre tratamentos, *status* e papéis sociais, privilegiaremos a definição de Robinson.

Seguindo a categorização proposta por Preti,² podemos afirmar que, em língua portuguesa, o sistema de tratamentos organiza-se da seguinte maneira:

1) por formas pronominais, ou seja, pelos pronomes pessoais (*tu, vós*); 2) por formas pronominalizadas, isto é, com valor de pronomes pessoais (*você, o senhor, Vossa Excelência, Vossa Senhoria* e suas variações); 3) por formas nominais, constituídas por nomes próprios, prenomes, nomes de parentesco ou equivalentes, antecédidos de artigo,

² A despeito de nossa escolha, devemos esclarecer que outras e distintas categorizações foram também propostas para o sistema de tratamentos em língua portuguesa. Veja-se, por exemplo: SILVA, Luiz Antônio da. Tratamentos familiares e referência dos papéis sociais. In: PRETI, Dino (Org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003. p. 169-194.

uso praticamente restrito ao português de Portugal ou, ainda, por uma grande variedade de nomes empregados como vocativos ou formas de chamamento. (2004, p. 184-185)

A opção por uma dessas formas de tratamento pode estar relacionada a uma série de fatores: intimidade, afetividade, solidariedade, respeito, reverência, hierarquia, poder etc. Mas, é evidente que tal opção não é aleatória. Os tratamentos são a expressão linguística das estruturas que regem as sociedades. Portanto, seu emprego depende menos do sistema linguístico propriamente dito que do modo como a sociedade está organizada:

Normalmente, as sociedades estão divididas hierarquicamente, por isso o tratamento que recebe um membro da sociedade depende do papel que desempenha e de suas características: idade, sexo, posição familiar, hierarquia profissional, grau de intimidade, etc. Sendo assim, cada qual deve tratar o outro de acordo com as posições relativas que ambos ocupam na escala social. É considerado descortês o fato de uma pessoa se dirigir a um superior hierárquico com excessiva familiaridade. Caso esse fato ocorra, o superior poderá imaginar que o interlocutor deseja algum favor ou que, habitualmente, transgredir as normas sociais. Da mesma forma, é inadequado dirigir-se a um amigo íntimo de maneira formal. Se de fato ocorrer, pode ser um claro sinal de desejo de distanciamento da relação amistosa ou de artificialidade no comportamento social. (SILVA, 2003, p. 173-174)

Nas relações que envolvem *status*, é preciso que se tenha em mente que não se passa de um tratamento marcadamente formal para outro mais informal, e vice-versa, sem que isso traga implicações às relações interpessoais e aos papéis desempenhados pelos indivíduos. Isso porque todas as sociedades hierarquizadas tendem a preservar normas que individualizam e separam as classes.

Baseando-se nos estudos de Brown, Robinson (1977) afirma poder-se pensar numa polarização da sociedade em torno de dois eixos: o *poder* e a *solidariedade*. Regendo as relações entre os homens, seus *status* e seus papéis sociais, esses elementos — apresentados a partir das noções de *semântica do poder* e *semântica da solidariedade* — seriam também os responsáveis pela organização das formas de tratamento e, em parte, pelas escolhas que os indivíduos delas fazem.

Referentemente aos tratamentos, podemos dizer que o *poder* manifesta-se, sobretudo, pelo uso não recíproco e assimétrico das formas de tratamento. Tais usos são mais esperados em situações em que as relações, hierarquicamente marcadas, envolvem direitos e deveres diferenciáveis, com notável desequilíbrio de poder entre os indivíduos (cf. ROBINSON, 1977, p. 123). A *solidariedade*, por sua vez, associa-se ao uso recíproco e simétrico dos tratamentos, em situações em que as relações se pautam pela igualdade, pela familiaridade, pela intimidade.

O português do Brasil apresenta um sistema dual³ para as formas de tratamento, do qual participam, atualmente, as formas pronominalizadas: *o senhor/a senhora* e *você*. Este usado em relações íntimas e informais; e aqueles, em relações formais que demandem algum tipo de distância (sexo, idade, hierarquia profissional etc.). Assim, no Brasil, as

³ Aqui, devemos fazer uma ressalva. Mesmo que restrito quase exclusivamente às formas oblíquas *te* e *ti* em grande parte do território nacional, o *tu* ainda coocorre com o *você* em determinadas regiões do Sul e do Nordeste brasileiros, essencialmente.

semânticas do poder e da solidariedade traduzem-se, pois, respectivamente, pelo emprego assimétrico das formas o senhor/a senhora *versus* você; e pelo emprego recíproco de você.

Mas, Preti acrescenta:

Na expressão das relações de poder podem ser incluídas todas as formas pronominalizadas, com exceção de *você*: *vossemecê*, *o senhor*, *a senhora*, *a senhora Dona*, *o senhor Dr.*, *o cavalheiro*, *V.Exa.*, *V.Sa.*, *o Deputado*, etc. Elas representam variações de respeito, hierarquia e são usadas de conformidade com o *status* atribuído ou adquirido dos interlocutores(...)

A expressão da solidariedade e dos vários graus de intimidade entre os falantes, com todos os seus elementos afetivos, está bem documentada nos vocativos e representada pelas formas nominais. Nelas se incluem o primeiro e o último nome dos falantes; os diminutivos e apelidos com que é tratado; as formas que o designam, como *homem*, *mulher*, *amigo*, *primo*, *menino*, *rapaz*, *meu rico senhor* e tantas outras. (2004, p. 187-188)

No que diz respeito às escolhas pelo *poder* ou pela *solidariedade*, Robinson (1977, p. 118) afirma que “a semântica da solidariedade tem prevalecido sobre a semântica do poder”. Com o fim da Segunda Grande Guerra, o mundo passou a experimentar uma maior abertura nas estruturas sociais, permitindo uma maior e mais acentuada flexibilidade no que se refere à hierarquia. Essa flexibilidade motivou, sem dúvida, modificações no sistema de tratamentos, visto que estes tendem sempre a refletir a organização social da época em que são empregados (cf. SILVA, 2003, p.175-176).

A *solidariedade*, hoje, estende-se enquanto o *poder* perde cada vez mais espaço. Nos tratamentos, predomina, então, o emprego de formas indicativas de igualdade, intimidade e proximidade em detrimento de formas que marcam poder e distância. Isso não quer dizer, porém, que as forças hierarquizadoras que regulam a vida social tenham sido abolidas. Persiste ainda, nas sociedades, uma série de comportamentos políticos, econômicos, culturais e linguísticos capazes de impor relações altamente desiguais e discriminatórias. É o que veremos no exemplo oferecido pelo conto selecionado.

3. A macroanálise de *O Paulão e o Paulinho*

No conto selecionado, não encontramos informações precisas a respeito do contexto histórico-geográfico em que se situa o evento interacional que analisamos. Sabemos apenas que a interação se dá “num boteco”, “ali na Barra do Catimbó”, provavelmente entre as décadas de 1960 e 1970.⁴ Tal restrição de dados não parece, contudo, ser um empecilho ao estudo que pretendemos realizar, visto que o que sabemos a respeito das características das personagens que participam da interação minimiza, segundo acreditamos, essa ausência de informações.

Dentre esses participantes, dois merecem destaque: o Paulão e o Paulinho. Muito diferentes, essas duas personagens apresentam características que, como se verá a seguir, serão determinantes para o tipo de interação que entre elas se vai desenvolver:

⁴ O que nos permite fazer essa suposição é o conhecimento do ano de publicação original da obra, 1973, aliado ao conhecimento que temos sobre uma das mais importantes características da escrita de Plínio Marcos: ele foi um artista que pretendeu ser o “repórter” da gente de sua época.

- (01) O **Paulinho** era franzino, por isso mesmo não se assanhava muito ali na Barra do Catimbó. A curriola da pesada não dava colher de chá pra ninguém, e o Paulinho não tinha saúde pra escorar as rebarbas diante de tanto valente que se juntava nas bocas esquisitas. Não se metia em enguiço de espécie alguma. Não discutia futebol, não mexia com mulher, nem nada. Cozinhava o galo em fogo lento. Se entrava num boteco, era só pra comprar cigarro e cair fora. Não marcava bobeira. Já o **Paulão**, ao contrário do Paulinho, era grandalhão, boca-dura, metido a bravo, a fazer e acontecer. Sua figura impunha respeito. E ele era metido a ganhar os salseiros no berro. Com o Paulão, era tudo na força bruta. Atucanava a vida das mulheres casadas, esculachava os maridos, que, ofendidos, resolviam tirar satisfação. Pintava e bordava, sem tomar conhecimento de ninguém. E não saía dos botecos. Se plantava num deles e ficava o dia inteiro perturbando. (MARCOS, 2004, p. 149 – grifos nossos)

Paulão e Paulinho, que não se conheciam, encontram-se pela primeira vez numa “espelunca” e, em função da coincidência de seus nomes e da discrepância entre suas figuras, iniciam uma conversação. Paulão, com seu tipo que “impunha respeito”: “grandalhão, boca-dura, metido a bravo”, é quem primeiro dirige a palavra a Paulinho, tomando, assim, a iniciativa de estabelecer a interação. Paulinho, franzino e não afeito a confusões, aceita participar da conversação menos por vontade do que por medo ou respeito.

Ao longo de todo o evento interacional, Paulão, descontente com a coincidência de nomes e com a discrepância de figuras, vale-se de suas características para exercer seu poder com relação ao outro participante. Assim, não só toma a iniciativa de estabelecer a interação e de decidir sobre o tema em torno do qual se desenvolverá o evento conversacional, como, também, em função desse tema — a coincidência dos nomes e a discrepância das figuras —, julga-se no direito de humilhar, ofender e ridicularizar verbalmente seu interlocutor. Revelam tais ofensas, dentre outros elementos linguísticos, as formas de tratamento que Paulão dirige a Paulinho: *vagau, pilantra, meu bem, Paulinho delicadinho* — os dois últimos empregados com marcada ironia.

Paulinho, por sua vez, também em função de suas características, coloca-se, desde o início, em posição de submissão com relação a seu parceiro. Assim, aceita, temeroso, a solicitação que o outro faz para que participe da conversação, acata o tema escolhido, submete-se às injúrias que seu interlocutor lhe dirige e, ainda, tem de aceitar a decisão do outro sobre a continuação ou o encerramento do evento interacional. Veja-se o exemplo a seguir, em que, após ser humilhado por Paulão, Paulinho busca pôr um fim à interação:

- (02) O nanico, imprensado naquele chaveco tihoso, só queria dar pinote. E tentou:
— Dá licença, preciso ir andando.
Ouriço, o Paulão se invocou:
— Tu vai quando eu mandar. (MARCOS, 2004, p. 151)

Por educação ou por medo, Paulinho dirige-se de forma respeitosa a Paulão, empregando tratamentos como: *o senhor, Seu Paulão*. Apenas num segundo momento da interação, que corresponde ao segundo encontro das personagens, Paulinho, motivado por significativas mudanças no quadro interacional, dirige-se de outro modo a seu interlocutor. Disso, porém, trataremos no próximo item deste artigo.

Ainda no que se refere às formas de tratamento, podemos dizer que as alcunhas *Paulão* e *Paulinho* traduzem linguisticamente as características das duas personagens. O aumentativo, engrandecedor em sua constituição, reforça as características de Paulão: força, coragem, liderança etc. E o diminutivo, por sua vez, geralmente atrelado à noção

de tamanho pequeno, reflete, também, os predicados de Paulinho: franzino, nanico, medroso, submisso etc.

Marcadamente conflituoso, o evento interacional que analisamos reflete, em grande parte, o conflito existente entre as personalidades de seus participantes. Contudo, em muitos e decisivos momentos, são as condições da própria situação de interação que delineiam o tipo de relação estabelecida entre os participantes. Sobre isso, falaremos na microanálise apresentada a seguir.

4. A microanálise de *O Paulão e o Paulinho*

Podemos dizer que a interação analisada compreende dois momentos distintos, que correspondem, respectivamente, ao primeiro e ao segundo encontro das personagens Paulão e Paulinho.

No primeiro momento, as personagens, que não se conhecem, encontram-se pela primeira vez numa “espelunca”. Motivado pela coincidência de seus nomes, o forte e respeitado Paulão inicia uma conversa com o franzino Paulinho, cujo tipo físico e cuja personalidade em nada agradam aquele. A coincidência de seus nomes e a discrepância entre suas figuras irritam profundamente Paulão, que alega envergonhar-se de “ter um frouxo como xará”. Em função disso, instaura-se uma conflituosa interação em que Paulão, valendo-se de seus atributos físicos e do prestígio de que dispunha com seus colegas, humilha e ameaça verbalmente seu interlocutor, exigindo que Paulinho mude ou de nome ou de bairro. Este, com medo e inseguro, abandona derrotado o “boteco” e a interação.

No segundo momento, no mesmo “boteco”, o reencontro das personagens se dá, porém, em condições diferentes. Agora, portando uma arma de fogo, o franzino e inseguro Paulinho ganha força e coragem. Assim, às humilhações a que Paulão insiste em submetê-lo, Paulinho responde com a ameaça do revólver. Por fim, o conflito, inicialmente verbal, culmina com uma fatal agressão física. Paulinho, de posse da arma e do *status* que com ela adquire, vence o conflito com Paulão, acertando-lhe “três balas certas”.

Partindo desses dois distintos momentos, passaremos ao estudo das formas de tratamento aí empregadas, buscando verificar em que medida elas refletem os papéis sociais e os conflitos das relações que se instauram entre as personagens.

- (03) [primeiro encontro entre Paulão e Paulinho]
Foi num boteco que o Paulinho e o Paulão se cruzaram o e esquinapo se deu. Tudo começou de sarro. O Paulinho entrou pra comprar cigarro e o dono da espelunca, sem saber da fria em que ia meter o freguês, deu um alô até simpático:
— Como vai, Seu Paulinho? Tudo bem?
Homem de poucas palavras, o nanico sorriu e só respondeu por educação:
— Vai-se indo.
Pagou o cigarro e ia seguir seu caminho quando recebeu uma dura do Paulão:
— **Tu** também é Paulo, **vagau**?
Sem perceber que a zorra estava encarnando, o Paulinho encabulou e deu uma pala:
— Por quê? **O senhor** também é?
O grandalhão azedou com a pergunta do nanico:
— Eu te perguntei e quero saber. **Tu** é Paulo ou não?
Vendo que aquele quás-quás-quás ia engrossar, o dono do boteco meteu o bedelho:
— Se acanha, Paulão. Deixa o teu xará em paz, que ele é boas pedras.
Na verdade, o único que podia falar à vontade com o valentão era o dono da espelunca. Paulão tolerava o pinta por estar devendo uma sonora grana no boteco. E, diante do pedido, maneirou:

— Mas que é que há? Num tem bronca. Só quero saber como o **vagau** se chama. Como **tu** se chama, **pilantra**?

Amarelo de medo, tremendo nas bases, o nanico murmurou:

— Paulinho

Aquele chiado foi um barato pro grandalhão. Ele achou um sarro a forma com que o nanico se apresentou. De gozação, se botou a imitar e a ridicularizar o xará:

— Ai, ai! Eu sou o **Paulinho, Paulinho delicadinho**. Ai, ai!

Claro que quem estava de botuca ligada no lance se divertiu. Um pouco porque a expressão do nanico era cômica, outro pouco pra puxar o saco do valentão. Todos gostavam quando o Paulão arrumava um esparro novo. Era um sossego pros demais. Ele pegava no pé da vítima e esquecia os outros. E, por essas e outras, deram força pro grandalhão, que, sentindo que estava agradando, se esbaldava:

— **Paulinho, meu bem, tu é uma gracinha**.

O nanico, impensado naquele chaveco tihoso, só queria dar pinote. E tentou:

— Dá licença, preciso ir andando.

Ouriço, o Paulão se invocou:

— **Tu** vai quando eu mandar.

Quase chorando, o Paulinho pediu arreglo.

— Por favor, **Seu Paulão**, eu tenho que ir.

Pro batusquela metido a bravo, educação é covardia. Por isso, a atitude de Paulinho só servia pra irritá-lo. E, sem cerimônia, avacalhou o xará:

— **Paulinho**, eu vou te deixar ir. Só que **tu** tem que se mancar de uma coisa. **Tu** é a vergonha dos Paulos. E eu não quero aqui nesse pedaço nenhum frouxo com o meu nome. Pode ir. Mas **tu** tem uma semana pra mudar de bairro ou de nome.

E, antes que o nanico chiasse, o grandalhão selou:

— Se daqui a uma semana eu te ver por aqui, vou querer olhar teus documentos. Se **tu** ainda se chamar Paulo, te arreberto de pancada. Agora, te arranca da minha frente. (MARCOS, 2004, p. 149-151 – grifos nossos)

Nesse primeiro encontro, a tensão e o conflito existentes entre as personagens são claramente marcados pelo uso não recíproco que fazem das formas de tratamento. Enquanto Paulinho vale-se, exclusivamente, de tratamentos respeitosos para se dirigir a Paulão: *o senhor* e *Seu Paulão*; este emprega, não apenas formas que revelam elevado grau de proximidade e informalidade: *tu* e *Paulinho*, como, também, formas injuriosas e depreciativas: *vagau*, *pilantra*, *meu bem*, *Paulinho delicadinho* — essas duas últimas empregadas com marcada ironia, conforme já dissemos anteriormente.

Referentemente aos tratamentos empregados por Paulinho: *o senhor* e *Seu Paulão*, podemos dizer que essas formas pronominalizadas são por ele empregadas, primeiramente, com o intuito de marcar sua polidez e sua falta de intimidade com relação a seu interlocutor, visto que eles jamais se haviam encontrado antes.

Dadas, porém, as características individuais das personagens — Paulão: grande, forte, corajoso; Paulinho: pequeno, franzino, medroso —, podemos supor que, mais que qualquer outra coisa, os tratamentos dispensados a Paulão revelam o respeito de Paulinho para com a figura de seu interlocutor, uma figura que, aliás, “impunha respeito”. Certamente, desde que o viu, Paulinho, pelo tipo físico e pela postura de Paulão, reconheceu nele alguém que merecesse respeito. As formas de tratamento que emprega explicitam, pois, esse reconhecimento.

Assim, logo que Paulão o inquirir (*Tu também é Paulo, vagau?*), mesmo tendo recebido o íntimo e informal pronome *tu*, acompanhado da forma nominal vocativa *vagau*, Paulinho não se sente à vontade para responder a seu interlocutor no mesmo nível de informalidade. Responde-o, então, com o respeitoso *o senhor*, com o qual eleva a condição de Paulão, colocando-se a si próprio, por consequência, em posição inferior à daquele, visto que não exige que o mesmo tratamento respeitoso lhe seja dirigido.

Avançada a interação, amplia-se a tensão entre os participantes. Em nítida desvantagem, “quase chorando”, Paulinho clama: *Por favor, Seu Paulão, tenho que ir*. No quadro interacional, esse tratamento (*Seu Paulão*) soa ainda mais respeitoso do que o primeiro (*o senhor*); o que se pode comprovar pela intervenção sequencial do narrador: *Pro batusquela metido a bravo* [Paulão], *educação é covardia*.

O respeito vinculado à forma de tratamento *Seu Paulão* soa excessivo, pois é empregado por Paulinho após ele já ter recebido uma série de tratamentos desrespeitosos por parte de Paulão (*vagau, pilantra, meu bem, Paulinho delicadinho*). Assim, para este último, mais do que educação, o emprego de *Seu Paulão* conota covardia. Esse tratamento confirma a fraqueza de Paulinho, afinal, mesmo tendo recebido de seu interlocutor tratamentos bastante depreciativos, insiste em tratar Paulão, certamente por medo, de forma respeitosa.

No que se refere aos tratamentos usados por Paulão para se dirigir a Paulinho, merece destaque o emprego do pronome *tu*.⁵ Empregado em situações informais, por parceiros com algum grau de intimidade, o *tu* é, por excelência, o tratamento da solidariedade. No evento interacional de que tratamos, o *tu* empregado por Paulão reflete, porém, antes a ausência de um tratamento respeitoso que solidariedade.

Em verdade, ao tratar por *tu* alguém que acabou de conhecer, com quem não tem nenhum vínculo, nenhuma intimidade, Paulão revela não sua solidariedade, mas sua falta de consideração por Paulinho. Este, provavelmente em decorrência de seu tipo físico e de sua postura, é, para aquele, alguém que não merece respeito, não merecendo, portanto, o emprego de formas respeitadas de tratamento. Desse modo, o *tu* figura, na relação entre Paulão e Paulinho, como uma forma de aquele revelar seu desprezo por este.

Sim, é verdade que com o emprego do pronome *tu*, Paulão aproxima-se de Paulinho. Nesse caso, porém, o *tu* funciona não como uma forma de intimidade, mas como uma forma de intimidação. Esse tratamento revela o poder que Paulão exerce ou pretende exercer sobre seu interlocutor, revelando, pois, não a igualdade, mas o desequilíbrio de suas relações.

Esse desequilíbrio confirma-se, também, pelas outras formas de tratamento empregadas por Paulão. As formas nominais populares: *vagau* — forma reduzida de *vagabundo* — e *pilantra*, são bastante depreciativas e colaboram para traduzir o desprezo do “grandalhão” pelo “franzino”.

No que diz respeito ao tratamento *Paulinho delicadinho*, os dois diminutivos, falsamente amistosos, são usados com o intuito de humilhar o interlocutor. Empregado em oposição ao aumentativo (*Paulinho* versus *Paulão*), no evento interacional que estamos estudando, o diminutivo funciona como uma forma de acentuar as desigualdades entre os interlocutores. Além disso, no tratamento *Paulinho delicadinho*, existe uma clara intenção de estigmatizar a personagem, visto que, popularmente, o adjetivo *delicado* é associado à figura feminina.

Essa mesma intenção está também presente na forma nominal *meu bem*. *Meu bem* é um tratamento bastante comum na intimidade de casais. Assim, quando Paulão debocha: *Paulinho, meu bem, tu é uma gracinha*, como, evidentemente, o “grandalhão” é “macho”, cria-se uma insinuação de feminilidade à figura de Paulinho.

⁵ No conto analisado, faltam informações que nos permitam justificar a opção do autor pelo pronome *tu* em detrimento da forma pronominalizada *você*, cujo uso predomina no português do Brasil.

Possuindo o mesmo nome, Paulão acredita que ele e Paulinho pertençam também a um mesmo grupo: o grupo dos homens que se chamam Paulo. Paulão atribuiu a esse grupo de indivíduos o *status* que ele próprio adquiriu entre seus colegas. Entre os colegas, Paulão é o líder. A esse *status* correspondem, pois, papéis sociais relacionados a valores como: poder, força, coragem, segurança etc. Paulão é Paulão porque o aumentativo materializa em seu nome os valores que correspondem ao *status* que adquiriu entre seus colegas. Assim, para ele, a existência de um Paulo, que responde pela alcunha de Paulinho, possivelmente devido a seus atributos psicofísicos, representa uma ameaça ao *status* que ele, Paulão, adquiriu e que, por conseguinte, atribui ao grupo de indivíduos que possuem o mesmo nome que o seu.

Uma vergonha para os Paulos, Paulinho ou troca de nome ou será humilhado por Paulão, o qual toma seu “xará” por “frouxo”. Nesse primeiro encontro, partindo dessa avaliação, Paulão consegue sair vitorioso do conflito que se precipita no evento interacional. No reencontro com Paulinho, porém, o “grandão” é surpreendido e termina a interação derrotado.

(04) [reencontro de Paulão e Paulinho]

Apavorado, encostado na parede, [Paulinho] se cobriu. Saiu de casa na moita e, nas encolhas, comprou uma arma calibre trinta e oito pra se garantir. Não queria ter que usar. Mas não queria mais passar vergonha. E, com a draga na cinta, aguardou o encontro.

Por sorte do Paulinho, ou por seu azar, o encontro demorou pra acontecer. E, sempre carregando a arma, o nanico passou a se sentir mais seguro de si. Chegou mesmo a tirar de letra um fuxiqueiro que veio azucrinar com as quizilas do Paulão:

— O que é dele tá guardado. Nasci Paulinho e vou morrer Paulinho. E muita gente vai morrer antes.

E foi ganhando embalo, até que apareceu no boteco numa noite em que o ambiente estava apinhado de gente. Mal o Paulinho deu as fuças, um papagaio enfeitado alertou o Paulão:

— Oi quem tá aí.

O grandalhão não vacilou. Pediu as contas do nanico:

— Como **tu** se chama agora, **vagau**?

Sem demonstrar medo, o nanico sacou:

— Paulinho. Mas, pra ti, **grandão bobo**, sou **Seu Paulo**.

A torcida se fechou em copas. Até o mais abelhudo se trancou. Todos os presentes se flagraram que tinha linguíça embaixo do angu. E o valentão, que não esperava troco, bambeou, mas teve que falar:

— Perdeu o respeito, **nanico**? Ou esqueceu que te dei uma ordem?

Sem se afobar, o Paulinho sacou a draga e abriu o jogo:

— Tá legal, **seu canalha**. Eu também acho que tem muito Paulo nesse bairro. E um vai se mudar e já. Vai pro beleléu.

Diante da arma e da firmeza do nanico, o grandalhão caiu da panca. Pediu estia:

— Que é isso, **Paulinho**? Era tudo brincadeira. Não vai fazer besteira por um troço à-toa.

A afinada do Paulão enjoou o Paulinho e ele não teve dó. Arrebitou o grandalhão folgado. Três balas certas mandaram o valentão falar com Deus. E, depois da façanha, o Paulinho se afastou tranquilo. E continuou assim mesmo. A cana não o incomodou. Ninguém teve coragem de dedar um matador tão frio. Ficaram na tabuada do “quem faz um faz dois” e se guentaram. (MARCOS, 2004, p.152-153 – grifos nossos)

Nesse segundo momento, vemos que Paulão, por ignorar as mudanças nos papéis desempenhados por Paulinho, continua a tratá-lo do mesmo desrespeitoso modo que o fizera no primeiro encontro. Assim, para se dirigir a Paulinho, Paulão continua a fazer uso de formas de tratamentos que revelam informalidade e ausência de respeito: *tu, vagau, nanico*.

Quando do início dessa nova interação, Paulinho, porém, não é mais o mesmo de outrora. Com a posse da arma, Paulinho adquire um novo *status* — o de matador, ou de possível matador — e passa, então, a agir de acordo com esse novo *status* adquirido.

Suas ações não mais revelam medo ou insegurança; “seguro de si”, Paulinho ganha coragem, força e autoconfiança para requerer dos indivíduos que se relacionam com ele o tratamento que, agora, passa a lhe ser devido.

Desse modo, ao novo *status* de Paulinho, o *tu* a ele dispensado torna-se inadequado. Em posse de uma arma, Paulinho não pode continuar a ser tratado do modo como o era anteriormente. Primeiro, Paulinho era o indivíduo desprezado pelo grupo; agora, devia ser o indivíduo respeitado. Ciente disso, seguro e corajoso, Paulinho exige, então, que Paulão passe a tratá-lo por *Seu Paulo*.

A forma pronominalizada *Seu Paulo* traduz o novo *status* de Paulinho e marca a distância das relações requeridas por esse novo *status*. Para além da distância, tal forma ainda coloca Paulinho em posição de superioridade em relação a Paulão, sobretudo, porque a exigência de seu uso vem acompanhada de um desrespeitoso tratamento dirigido ao outro: *grandão bobo*.

Vemos, pois, que o novo *status* adquirido por Paulinho não apenas lhe dá o direito de exigir um tratamento diferenciado, como, também, permite-lhe mudar a forma de tratar seus interlocutores. Assim, das respeitadas formas dirigidas a Paulão: *o senhor* e *Seu Paulão* (exemplo 3), Paulinho passa ao emprego das depreciativas: *grandão bobo* e *seu canalha*.

Confuso com as mudanças que vinham ocorrendo na interação e ainda desconhecendo a posse da arma, Paulão insiste em tratar Paulinho de forma desrespeitosa: *Perdeu o respeito, nanico?* A despeito das indicações de Paulinho e das evidentes mudanças no desempenho de seus papéis sociais, apenas com a visão da arma, Paulão se dá conta das “falhas” cometidas no evento interacional.

Percebido o problema e ratificado o novo *status* de seu parceiro, Paulão compreende que precisa mudar a forma de se dirigir a seu interlocutor. Dos desrespeitosos e ofensivos tratamentos (*vagau, nanico etc.*) Paulão passa ao amistoso *Paulinho: Que é isso, Paulinho? Era tudo brincadeira. Não vai fazer besteira por um troço à-toa*. Nesse ponto, é preciso notar que o diminutivo, *Paulinho*, empregado nesse segundo momento da interação difere grandemente daquele empregado no primeiro momento (exemplo 3). De início, o diminutivo traduzia a nítida intenção de humilhar e ridicularizar Paulinho, permitindo a Paulão exercer poder sobre seu interlocutor. Agora, porém, Paulão pretende que o diminutivo funcione como uma forma de aproximá-lo de Paulinho. Aqui, confirma-se, pois, a afirmação de Robinson (1977, p. 125): “há variação possível no comportamento associado a uma única forma de tratamento”. Ou seja, uma mesma forma de tratamento pode ora indicar solidariedade, ora indicar poder.

Percebendo que a interação encaminha-se para um conflito que pode ser fatal, Paulão vale-se do amistoso diminutivo *Paulinho*, não para exercer seu poder, mas para manifestar sua solidariedade para com seu interlocutor, esperando, com isso, ser retribuído com a mesma solidariedade.

Seguro e confiante, Paulinho não se intimida com a repentina mudança do tratamento recebido. De arma em punho, desempenha seu novo papel como se deve; com três tiros, mata Paulão, comprova sua força e seu poder, ratificando, assim, seu novo *status* diante de todos.

5. Considerações finais

Com a análise apresentada, pretendemos explicitar de que modo o emprego das formas de tratamento se relaciona com os *status* e os papéis sociais dos participantes do evento interacional selecionado, esclarecendo em que medida esses tratamentos traduzem as tensões da situação de interação exemplificada no conto *O Paulão e o Paulinho*.

Marcadamente conflituoso, o evento interacional analisado revelou-se bastante rico para o desenvolvimento dos estudos pretendidos. Por meio dele, verificamos, por exemplo, que o uso que os interlocutores fazem das formas de tratamento pode traduzir, com muita clareza, praticamente todos os movimentos e mudanças que se operam no quadro interacional. Vejam-se, por exemplo, as diferenças existentes entre os tratamentos empregados no primeiro momento da interação — primeiro encontro entre Paulão e Paulinho — e aqueles empregados no segundo momento — reencontro das personagens.

A inversão do domínio/poder que se dá entre os interlocutores (primeiramente, é Paulão que detém o poder e quem controla a interação; depois, com a posse da arma, é Paulinho quem exerce essa função) deixou-nos evidente a intrínseca relação existente entre formas de tratamento, *status* e papéis sociais. Paulão, que, em princípio, obteve sucesso com os desrespeitosos tratamentos dirigidos a Paulinho, acabou morto por perceber tarde demais as mudanças processadas nos papéis sociais de seu parceiro de interação. A não-adequação de sua linguagem à nova condição de seu interlocutor foi decisiva para o fatal desfecho de Paulão.

Pelo evento interacional analisado, constatamos, ainda, que determinadas formas de tratamento podem ser tanto indicadoras de relações de poder quanto indicadoras de relações de solidariedade. Tudo dependerá do contexto interacional em que se inscrevem. Essa flexibilidade de usos e sentidos revela o quão importante pode ser o conhecimento do adequado emprego das formas de tratamento. Na interação selecionada, esse conhecimento mostrou-se, aliás, determinante para a própria (não)sobrevivência do indivíduo.

Pelo que foi dito, esperamos ter podido, além de verificar os objetivos pretendidos, ilustrar, tal como defendem Tannen, Lakoff e Preti, que o texto literário pode, sim, ser um terreno bastante fértil para os estudos linguísticos que privilegiam elementos da língua oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARCOS, P. O Paulão e o Paulinho. In: _____. *Histórias das quebradas do mundaréu*. São Paulo: Editora de Cultura, 2004. p. 149-153.

PRETI, D. O diálogo num confessionário. In: _____. (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 255-275.

_____. A oralidade na escrita: o diálogo de ficção. In: _____. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 117-215.

ROBINSON, W. P. Marcação das relações entre papéis. In: _____. *Linguagem e comportamento social*. Tradução de Jair Martins. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 114-129.

SILVA, L. A. Tratamentos familiares e referência dos papéis sociais. In: PRETI, D. (Org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003. p. 169-194.

TANNEN, D.; LAKOFF, R. Conversational strategy and metastrategy in a Pragmatic Theory: the example of Scenes from a Marriage. In: TANNEN, D. *Gender and Discourse*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 137-173.

A marcação de pluralidade no SN em contexto predicativo do noroeste paulista

(The plural NP in predicative position in northwestern São Paulo)

Mircia Hermenegildo Salomão¹

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

mirciah@yahoo.com.br

Abstract: This paper aims to examine both the competing linguistic and extra linguistic motivations marking NP plurality in the Portuguese spoken in the area of São José do Rio Preto. It focuses on the plurality of predicative structures, whose nucleus can be occupied by adjectives, passive participles, and nouns alone. The main theoretical hypothesis that this research formulates tries to substantiate the absence of the nominal-agreement plurality phenomena through the methodological explanation regarding the repetition of structures in formal parallelism, as observed in the studies by Scherre (1991).

Keywords: predicative; formal parallelism

Resumo: Este trabalho procura examinar as motivações (linguísticas e extralinguísticas) em competição na indicação de pluralidade do SN na variedade falada em São José do Rio Preto. O seu foco incide sobre a pluralidade nas estruturas predicativas, cujo núcleo pode ser ocupado por adjetivos, participípios passivos e substantivos isolados. A principal hipótese teórica dessa pesquisa é a de confirmar se a ausência de marcas de pluralidade em fenômenos de concordância nominal tem sua explicação metodológica situada na repetição de estruturas em paralelismo formal, como foi visto nos estudos de Scherre (1991).

Palavras- Chave: predicativo; paralelismo formal

1. Comentários Iniciais

A partir da década de 80 houve um desenvolvimento acentuado do estudo das relações de concordância no português do Brasil. A partir dos estudos da variação na marcação de pluralidade no português, sob o enfoque sociolinguístico, com os trabalhos realizados na esteira da pesquisa pioneira de Poplack (1980) para o espanhol americano, passou a ser possível formular princípios restritivos de natureza linguística e extralinguística na aplicação de regras variáveis, como a concordância. Essa regra é, muitas vezes, motivada por mecanismos de erosão fonológica, como processos de redução e/ou supressão consonantal, entre os quais se enquadra apagamento da marca de plural realizada por uma das pronúncias do arqui fonema fricativo / S /.

A pesquisa sociolinguística e a dialetológica têm demonstrado que há outros fatores, que não são apenas semânticos e gramaticais, capazes de acelerar o processo de redução, como os fatores de natureza externa ao sistema linguístico. Dessa maneira, os fatores sociais (grau de escolaridade, faixa etária e gênero), juntamente com os fatores internos, gramaticais, permitem acionar e acelerar o processo de redução de segmentos fonológicos, sendo extremamente relevantes para os estudos da concordância nominal e da variedade não-padrão.

É possível que os processos fonológicos de redução de segmentos fonológicos, como o de marcação de número no SN, tenham sido acelerados por conta da redundância desse mecanismo flexional, com a presença de marca formal de plural em todas as palavras constituintes de um sintagma. Apesar dessa característica sintática, a

variante padrão concorre, na prática quotidiana, com sentenças alternativas em que a indicação de pluralidade pode ocorrer num único constituinte, geralmente o que se localiza mais à esquerda do SN sujeito e, portanto, mais à esquerda da estrutura sentencial como um todo.

Dessa maneira, é plenamente justificável estudar um tipo de variação como a marcação de pluralidade no predicativo, que não provoca qualquer perturbação no valor funcional da sentença, considerando principalmente que ele tem uma alta incidência de uso numa variedade dialetal ainda não investigada, como a que se fala na região de São José do Rio Preto. Para tanto, será usado aqui como amostra o banco de dados Iboruna, que registra uma variedade inédita do português brasileiro, ainda não explorada pela pesquisa sociolinguística, que é o português falado numa parte da região noroeste do estado de São Paulo, nucleado em torno de São José do Rio Preto.

A proposta deste trabalho é examinar as motivações (linguísticas e extralinguísticas) em competição na indicação de pluralidade do SN na variedade falada em São José do Rio Preto. O foco desta pesquisa incide sobre a pluralidade no sintagma nominal em função de predicativo, cujo núcleo pode ser ocupado por adjetivos, participípios passivos e substantivos isolados. Descarta-se o enfoque de SNs predicativos com mais de um constituinte por conta da dificuldade de medir o grau de saliência fônica de estruturas com diversos constituintes. A principal hipótese teórica é a de confirmar se a ausência de marcas de pluralidade em fenômenos de concordância nominal tem sua explicação metodológica situada na repetição de estruturas em paralelismo formal.

2. A marcação de pluralidade

De acordo com o português culto do Brasil, os fenômenos de concordância de número são considerados obrigatórios e redundantes, já que repetem as marcas contendo a mesma informação em pontos diversos da cadeia sintagmática. Segundo a tradição gramatical, temos que:

Na concordância dentro do SN, colocam-se marcas explícitas de plural em todos os seus elementos flexionáveis quando o núcleo do sintagma for formalmente plural; na concordância do predicativo com o sujeito, repetem-se marcas formais de plural em todos os elementos flexionáveis dos predicativos quando o sujeito for formalmente plural; e na concordância verbal, colocam-se marcas explícitas de plural no verbo, quando o sujeito for formalmente plural ou quando for composto. (SCHERRE, 1997, p. 182)

No entanto, sabe-se que a concordância de número é uma variação marcada pela identidade social do falante e por motivações emanadas do contexto social. Dessa maneira, as pessoas não usam a CN porque simplesmente têm baixo nível de escolaridade e, desse modo, não passaram pela pressão normativa da escola, ou ainda não usam a concordância, em todos os momentos, visto que estão num contexto social mais informal, por exemplo, em um ambiente familiar. Assim, o modo categórico como a tradição gramatical concebe a variação de pluralidade não se aplica de fato ao uso da língua no contexto social.

Como se sabe, à medida que a língua varia, é possível expressar um mesmo

enunciado de modo diferente sem mudar o seu significado, como nas sentenças contidas em (1)

(1) (a) os orelhão (Ø) de lá não é igual (Ø) aqui (AC029/NE/L.069)

(b) Os orelhões de lá não são iguais aos daqui

Na alternativa contida em (1a), a marca formal de pluralidade se encontra apenas no determinante, enquanto na contida em (1b) as marcas formais de pluralidade estão presentes no determinante e no núcleo do SN sujeito e do predicativo. Apesar de as marcas não aparecerem em todos os constituintes do SN, no exemplo (1a), mesmo assim, assinala-se a noção de pluralidade sem provocar nenhuma ambiguidade quanto ao número, visto a marca aparecer no determinante.

Pode-se afirmar, então, que, de um ponto de vista funcional, a explicitação de pluralidade no determinante torna desnecessárias as marcas nos outros constituintes, uma vez que a regra de concordância nominal tem uma redundância inerente, como se vê na variante padrão representada pelo exemplo (1b). Esse modo distinto de marcar número leva à discussão de qual motivação estaria em jogo no processo de variação nominal; ou o paralelismo formal, na medida em que a indicação de pluralidade explícita, como em (1b) ou não explícita, como em (1a) levaria em conta a marcação do mesmo tipo na posição anterior; ou o princípio funcional de distintividade (KIPARSKY, 1971), na medida em que a indicação redundante a partir do constituinte marcado acionaria a desnecessidade de outras marcas subsequentes sem risco de ambiguidade referencial.

Esses exemplos permitem supor também que as formas alternativas de (1a) e (1b) podem representar a escolha de diferentes grupos sociais, de modo que haveria grupos sociais em que predominaria a escolha de SNs com marcas formais de plural e, em contraste, outros grupos sociais para os quais a presença de todas as marcas nem sempre é necessária. Segundo Lemle (1978), essa variação é motivada por fatores sociais diversos, conforme comprovam suas próprias palavras:

De um modo geral, pode-se dizer que os fatores determinantes da heterogeneidade linguística são três: geográfico, responsável pela divergência linguística entre comunidade fisicamente distantes uma da outra; o social, responsável pela divergência linguística entre distintos subgrupos de uma comunidade local, sendo fatores potencialmente distintivos a estratificação social, a faixa etária, o sexo, a ocupação profissional dos falantes, o desejo ou interesse que eles têm em manter características linguísticas que os demarquem; o registro de uso, ou nível de formalidade atribuído ao encontro pelos interlocutores, numa gama que vai desde o mais coloquial ao mais formal. (p. 61) As duas variantes estão igualmente presentes na modalidade falada do português, mas, o exemplo (1b) é a variante culta, visto que é uma forma de prestígio, usada por uma camada mais alta da sociedade, além de estar contida como a única forma correta nas gramáticas normativas e pedagógicas. Já o exemplo (1a), a variante inovadora é considerada estigmatizada, por estar contida na variedade não-padrão, que é utilizada pelas camadas menos privilegiadas socialmente.

A literatura sociolinguística tem lidado muito frequentemente com esse fenômeno de ausência e de presença das marcas formais de plural e um dos estudos pioneiros foi o desenvolvido por Poplack (1980) sobre o espanhol porto-riquenho falado nos Estados Unidos. Essa autora discute os fatores (articulatórios, semânticos e sintáticos) responsáveis pelo processo de redução e apagamento das consoantes finais, aqui reduzidos à marcação de pluralidade no SN, capazes de provocar ambiguidade na sentença, principalmente porque, em certas circunstâncias, essa variedade do espanhol

elimina todas as marcas de plural, inclusive no determinante do SN. Com a atuação desses fatores, nota-se uma diminuição da sentença redundante, que com o tempo pode levar a língua a uma reorganização morfossintática para evitar a ambiguidade entre singular e plural.

Seu trabalho mostra que o espanhol porto-riquenho favorece o apagamento numa determinada posição, a ausência de um marcador no segmento precedente, ao passo que a presença de um marcador imediatamente precedente favorece a retenção de marca. A primeira posição na sentença é a mais conservadora de todas. Afirma a autora também que fatores de natureza funcional permitem assegurar o efeito de vários tipos de informação que desfaz a ambiguidade na eliminação de redundância. Alega Poplack, no entanto, que a informação plural adicional – seja morfológica, sintática ou semântica, ou qualquer combinação dessas informações – favorece o apagamento da marca, mas quando a única possibilidade de pluralidade no SN for flexional, a marca tende a ser mantida (cf. POPLACK, 1980, p. 377).

Em suas pesquisas sobre a variação de número no português falado no Brasil, Scherre (1994) afirma que o fenômeno da variação da concordância não é restrito apenas a uma região ou classe social específica, mas caracteriza toda a comunidade de fala brasileira. A autora alega, ainda, que é possível descrever e explicar um conjunto de variáveis linguísticas e não-linguísticas que regem a sistematicidade desse fenômeno, tornando evidente a existência de um gerenciamento da variação de acordo com fatores internos, linguísticos, e de acordo com fatores externos, referentes à situação social, com a qual estamos envolvidos. Dessa forma, Scherre (1994) esclarece que o uso de marcas formais de plural será mais utilizado em ocasiões formais de fala, como numa sala de aula ou no serviço, etc. Já a variedade não-padrão será utilizada no convívio com os familiares e com a comunidade linguística do falante.

Com o resultado dos dados de sua pesquisa, de dados de fala do Rio de Janeiro, Scherre (1996) entende que, quanto maior for o grau de escolaridade de uma pessoa, tanto maior será o uso da variante de prestígio. A autora acrescenta, ainda, que as mulheres apresentam probabilidades estatísticas que evidenciam maior frequência no uso de concordância nominal do que os homens. Desse modo, o fator “sexo/gênero” exerce influência significativa sobre a aplicação da regra. Esses fatores serão objetos de nossa investigação na consideração dos dados do Iboruna.

Considerando apenas as estruturas predicativas, nota-se que, a princípio, elas devem fazer a concordância com o sujeito da oração. Como os outros tipos de SN, há uma forte tendência a se marcar os constituintes mais à esquerda ficando normalmente a marca formal no determinante. Scherre (1991) afirma que o paralelismo formal, que implica repetição, característico do discurso falado, mostrou-se como a variável mais significativa para a implementação da regra. De acordo com a autora, “a presença ou a ausência de marca de número nesses constituintes da frase está condicionada à presença ou à ausência de marcas nas formas que os precedem” (SCHERRE, 1991, p. 24-25); esta importância do paralelismo formal se repetirá nesse trabalho e esse fato será discutido posteriormente.

3. Apresentação da amostra e envelope de variação

O universo de pesquisa deste trabalho é composto por ocorrências obtidas de 95 narrativas de experiência das Amostras Censo extraídas do banco de dados Iboruna. Este banco de dados registra uma variedade do português brasileiro ainda desconhecida:

o português falado numa parte da região noroeste do estado de São Paulo, nucleado em torno de São José do Rio Preto e estendida a seis cidades vizinhas: Cedral, Bady Bassity, Guapiaçu, Ipiguá, Mirassol e Onda Verde.

Em comparação com outros bancos de dados, pode-se dizer que o Iboruna registra um espectro social mais amplo do que outras amostras, principalmente quando comparado ao NURC, na medida em que se controlam variáveis estratificadas como sexo/gênero, escolaridade, faixa etária e nível sócio-econômico, além de variáveis não-estratificadas, como a localização geográfica dos informantes.

Os dados do Projeto Iboruna são mais recentes, pois as entrevistas foram realizadas em 2004; há, além disso, dois tipos de amostras: a Amostra Censo e a Amostra de Interação. No entanto, preferiu-se usar apenas as Amostras Censo, visto que as de Interação não possuem variáveis sociais controladas, pois as gravações eram anônimas, feitas sem o conhecimento prévio dos informantes; conseqüentemente, os participantes das interações não constituem grupos homogêneos; pelo contrário, são indivíduos de diferentes categorias sociais, etárias e de diferentes níveis de escolaridade.

Cada entrevista do Iboruna, na Amostra Censo, é composta por cinco gêneros textuais: narrativas de experiência pessoal, relato de narrativa recontada, relato descritivo, relato de procedimento e relato de opinião. Todavia, foram utilizadas somente, como cópulas de estudo, as narrativas de experiência, já que são aquelas que mais se aproximam da fala espontânea, pois os informantes contam histórias vivenciadas por eles próprios.

A constituição da amostra provém da gravação de 152 informantes, cujo perfil é determinado pela combinação de fatores sociais: gênero/sexo, escolaridade, faixa etária e classe social (renda familiar), como mostra o quadro abaixo:

Tabela 1: estratificação social do Iboruna

<i>Variável</i>	<i>Variantes</i>
1. Sexo/ gênero	(1) masculino; (2) feminino
2. Faixa etária	(1) de 07 a 15 anos; (2) 16 a 25 anos; (3) de 26 a 35 anos; (4) de 36 a 55 anos; (5) mais de 55
3. Escolaridade	(1) 1º ciclo do Ensino fundamental; (2) 2º ciclo do Ensino fundamental; (3) Ensino médio; (4) Ensino Superior

No total foi possível trabalhar com 95 das 152 narrativas, pois foram descartadas as entrevistas de informantes que apresentavam apenas o primeiro ciclo do ensino fundamental ou idade de 07 a 15 anos. Devido a esse fato, utilizaram-se somente 95 narrativas que forneceram uma amostra total de 152 ocorrências de predicativos para o trabalho.

A investigação da marcação de pluralidade na variedade falada na região de São José do Rio Preto se restringiu à análise de um envelope de variação constituído pela variável binária “presença ou ausência de marcação de pluralidade nos constituintes dos predicativos”, formalizada como <s>; este fonema representa, por sua vez, as variantes presença ou ausência de qualquer realização fonética, com alterações morfofonêmicas, da marca de pluralidade em todos os constituintes do SN, representada pelo arquifonema /S/. Ressalta-se que, no português brasileiro, essas formas estão em competição, em geral, em posição final de palavra, visto que esse lugar apresenta grande variação devido ao potencial de enfraquecimento dessa posição, onde ocorrem supressão e apagamento do <s>.

É certo que determinados contextos favorecem uma ou outra variante. Esses contextos são chamados de fatores condicionantes. Por exemplo: na análise das 152 ocorrências, considerando a presença de marcas de plural, vê-se que o fato de o núcleo no SN com função de sujeito ocorrer sem marca explícita aciona a não marcação. O contrário também é verdadeiro, pois se o núcleo do SN sujeito estiver com as marcas, o predicativo também poderá tê-las. Observem-se os exemplos contidos em (2) e (3).

- (2) (a) as pessoa são diferente (AC 133/NE/L.096)
(b) às vezes certas administração são ruim (AC139/NE/L.112)
- (3) (a) os meus pais eram separados (AC111/NE/L.047)
(b) depois as mágoas foram tantas (AC110/NE/L.049-060)
(c) meus filhos ainda eram solteiros todos adultos formados (AC134/NE/L.060)

Vê-se que esse pode ser um fator condicionante para o uso das marcas formais de pluralidade no predicativo. Analisando-o atentamente, pode-se enquadrá-lo no princípio do paralelismo formal, em que marca leva a marca e zero leva a zero, pois esse padrão, que aparece nos exemplos acima, pode ser um fator condicionante para a presença ou ausência de marcas nas estruturas predicativas.

Outro dado que deve ser considerado como fator condicionante é a diferença de escolaridade, gênero e idade entre os informantes, pois, com certeza, as variantes vão ser preferidas de acordo com determinada faixa etária, grau de instrução e sexo.

Scherre (1997) categoriza os dados de concordância no sintagma nominal em função da saliência fônica. Em seus resultados, de forma geral, a autora conclui que os itens nominais mais salientes favorecem mais a presença de marcas explícitas de plural nos SNs. O inverso também é verdadeiro: quanto menos salientes menor a chance de haver marcas formais de plural. Essa regra também é válida para a concordância nos predicativos e participios passivos, como foi visto nos estudos da autora. Dessa forma, saliência fônica também é um fator que pode ser condicionante de presença ou ausência de plural no predicativo.

3.1. Fatores de análise

Serão enfocados, agora, os fatores que condicionam a marcação de pluralidade nas estruturas predicativas. A codificação dos dados se deu em função de nove variáveis, sendo seis linguísticas, listadas a seguir, e três sociais: gênero, nível de escolaridade e faixa etária. A análise das motivações internas levou em conta os seguintes grupos de fatores, todos já aplicados por Scherre (1991) na análise de dados da variedade carioca: (a) Variável dependente (presença ou ausência de marcas formais); (b) Paralelismo formal; (c) Paralelismo oracional: marcas do sujeito; (d) Paralelismo sintagmático: marcas do verbo; (e) Configuração estrutural do predicativo/participio; (f) Saliência fônica da oposição singular *versus* plural. Para o tratamento quantitativo dos dados analisados, usou-se um conjunto de programas computacionais apropriados, chamado de pacote estatístico *Varbrul* (SANKOFF, 1975).

4. A variação de pluralidade no predicativo

Apresentar-se-ão, a seguir, os resultados obtidos na análise dos dados do Iboruna, dos fatores linguísticos, levando em conta a atuação do paralelismo formal. No entanto, serão expostos apenas os fatores estatisticamente significativos. A tabela, a seguir, denota a relação entre um tipo de paralelismo oracional, que consiste na possível influência sobre a marcação de pluralidade no predicativo a partir das marcas formais do sujeito

Tabela 2 – Relação entre paralelismo oracional: marcas do sujeito e marca explícita de plural

Fatores	Freq.	%	PR
Sujeito explícito com todos os elementos nominais flexionáveis marcados; com os últimos elementos com a marca formal de plural; ou com a última marca neutralizada por contexto fonológico seguinte (4a)	58/80	72	0,61
Sujeito nulo (4b)	9/11	82	0,84
Sujeito explícito sem a(s) última(s) marca(s) formal (is) explícitas de plural ou sujeito coordenado singular (4c)	12/36	33	0,27
Sujeito explícito com marca semântica de plural (nós e numeral isolado) (4d)	9/18	50	0,36
Sujeito explícito com marca formal de plural totalmente neutralizada (4e)	4/6	67	0,21
Total	92/151	61	0,66 (<i>input</i>)

- (4) (a) os meus eleitores eram quadrúpedes e bicéfalos (AC146/NE/L. 44)
- (b) a meninas o pai né? um período muito longo foram embora da cidade éh esses dois anos [Ø] ficaram separados da família. (AC 040/NE/L.22)
- (c) as coisa tava praticamente resolvida as pessoa tava sendo socorrida né? Aquelas que mais machucada eu não tinha algum arranhãozinho (AC103/NE/L. 99)
- (d) (...) aí surgiu a briga... mas hoje nós é colega normal (AC 65/NE/L. 29)
- (e) (...) porque eles são todos pendurados um no outro (AC150/NE/L.129)

Os resultados acima expostos mostraram-se estatisticamente significativos, visto que esse grupo de fatores foi um dos selecionados pelo *Varbrul*. Os resultados indicam que a hipótese do paralelismo formal, defendida por Scherre (1991), também se aplica aos dados do Iboruna. Com efeito, se o sujeito contiver todas as marcas formais de plural, é alta a probabilidade de se marcar o predicativo também, como aponta o peso relativo de 0,61, que favorece a marcação.

Pelo contrário, se o sujeito se apresentar predominantemente sem as últimas marcas formais de plural, a chance de o predicativo aparecer marcado decresce para 0,27; nesse caso, esse fator favorece a ausência de marcação com um peso complementar de 0,73. Comportam-se exatamente do mesmo modo os casos em que o sujeito explícito contiver marca totalmente neutralizada, como pronomes de primeira pessoa do plural e numerais, que apresentam peso relativo de 0,36, pouco acima dos sujeitos totalmente neutralizados, mas, ainda assim, inibidor de marca explícita de plural no predicativo.

É por outro lado curioso observar que o maior peso relativo (0,84) se aplica aos casos em que o sujeito é zero. Curioso, porque contraria o Princípio do Paralelismo Formal acima referido. Se esse princípio se aplicasse de modo constante e regular, seria de esperar que sujeitos zeros acionassem ausência de marca no predicativo e, inclusive, até menos marcas que os casos submetidos a outros fatores. Todavia, a impressão que dá esse comportamento dos informantes é a de que, na ausência de marca no sujeito, alguma pluralidade tem que ser marcada em algum outro lugar da estrutura da oração e esse lugar acaba sendo o predicativo, o que trabalha em favor da preservação de informação.

Todos os resultados aqui relacionados são exatamente paralelos aos encontrados por Scherre (1991) em relação aos dados da Amostra Censo do Rio de Janeiro, com algumas diferenças pouco significativas nas médias percentuais e nos pesos relativos. Essa autora menciona a possibilidade de haver duas motivações em competição no processamento da informação de plural: o paralelismo formal agindo nos casos em que marca leva a marca e ausência leva a ausência e um processo de recuperação de plural não explícita no sujeito, que é, nesse caso, zero. Se essas motivações estão em competição na variedade carioca, o mesmo é verdadeiro para os dados do Iboruna.

Não deixa de ser passível de alguma suspeição, que alguma outra motivação não interna possa motivar essa tendência em sentido contrário de marcação de plural em relação à presença e à ausência de marcas. Reserva-se para um estágio posterior, após a análise do efeito das variáveis externas, a necessidade de cruzar a variável “paralelismo oracional” com as variáveis “gênero” e “escolaridade”, que também se mostraram estatisticamente significativas. O objetivo desse cruzamento é examinar se a presença de marcas em paralelismo não caracteriza o comportamento linguístico de algum agrupamento social em oposição ao comportamento de outro agrupamento, que teria como característica sua a ausência de marcas em paralelismo.

Com relação ao paralelismo sintagmático, pode-se dizer que esse grupo de fator é importante para se verificar a presença ou a ausência de marcação de plural no predicativo em relação à configuração flexional do verbo, como se pode ver na tabela 3.

Tabela 3– Relação entre paralelismo sintagmático: marcas do verbo e marcação explícita de plural

Fatores	Freq.	%	PR
Verbo com marca explícita de plural	57/77	74	0,66
Verbo nulo (elidido)	6/8	75	0,54
Zero verbal	21/39	54	0,40
Verbo sem marca de plural	8/27	30	0,21
Total	92/151	61	0,66 (<i>input</i>)

Na tabela acima, nota-se que há influência das marcas formais do verbo no predicativo, isto é, quando o verbo receber marcas de plural é grande a probabilidade de que elas apareçam, também, nas estruturas predicativas, como indica o peso relativo de 0,66. O contrário é verdadeiro, pois se não houver marcas em um determinado verbo, a chance de que o predicativo seja marcado é menor, como se pode ver no peso relativo 0,21. Dessa forma, há uma forte tendência de não se utilizarem as marcas formais dentro das estruturas predicativas quando o verbo não possuir marcas, ou seja, não estiver flexionado.

Há possibilidade de se fazer uma correlação entre os pesos relativos dos verbos com marcas e sem marcas de plural com o sujeito explícito com todos os elementos flexionados e com o sujeito explícito sem as marcas formais explícitas. Essa correlação

pode ser realizada da seguinte forma: quando um sujeito dispõe de todas as posições flexionáveis marcadas, o verbo dessa oração, normalmente, vai para o plural também, ou seja, o verbo também é flexionado.

Dessa maneira, observa-se que tanto verbo com marca explícita de plural quanto o sujeito com todos os elementos flexionáveis levam à presença de plural no predicativo. Da mesma forma, verbo sem marca de plural e sujeito explícito sem as últimas marcas formais acionam não marcação de plural no predicativo, como se pode ver nos exemplos de (5) abaixo.

(5) (a) os meus dentes estavam todos tortos (AC055/NE/L.055)

(b) As moça aqui em Mirassol ficou tudo abismada (AC129/NE/L071)

No entanto, é importante salientar que o princípio de paralelismo formal, que se deduz da comparação entre os fatores, não tem uma aplicação categórica, isto é, não é aplicável a toda comunidade de fala, mas representa apenas uma tendência significativa pela aplicação positiva de concordância no predicativo. Nem mesmo para a variedade em análise, trata-se de regra unânime de modo a não ser possível afirmar que o sujeito com marcas requeira sempre um verbo também flexionável. O que se deve reter aqui é que, na maior parte dos casos, na variedade estudada nesta pesquisa – a riopretana –, vê-se que a presença de marcas no sujeito aciona o mesmo no verbo e quando o sujeito não dispõe de marcas formais é frequente o uso de verbos também não flexionados. Essa correlação entre as marcas do sujeito e do verbo acaba por provocar efeito paralelo no predicativo.

Por último, observa-se, ainda, que a ausência de verbos dentro de uma sentença, também pode ser associada com a ausência de marcas de plural, já que o peso relativo de 0,60 indica favorecimento para ausência de marcação. Já quando o verbo pode ser elidido da estrutura, nota-se que seu peso relativo é neutro, ou seja, não influencia nem a ausência e nem a presença de marcas formais.

4.1. Influência dos fatores extralinguísticos

A marcação de pluralidade no sn é uma variável fortemente marcada por pressões normativas. A normatividade, que é um traço definidor das gramáticas tradicionais, pode ser entendida como “um ideal definido por juízos de valor e pela presença de um elemento consciente da parte das pessoas concernidas”. (ALEÓNG, 2001, apud BAGNO, 2003). A língua representada nas gramáticas tradicionais é a considerada correta, culta para grande parte de uma elite. No entanto, aquilo que está representado na gramática normativa não é realmente a realidade da língua falada em uso na comunidade. Os exemplos usados para configurar as regras nas gramáticas são comumente extraídos de textos literários muito distantes da realidade da língua falada pela população.

Esse modo de ver desencadeia um processo de preconceito linguístico, muito comum em relação à variedade não-padrão. Há a estigmatização social dentro de uma determinada comunidade linguística, visto que as regras da gramática normativa sempre são formuladas por pessoas de alta classe social e geralmente quem fala a norma não-padrão são as pessoas de classe social inferior, pois foi provavelmente pequeno o contato delas com a escola.

Por essa razão, é de grande importância analisar também o efeito das variáveis sociais. Com efeito, a diferença de escolaridade e de gênero são fatores que condicionam fortemente a presença ou a ausência de plural. As diferenças etárias,

apesar de ter sua relevância, não se mostraram muito significativas para o condicionamento da variável investigada. A inclusão das faixas etárias representou a necessidade de verificar se marcação ou supressão de pluralidade é uma variação estável ou se está sujeita à mudança em função da correlação possível entre o uso da variante conservadora e acréscimo gradual de idade, conhecida por distribuição do tempo aparente na literatura sociolinguística (cf. LABOV, 1972).

Inicia-se a análise pelas tabelas que representam as variáveis sociais gênero do informante e escolaridade, que foram selecionadas pelo pacote estatístico *varbrul* como as mais significativas estatisticamente. A tabela 4 mostra a relação entre gênero e marcação de pluralidade.

Tabela 4 - Relação entre gênero e marcação explícita de plural

Fatores	Freq.	%	PR
Feminino	61/81	75	0,72
Masculino	31/70	44	0,25
Total	92/151	61	0,66 (<i>input</i>)

A tabela 4 revela que as mulheres utilizam mais marcas de plural, indicada pelo peso relativo de 0,72 enquanto os homens as utilizam em menor frequência, como indica o peso relativo de 0,25. Essa conclusão, que se pode retirar da tabela acima, aparece nos estudos de Scherre (1996), vistos anteriormente. De acordo com a pesquisadora “as mulheres evidenciam que elas são mais sensíveis a atuação da escola do que os homens, no sentido de favorecer o uso da forma socialmente prestigiada”. (SCHERRE, 1996, p. 254). Dessa forma, pode-se dizer que a variável gênero feminino favorece o uso de marcas explícitas de plural enquanto a variável gênero masculino favorece a ausência de marcas, fato amplamente conhecido na literatura sociolinguística.

Passemos agora à análise dos resultados contidos na tabela 5, que mostra o efeito da escolaridade na marcação de plural.

Tabela 5 - Relação entre escolaridade e marcação explícita de plural

Fatores	Freq.	%	PR
2º ciclo do E.F.	12/34	35	0,15
Ensino Médio	39/65	60	0,60
Ensino Superior	41/52	79	0,65
Total	92/151	61	0,66 (<i>input</i>)

Os resultados da tabela 5 permitem concluir que a incidência de marcas no predicativo é diretamente proporcional ao acréscimo de grau de escolaridade. Além disso, a tabela permite verificar, também, que os informantes no segundo ciclo do ensino fundamental praticamente desfavorecem o uso de marcas de plural. Há, com efeito, uma fronteira nítida entre informantes do ensino médio e superior e informantes do ensino fundamental em termos de probabilidade de marcação positiva de plural.

A utilização das marcas nos ensinos médio e superior é maior porque há um contato maior dos falantes com a atividade normativa imposta pelo sistema escolar que se aplica de forma rigorosa no processo pedagógico. Deve-se ressaltar que, embora a média percentual seja elevada para a presença de marcas, a incidência de 79% de marcas para os informantes de nível superior mostra claramente que a regra é variável mesmo para eles.

Ao analisar as variáveis sociais pode-se concluir que os resultados, deste trabalho, apresentam uma configuração normalmente interpretada como um padrão de

variação estável, isto é, as mulheres favorecem mais as formas de prestígio, devido a diversos fatores como a mídia – que se mostra mais atuante nas mulheres nas pesquisas de Scherre (1996). Outro fator importante é que a presença de formas de prestígio, como a marcação formal de pluralidade, é diretamente proporcional aos anos de escolaridade dos falantes. Devido a esses fatores, escolarização e gênero foram considerados as variáveis sociais mais importantes.

Em função dessa relevância, efetuou-se um cruzamento entre as variáveis gênero e escolaridade, para que se possa entender melhor o funcionamento delas como condicionantes de presença de marcas formais de pluralidade, que aparece exposto no gráfico 1.

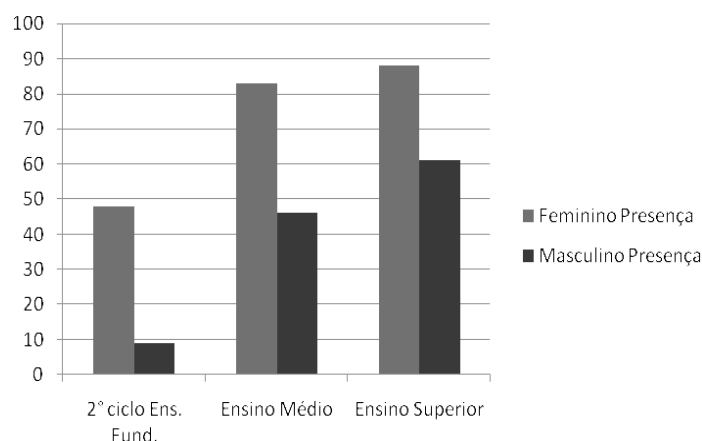


Gráfico 1: Cruzamento das variáveis gênero e escolaridade

Inicialmente é importante verificar que tanto os homens quanto as mulheres demonstram um crescimento no uso de marcas de plural, de acordo com o aumento do grau de escolaridade. Porém, para além das semelhanças, notam-se duas tendências diferentes no gráfico 1. As mulheres mudam drasticamente de comportamento do ensino fundamental para o ensino médio, mantendo o mesmo comportamento no ensino superior. Além disso, no ensino fundamental há mais equivalência na frequência com que as mulheres empregam marcas formais em relação à frequência com que não empregam. A partir do ensino médio, com uma frequência muito similar no ensino superior, mas progressivamente maior, as mulheres demonstram um apego muito grande às formas prestigiadas.

Os homens, por outro lado, embora também demonstrem tendência progressivamente maior de marcas explícitas, conforme acréscimo do grau de educação formal, eles apresentam uma frequência significativa na tendência para menor uso de marcas explícitas. Nota-se que os homens passam a usar as marcas formais mais tardiamente que as mulheres, apenas quando ingressam no ensino superior, eles conseguem inverter as frequências de uso com maior incidência à de marcas explícitas de plural do que de ausência de marcas. Os resultados não são surpreendentes nesse aspecto, já que é sobejamente conhecido que as mulheres são mais sensíveis ao padrão de prestígio do que os homens e, portanto, mais ligadas às mudanças possíveis provocadas pela exposição ao caráter prescritivo das gramáticas no âmbito escolar.

4.2. cruzamento dos fatores internos com os fatores externos

Vistos os resultados de forma isolada, tentar-se-á relacionar os fatores linguísticos aos extralinguísticos. É possível prever que determinadas estruturas linguísticas, em determinadas situações sociais dos falantes, são propensas a colocar ou não todas as marcas formais de plural nos elementos flexionáveis. Isso ficou mais evidente após ver todas as tabelas anteriores, pois, a partir delas, algumas conclusões já podem ser tiradas. O gráfico abaixo mostra o cruzamento entre paralelismo oracional e escolaridade:

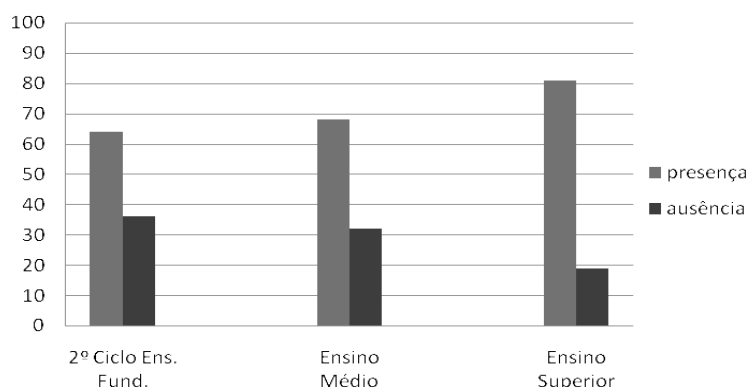


Gráfico 2 - Cruzamento da variável paralelismo oracional com a variável escolaridade

Como se pode notar, ao comparar as médias percentuais do gráfico acima, nos casos em que aparece um sujeito explícito com todos os elementos flexionáveis marcados, os informantes de 2º ciclo do ensino fundamental e de ensino médio usam com menor frequência as marcas formais de plural que os do ensino superior. Esse resultado não surpreende, pois, conforme discutido anteriormente, à medida que aumenta o nível de escolaridade, o informante passa a usar mais a forma normativa. Observa-se, portanto, um crescimento da coluna relativa à presença de marcas conforme o acréscimo de grau de escolaridade e, inversamente, diminui a coluna representando ausência. Os resultados obtidos nesse cruzamento vão ao encontro dos resultados de Scherre (1996), nos seus estudos sobre as variáveis sociais, conforme se observa pela seguinte afirmação:

(...) a escolarização parece agir como se nos primeiros anos escolares houvesse pessoas que aplicassem pouco a regra de concordância nominal e outras que aplicassem bastante. Já nos anos terminais tende a haver pessoas que aplicam mais a regra de concordância nominal. (SCHERRE, 1996, p. 248)

Outro cruzamento pertinente é a relação entre paralelismo oracional e gênero, como se pode notar no gráfico 3.

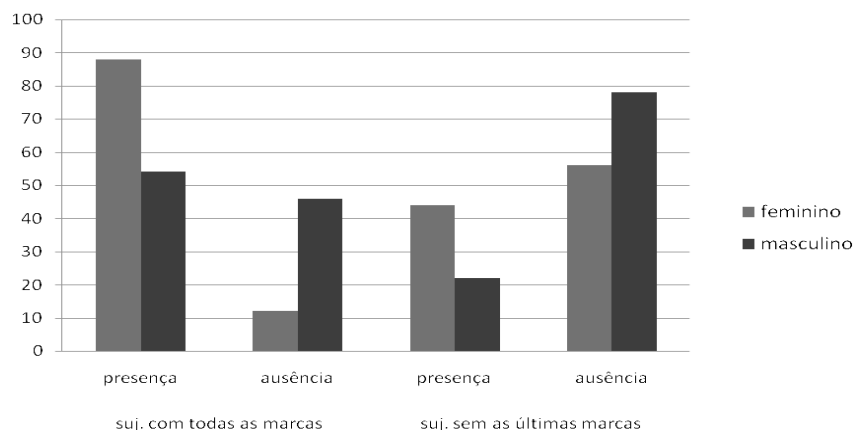


Gráfico 3 - Cruzamento da variável *paralelismo oracional* com a variável *gênero/sexo do informante*

É bem evidente no gráfico 3 que as mulheres utilizam mais as marcas formais de plural no sujeito com a presença de marcas em 88% dos predicativos. Já as médias mostradas pelos homens são mais discretas, sem grande discrepância entre elas, já que os valores para ausência e para presença se acham próximos de 50%. Essa afirmação torna-se mais forte quando se vê o terceiro conjunto de colunas, mais precisamente a coluna preta, que representa o comportamento masculino, onde se vê um índice de apenas 22% de marcação de pluralidade. As mulheres são, em geral, mais sensíveis às formas de prestígio, conforme afirma Scherre (1996):

(...) as mulheres fazem mais concordância do que os homens (...) os dados das mulheres evidenciam que elas são mais sensíveis à atuação da escola do que os homens, no sentido de favorecer o uso da forma socialmente prestigiada. (p. 253-254)

O gráfico, a seguir, mostra o cruzamento da variável gênero com os fatores verbo com marcas de plural e verbo sem marcas de plural, elementos mais significativos do grupo de fatores ‘marcas do verbo’. É importante salientar que, mais uma vez, a sensibilidade feminina para marcas formais está perfeitamente representada no gráfico 4.

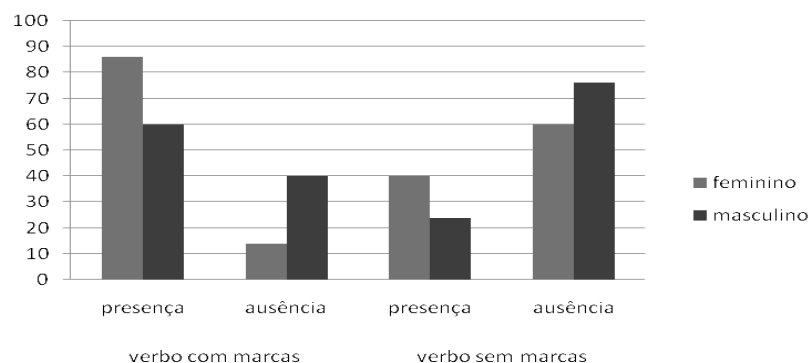


Gráfico 4: Cruzamento dos fatores verbo com marcas de plural e verbos sem marcas de plural com a variável gênero/sexo

Quando se trata da presença de marcas de pluralidade, observa-se que as colunas que representam o gênero feminino (cor cinza) são sempre maiores que as colunas pretas do gênero masculino, representando a tendência das mulheres pela marcação positiva de plural. Quando se tratar de verbos com marcas formais, as mulheres marcam o plural nos predicativos em 86% dos casos. Já esse índice cai para 60% no comportamento masculino. Além disso, a diferença entre ausência e presença é bem reduzida no comportamento masculino, se comparado ao do feminino.

5. Considerações finais

O conjunto de dados analisados ao longo deste trabalho permite concluir que a concordância no predicativo no português falado do Brasil está definitivamente arraigada na comunidade como uma autêntica regra variável. Um dos fatores mais relevantes no condicionamento da marcação de pluralidade no predicativo é o princípio do paralelismo formal, considerando que a ausência ou a presença de marcas na forma precedente leva a ausência ou presença de marcas na forma subsequente.

Outra hipótese que se confirma é a influência dos fatores sociais, principalmente escolaridade e sexo, como favoráveis para a marcação explícita de plural no predicativo. A análise de gênero permite interpretar a distribuição dos dados como um padrão de variação estável, segundo o qual as mulheres favorecem mais as formas de prestígio do que os homens, certamente por causa do apego maior que elas demonstram para a variedade padrão e para o prestígio das formas marcadas.

A análise do fator escolaridade permite deduzir a existência de uma relação diretamente proporcional entre acréscimo de educação formal e marcação de pluralidade no predicativo. A relevância dessa variável decorre do fato de ser a escola capaz de operar mudanças na fala e na escrita de pessoas que a frequentam em função de sua atuação como agente responsável pela preservação da variedade padrão e da distribuição de prestígio na comunidade. Além disso, reconhece-se que a escola controla alguns fenômenos de mudança nos quais se incluem processos regulares de concordância nominal e verbal.

É possível perceber, ainda, mediante o cruzamento de gênero e escolaridade, que as mulheres passam a usar mais as marcas no ensino médio e os homens, mais tardiamente, no ensino superior; além disso, foi pertinente verificar que, somente nessa etapa do processo de escolaridade, o grupo masculino é capaz de inverter a frequência de ausência para presença de marcas.

No estudo do *córpus* Iboruna, ainda novo e desconhecido, encontraram-se muitas semelhanças com os estudos de Scherre (1991), realizado com um *córpus* mais antigo e tradicional. Foi possível notar que a maioria dos índices estatisticamente significativos esteve muito próxima dos resultados a que essa autora chegou, como se as hipóteses que os resultados dela sugeriram se confirmaram nos dados do Iboruna.

Os resultados que se mostraram diferentes têm a importância científica de concluir que comunidades fisicamente afastadas não têm um comportamento sociolinguístico igual e é justamente essa heterogeneidade dialetal que tem fascinado a pesquisa sociolinguística.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 39-70.
- KIPARSKY, P. Explanation in phonology. In: PETERS, S. (Ed.) *Goals of linguistic theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1971. p. 189-227.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Revista Tempo Brasileiro*, v.53/54, p. 61-94, 1978.
- POPLACK, S. Deletion and Disambiguation in Puerto Rican Spanish. *Language*, , v. 56, n. 2, 1980, p. 371-385.
- SANKOFF, D. *VARBRULE2*. Mimeographed, Université de Montréal, 1975. (mimeografado)
- SCHERRE, M. M. P. A concordância de número nos predicativos e nos participios passivos. *Organon*. Porto Alegre, v. 5, n. 17, 1991.
- _____. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) – norma e Variação do Português*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. v.12, p. 37-49. dez. de 1994.
- _____. Sobre a Influência de Variáveis Sociais na Concordância Nominal. In: SCHERRE, M. M. P.; SILVA, G. M. O. (Orgs.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1996.

Pronomes e nomes próprios nas traduções para o português do conto *Bliss*, de Katherine Mansfield

(Pronouns and proper names in the translations into Portuguese of the short story *Bliss*, by Katherine Mansfield)

Denise Campos e Silva Kuhn

Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)

dkuhn@unaerp.br

Abstract: Five translations of the short story *Bliss*, written by the New Zealander writer Katherine Mansfield (1888-1923), were analyzed in this paper in order to discuss how pronouns and proper names were translated into Portuguese. This study aims at comparing the five translations in order to verify whether there was a preoccupation of the translators in keeping the form of the original text, thus maintaining the author's style. The translators are Erico Verissimo, Ana Cristina César, Julieta Cupertino, Edla Van Steen/Eduardo Brandão, and Maura Sardinha.

Keywords: pronouns; proper names; short story; literary translation; comparative literature.

Resumo: Neste trabalho, cinco traduções para o português do conto *Bliss*, da contista neozelandesa Katherine Mansfield (1888-1923), foram analisadas, com o objetivo de verificar e discutir as soluções encontradas pelos tradutores para questões que envolvem pronomes e nomes próprios. A análise comparativa dos contos em português e do original em inglês teve por objetivo verificar se houve uma preocupação dos tradutores em manter a forma do original, preservando assim o estilo da autora. As traduções são de Erico Verissimo, Ana Cristina César, Julieta Cupertino, Edla Van Steen/Eduardo Brandão e Maura Sardinha.

Palavras-chave: pronomes; nomes próprios; conto; tradução literária; literatura comparada.

Introdução

Neste trabalho, cinco traduções para o português do conto *Bliss*, da contista neozelandesa Katherine Mansfield (1888-1923), foram analisadas, com o objetivo de verificar e discutir as soluções encontradas pelos tradutores para questões que envolvem pronomes e nomes próprios. A análise comparativa dos contos em português e do original em inglês teve por objetivo verificar se houve uma preocupação dos tradutores em manter a forma do original, preservando assim o estilo da autora.

A prosa de Katherine Mansfield aproxima-se da poesia sob vários aspectos, podendo ser chamada de prosa poética. Essa escritora acreditava que a forma da obra em prosa pudesse ser tão expressiva quanto a forma da poesia, e trabalhava nesse sentido. Seus contos são caracterizados pela presença de epifanias, pelo ponto de vista lírico, pelo uso de figuras de linguagem e simbologia, pelo enfraquecimento do enredo, pela preocupação com o ritmo, e com a economia dos meios narrativos.

Portanto, cada elemento da prosa de Katherine Mansfield é relevante na construção do sentido poético, e mudanças sutis nas traduções como omissão ou troca de pronomes e nomes próprios podem resultar em perda de significação. Alguns exemplos incluem a perda do efeito de aproximação entre narrador, personagem e leitor, mudanças de ponto de vista, generalizações, mudanças de tom e clarificações. Outras questões envolvem aspectos culturais, coerência interna, e a postura do tradutor. A postura do tradutor pode ser a de “trazer” o original até o leitor, ou seja, fazer com que o

texto traduzido pareça ter sido originalmente escrito na língua do leitor, apagando os traços estrangeiros da obra, ou o tradutor pode “levar” o leitor até o original, isto é, pode manter alguns traços formais da obra original, levando o leitor para o universo do autor.

Antoine Berman (2007) classificou as deformações pelas quais os textos em prosa podem passar no processo de tradução, no volume *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Essas deformações incluem a racionalização, a clarificação, o alongamento, o enobrecimento, o empobrecimento qualitativo, o empobrecimento quantitativo, a homogeneização, a destruição dos ritmos, a destruição das redes significantes subjacentes, a destruição dos sistematismos, a destruição ou a exotização das redes linguísticas vernaculares, a destruição das locuções e, finalmente, o apagamento das superposições das línguas. O estudo de Berman foi a principal base teórico-metodológica deste trabalho.

As traduções analisadas são de Erico Verissimo, Ana Cristina César, Julieta Cupertino, Edla Van Steen (com Eduardo Brandão) e Maura Sardinha.

O conto *Bliss*

No início de *Bliss*, Bertha Young, de trinta anos, casada e mãe de um bebê, está voltando para casa após as compras e toma consciência de um estado de espírito que é um misto de extrema felicidade e excitação. Tem vontade de dançar, correr, rir. Depois de entrar em casa, continua sentindo uma espécie de eletricidade percorrendo seu corpo; acha que até respirar pode aumentar a sensação. Tira o casaco quase com violência e não deixa que a empregada acenda as luzes da sala.

Bertha faz um arranjo de frutas na sala, pois espera convidados para o jantar; o arranjo também lhe parece algo extraordinário, extremamente bonito. Vai então para o quarto da filha – *Little B.* –, onde vê a babá dando o jantar ao bebê. Ao perguntar como foi o dia no parque, a babá lhe responde que *Little B.* brincou com um cachorro enorme; Bertha tem dúvidas se seria conveniente deixar um bebê brincar com um cachorro estranho, mas cala-se. Fica parada, observando a babá com sua filha, e acaba pedindo para dar a sopinha para ela. A babá aceita com relutância e sai do quarto. *Little B.* então encanta sua mãe, que sente voltar a sensação de felicidade e agitação.

A cena é interrompida com um telefonema de seu marido, avisando que chegará um pouco atrasado para o jantar. Bertha tem vontade de compartilhar o que está sentindo com ele, de estabelecer um contato íntimo naquele momento, mas não sabe o que falar e simplesmente desliga.

Na cena seguinte, Bertha vai para a sala de estar e olha o seu jardim pela janela. No fundo, contra o muro, há uma pereira em flor. A personagem, ao olhar para a árvore com as flores totalmente desabrochadas, sem um único botão ou pétala murcha, pensa que ela é um símbolo de sua própria vida. Bertha pensa nas coisas boas que tem: marido e filha, casa com jardim, dinheiro, amigos, viagens, até uma ótima cozinheira. A excitação que sente é tão grande que a deixa cansada.

Bertha veste-se – vestido branco, colar de pedras de jade, sapatos e meias de seda verdes, numa imitação da pereira. Tem início então a cena do jantar: chegam os convidados, e entre eles há uma que é muito especial para Bertha: Pearl Fulton. Bertha ainda não a conhece bem, mas o ar misterioso de *Miss Fulton*, combinado com uma rara e maravilhosa franqueza, parece atraí-la. Quando a moça chega, Bertha a conduz pelo braço para a sala de jantar e o contato aumenta a sensação de êxtase que vinha sentindo.

Durante o jantar, enquanto os outros convidados falam de generalidades, Bertha tem a impressão de que *Miss Fulton* está sentindo o mesmo que ela, como se algum tipo de comunicação secreta houvesse passado entre as duas. Quando se levantam da mesa para ir à sala de estar, *Miss Fulton* pergunta se Bertha tem um jardim; esta se convence de que é um sinal de que há realmente algo entre elas. Ficam juntas admirando a pereira, que agora parece a chama de uma vela, esticando-se e quase tocando a borda da lua cheia. Esse momento é interrompido quando alguém acende as luzes e começa a fazer café. Harry oferece cigarros para Pearl Fulton demonstrando antipatia por ela.

Bertha pensa em explicar ao marido o que se passou entre ela e a amiga, quando estiverem na cama. Acontece então a primeira revelação da noite: Bertha percebe que tudo o que vinha sentindo era desejo por seu marido, o que não sentira até então. A segunda revelação vem em seguida: os convidados começam a se despedir, Harry leva Pearl Fulton até o hall, e Bertha o vê murmurar para ela “*I adore you*” e “*To-morrow*” (MANSFIELD, 1962, p. 109). O conto termina com a personagem novamente na janela, perguntando-se sobre seu futuro, e olhando a pereira, florida e quieta como antes.

O conto é narrado na 3^o pessoa, mas quase sempre do ponto de vista de Bertha, ou seja, o narrador prende-se à personagem, e o leitor vê a ação filtrada pela mente dela. Ana César comenta a questão do ponto de vista em *Bliss*, lembrando que nesse tipo de narração, além de ver os acontecimentos do ponto de vista da personagem, o leitor toma conhecimento dos fatos ao mesmo tempo em que ela, evitando um movimento de distanciamento exigido pela narração retrospectiva na primeira pessoa. Em vez de recebermos a mensagem da personagem, vivemos junto com ela o ato de julgar e refletir: “*Miss Fulton did not look at her; but then she seldom did look at people directly.*” (MANSFIELD, 1962, p.103) e “*Was this what that feeling of bliss had been leading up to? But then, then –*” (MANSFIELD, 1962, p. 108). Nesses dois exemplos, o uso da conjunção “*then*” mostra o processo mental da personagem. No segundo caso, o pensamento não se completa verbalmente; a personagem e o leitor deduzem as implicações da descoberta.

Em *Bliss*, ainda, o narrador se expressa como a personagem faria naquele momento, com todo o peso da emoção transparecendo na linguagem. Como Ana César (1999) afirmou, o narrador “prefere dramatizar as percepções mentais da personagem, em vez de narrá-las apenas” (CÉSAR, 1999, p. 292-293). Vejamos um exemplo do início do conto: “*What can you do if you are thirty and, turning the corner of your own street, you are overcome, suddenly, by a feeling of bliss – absolute bliss! – [...]*” (MANSFIELD, 1962, p. 95).

Ana César continuou sua análise do ponto de vista em *Bliss*, afirmando que há um contraponto entre a voz do narrador e a voz de Bertha. Numa segunda leitura do conto, pode-se indicar o momento em que as palavras de Bertha se infiltraram nas do narrador. Bertha é menos articulada e mais ingênua, como se vê neste trecho sobre o marido, Harry: “*Harry was enjoying his dinner. It was part of his – well, not his nature, exactly, and certainly not his pose – his – something or other – to talk about food [...]*” (MANSFIELD, 1962, p. 104).

Lorna Sage comentou que, na obra de Katherine Mansfield,

What’s not said is frequently as vital as what is said – if she assumes the voices of different characters, she also takes possession of their silences, when they catch their breath and run out of words. Critics have registered this curious cross-infection of her illness and her style, sometimes in slightly macabre ways. (1977, p. xviii)

Em certos trechos o narrador distancia-se de Bertha, e ora tende para a linguagem poética, revelando seriedade em relação ao assunto, ora tende para a ironia (ao se referir a alguns convidados, por exemplo). Os limites entre as duas intenções nem sempre são óbvios, mas a tensão está sempre presente (CÉSAR, 1999). Ana César afirmou que “às vezes, é impossível estabelecer diferenciações claras: mesmo assim, o tradutor deveria estar consciente da existência da tensão, tentando, talvez, entender o porquê desse fato” (CÉSAR, 1999, p. 295-296). Essa autora concluiu que “a tradução deve dar solução às ambiguidades gerais criadas pela relação entre autor/narrador/personagem/leitor” (CÉSAR, 1999, p. 296).

Possíveis deformações da prosa no processo de tradução

Antoine Berman (2007) escreveu sobre as deformações por que podem passar os textos em prosa no processo de tradução. Esse estudo forneceu os fundamentos teóricos para a comparação das traduções de *Bliss*, no presente trabalho. As possíveis deformações sofridas por textos em prosa no processo tradutório são, segundo Berman: a racionalização, que diz respeito às estruturas sintáticas do original e à pontuação; a clarificação, que impõe algo definido onde o original se move no indefinido; o alongamento, que é resultante das duas primeiras tendências; o enobrecimento, que consiste em produzir frases elegantes, numa retoricização embelezadora, usando o original como matéria prima; o empobrecimento qualitativo, que remete à substituição dos termos por outros que não têm riqueza sonora, significativa ou icônica; o empobrecimento quantitativo, que ocorre quando há menos significantes na tradução que no original; a homogeneização, que unifica o tecido do original; a destruição dos ritmos, pois a obra em prosa, assim como a poesia, tem ritmo, com a alternância de frases curtas e longas, a pontuação, as enumerações e os paralelismos; a destruição das redes significantes subjacentes, pois há em toda obra um texto subjacente, onde certos significantes-chave se correspondem e se encadeiam, formando redes sob a superfície do texto; a destruição dos sistematismos, que diz respeito ao tipo de frases e construções utilizadas (o emprego dos tempos é um desses sistematismos); a destruição ou a exotização das redes linguísticas vernaculares, que são mais corporais e mais icônicas do que a língua culta; a destruição das locuções, que podem ser imagens, modos de dizer, provérbios; e o apagamento das superposições das línguas, pois numa obra em prosa, principalmente romanesca, os dialetos coexistem com a norma culta, podendo haver a coexistência de mais de uma norma culta.

A tradução inadequada de pronomes e nomes próprios pode dar origem a deformações, como demonstrado na parte a seguir.

As traduções de Bliss: questões referentes a pronomes e nomes próprios

No início do conto, há o uso do pronome *you* significando “qualquer pessoa”:

What can you do if you are thirty and, turning the corner of your own street, you are overcome, suddenly, by a feeling of bliss – absolute bliss! – as though you’d suddenly swallowed a bright piece of that late afternoon sun and it burned in your bosom, sending out a little shower of sparks into every particle, into every finger and toe?... (MANSFIELD, 1962, p. 95).

O pronome *you* é usado 4 vezes, e *your* (no sentido de “de qualquer pessoa”), 2 vezes. Katherine Mansfield consegue, com o uso desses pronomes, um efeito de aproximação leitor/personagem, como se o leitor fosse convidado a ver o mundo com os olhos de Bertha, de um ponto de vista lírico. O uso dos pronomes com esse objetivo é, portanto, um recurso de linguagem usado para revelar o *eu* de Bertha, sua maneira de ver e sentir, e provocar uma identificação com o leitor.

Pode-se usar o mesmo recurso em português, e Ana César usou “você” e “seu”, duas vezes cada um; Maura Sardinha usou “você”, “sua” e “seu”, uma vez cada um; Edla Van Steen/Eduardo Brandão usaram “você” (duas vezes), “sua” (duas vezes), “seu” e “seus” (uma vez cada um). Erico Verissimo usou a primeira pessoa do plural em todo o trecho, mantendo assim a aproximação leitor-personagem: “Que é que podemos fazer se temos trinta anos e, [...]” (MANSFIELD, s/d, p. 1).

Julieta Cupertino, no entanto, optou por usar “alguém” em vez de “você”: “O que pode alguém fazer quando tem trinta anos e, [...]” (MANSFIELD, 1997, p. 11) e não usou o pronome possessivo: “[...] *and it burned in your bosom*, [...]” (MANSFIELD, 1962, p. 95) foi traduzido por: “[...] e ele estivesse queimando o peito, [...]” (MANSFIELD, 1997, p. 11)

Há um distanciamento entre narrador/personagem/leitor no texto da última tradutora citada. Perdem-se, assim, elementos que estavam presentes no texto em inglês, e que colaboram para a criação de sentido. Segundo a classificação de Berman, na tradução de Julieta Cupertino ocorreu uma “destruição de sistematismo”, pois o uso recorrente dos pronomes pode ser considerado um sistematismo; mas trata-se de um sistematismo da prosa poética, um meio de tornar lírico o ponto de vista. Como na poesia, aqui a forma é relevante, e o tradutor deve tentar recuperá-la na tradução, ou compensar a falta com outro recurso.

Mudanças na forma levam a mudanças de tom. Bertha é gentil com sua empregada: “*Bring the fruit up to the dining-room, will you? I’ll arrange it before I go upstairs.*” (MANSFIELD, 1962, p. 95) e não autoritária como na tradução de Julieta Cupertino: “Traga as frutas para a sala de jantar. Vou dar um arranjo nelas antes de subir.” (MANSFIELD, 1997, p. 12)

A “*tag question*” – “*will you?*” – tem a função de confirmar gentilmente o pedido. A omissão dela ocasionou uma mudança de tom. Os outros tradutores adicionaram “sim?” ou “está bem?” no final da primeira oração com o intuito de transmitir o mesmo tom cordial do trecho de KM.

A omissão de três pronomes, no parágrafo a seguir, também causou distanciamento entre o narrador, a personagem e o leitor:

But in her bosom there was still that bright glowing place - that shower of little sparks coming from it. It was almost unbearable. She hardly dared to breathe for fear of fanning it higher, and yet she breathed deeply, deeply. (MANSFIELD, 1962, p.96)

Porém, dentro do peito, ainda havia aquele lugar ardente e luminoso, e a chuva de centelhas que dele jorrava. Era quase insuportável. Mal ousava respirar, temendo avivá-lo – no entanto, respirava profundamente, profundamente. (MANSFIELD, 1984, p. 18)

No texto de Katherine Mansfield, o narrador está junto à personagem; é a voz dela que narra seus sentimentos, que são descobertos por ela e pelo leitor ao mesmo

tempo. No texto de Edla Van Steen e de Eduardo Brandão, no entanto, a omissão dos três pronomes resultou em uma narração mais fria e impessoal.

No seguinte trecho, o ponto de vista também é o de Bertha: “*For the dark table seemed to melt into the dusky light and the glass dish and the blue bowl to float in the air. This, of course, in her present mood, was so incredibly beautiful... She began to laugh.*” (MANSFIELD, 1962, p. 96). Percebemos a voz da personagem analisando o que sente, como se conversasse consigo mesma; além disso, parece estar dando vazão às suas emoções, expressando-se de forma exaltada: “*incredibly*”.

Erico Verissimo não manteve o ponto de vista de Bertha no final do trecho citado: “É claro que Berta, no estado de espírito em que se encontrava, achou aquilo dum beleza incrível... Desatou a rir.” (MANSFIELD, s/d, p. 2). Três elementos no texto de Erico Verissimo mudam o ponto de vista: o nome próprio “Berta”, pois falando consigo mesma, a personagem não o usaria; a oração subordinada adverbial “em que se encontrava”, que distancia o narrador da personagem (“*present*”, como está no original, não causa distanciamento); e o uso do pronome “aquilo”: “*this*”, que está no original, é o pronome demonstrativo usado para se referir ao que está próximo ao falante.

Na seguinte oração: “*Bertha wanted to ask if it wasn't rather dangerous to let her clutch at a strange dog's ear. But she did not dare to.*” (MANSFIELD, 1962, p. 97), “*her*” refere-se a *Little B*. Nas traduções estudadas, em vez do pronome, encontramos “a menina”, “um bebê”, “a filha” e “a criança”. Apenas Maura Sardinha manteve o pronome: “deixá-la”. Novamente temos um problema de “clarificação” dos outros tradutores; além disso, o uso dos substantivos causa distanciamento e frieza ao falar de *Little B*.

Mais uma questão de mudança de ponto de vista ocorre na tradução de Ana César, no trecho: “*the baby looked up at her again, stared, and then smiled so charmingly that bertha couldn't help crying: [...]*” (MANSFIELD, 1962, p. 97) — “o bebê olhou para a mãe outra vez e riu tão bonito que bertha não se conteve: [...]” (MANSFIELD, 1999, p. 312) a tradução de “*her*” por “a mãe” distancia o narrador da personagem. Há também, nesse trecho, as omissões das vírgulas, muito importantes para o ritmo do período, ocorrendo uma racionalização, segundo Berman (2007); da partícula adverbial “*up*”, que tem um forte efeito visual e mostra que a menina procura sua mãe, que não está no seu campo de visão; do verbo “*stared*”, um verbo rico de significações; do advérbio “*then*”, também importante para o ritmo; finalmente, do gerúndio “*crying*”, que mostra a emoção de Bertha, gritando suas palavras seguintes. Além disso, “*smiled*” possui mais sentidos do que “riu”, e “*charmingly*” é mais sonoro do que “bonito”. Essas escolhas e omissões diminuíram o impacto e a beleza do trecho que mostra a menininha sendo capaz de seduzir sua mãe, havendo um empobrecimento qualitativo, segundo Berman (2007).

Há paralelismo no diálogo:

'Oh, Nanny, do let me finish giving her her supper while you put the bath things away.'

'Well, M'm, she oughtn't to be changed hands while she's eating', [...] *'It unsettles her; it's very likely to upset her'.* – (MANSFIELD, 1962, p. 97)

‘Babá, deixa que eu termino de dar a comida dela enquanto você arruma as coisas do banho.’

‘Não é bom para ela mudar de mãos durante a refeição’, [...]. ‘Agita, pode perturbar o bebê.’ (MANSFIELD, 1999, p.312)

No texto de Katherine Mansfield há um paralelismo dado por “*Oh, Nanny,*” e “*Well, M’m,*” – uma indicação sutil da batalha que se estabelece entre elas. Ana César omitiu esse paralelismo, como se vê na citação acima. O recurso foi mantido por Erico Verissimo: “*Oh, Nanny,*” – “*Ora, Madame,*” (MANSFIELD, s/d, p. 3) e Maura Sardinha: “*Oh, babá,*” – “*Bem, senhora,*” (MANSFIELD, 1997, p. 11).

Mais um caso de mudança de ponto de vista pode ser observado na tradução de Erico Verissimo, da seguinte oração: “*Miss Fulton did not look at her; but then she seldom did look at people directly.*” (MANSFIELD, 1962, p. 103-104) – “*Miss Fulton não olhou para a amiga; mas ela raramente olhava as pessoas de frente.*” (MANSFIELD, s/d, p. 9) O que causou o distanciamento do narrador em relação a Bertha foram as palavras “a amiga”. Erico Verissimo provavelmente tenha querido evitar o pronome para não confundir o leitor, pois “ela” na primeira oração faria referência a Bertha, ao passo que na segunda, faz referência a Miss Fulton (problema inexistente no inglês, onde “ela” como sujeito é “*she*” e como objeto é “*her*”). Talvez Erico Verissimo tenha também pensado em evitar a repetição de Miss Fulton (no lugar do segundo “ela”), mas o preço por não repetir foi alto, pois o narrador junto a Bertha dá o tom intimista à narrativa; neste parágrafo isso é especialmente importante, pois ele narra o momento em que Bertha tem o “*insight*” de que ela e Miss Fulton compartilhavam as mesmas sensações.

No seguinte parágrafo, “*Then the light was snapped on and Face made the coffee and Harry said: ‘My dear Mrs. Knight, don’t ask me about my baby. I never see her. I shan’t feel the slightest interest in her until she has a lover’*”, (MANSFIELD, 1962, p. 106) – “Então a luz acendeu de repente e Careta fazia café e Harry dizia ‘Minha querida, não me pergunte nada sobre o bebê. Eu nunca vejo a minha filha. E não vou me interessar o mínimo até o dia em que ela arranjar um amante’, (MANSFIELD, 1999, p. 319-320), a tradução de “*My dear Mrs Knight*” por “Minha querida” foi inadequada, pois deixou de considerar um fato cultural presente no conto, as relações sociais marcadas por formalidade na Inglaterra do início do século XX.

A escolha do tradutor pode ser a de ignorar tais fatores, já omitindo nomes próprios que façam referência a locais, como na tradução de Ana César: “*I think I’ve come across the same idea in a lit-tle French review, quite unknown in England.*” (MANSFIELD, 1962, p.104) – “Se não me engano, eu já dei com a *mesma* ideia numa revista francesa não muito conhecida aqui.” (MANSFIELD, 1999, p. 318)

O comentário de Ana César foi: “Evitei a palavra *Inglaterra* e usei a palavra *aqui*, a fim de não introduzir um elemento alheio ao leitor estrangeiro” (CÉSAR, 1999, p.346). Essa postura não é coerente com outras escolhas feitas pela tradutora, como por exemplo, a decisão de não traduzir “*Miss*” em *Miss Fulton*. Ana César considerou que “‘*Miss Fulton*’ soa muito bem em português, um pouco entre o exótico e o usual” (CÉSAR, 1999, p. 337). Como já discutido neste trabalho, o tradutor pode optar por aproximar o original do leitor, fazendo-o soar como se tivesse sido escrito na língua dele, ou tentar levar o leitor para a cultura do original, mantendo inclusive traços formais da obra. Mas é importante manter a coerência no decorrer da tradução, para não prejudicar o efeito geral do texto. Quanto aos outros tradutores, todos usaram “Inglaterra”.

Voltando à tradução de *Miss Fulton*, “Senhorita Fulton”, opção de Maura Sardinha, é distante demais do uso contemporâneo normal:

E, no entanto, no fundo de sua mente, estava a pereira. Provavelmente prateada agora, à luz da lua do pobre Eddie, prateada como a Senhorita Fulton, que estava sentada, girando uma tangerina entre os dedos esguios, tão pálidos que deles parecia emanar uma luz. (MANSFIELD, 1997, p. 22)

Como mencionado acima, Ana César optou por não traduzir, o que produziu um efeito adequado: na primeira vez que a personagem aparece no conto, é chamada de Pearl Fulton e logo a seguir, de *Miss Fulton*, o que torna claro para o leitor que Miss é um título. Além disso, Ana César explica em uma nota que *Miss* é uma palavra bem conhecida dos brasileiros (aparece nos concursos de beleza, por exemplo: Miss Brasil). Julieta Cupertino preferiu não usar o título: designa a personagem por “Pearl Fulton” ou simplesmente “Pearl”, o que transmite uma impressão equivocada sobre as relações sociais de um grupo inglês do começo do século. Nesta oração, especialmente: “Será que a Pearl esqueceu?” (MANSFIELD, 1991, p. 20), o uso do artigo e do primeiro nome dão um tom bem informal à pergunta, dando impressão de intimidade dos presentes com a personagem. Em inglês ela é mais formal: “*I wonder if Miss Fulton has forgotten?*” (MANSFIELD, 1962, p. 103).

Dois parágrafos sobre Harry começam com os tópicos frasais: “*Harry had such a zest for life*” (MANSFIELD, 1962, p. 103) e “*Harry was enjoying his dinner*” (MANSFIELD, 1962, p.104). A importância de um simples pronome possessivo para o sentido fica clara a partir da análise das traduções do segundo tópico frasal citado. Apenas Erico Verissimo e Edla Steen/Eduardo Brandão mantiveram o pronome possessivo: “Harry apreciava o seu jantar” (MANSFIELD, s/d, p. 10) e “Harry estava apreciando o seu jantar” (MANSFIELD, 1984, p. 26). A ausência ou presença do pronome possessivo faz a diferença entre apreciar o jantar como um todo, ou seja, a reunião com os amigos, a conversa, a bebida e a comida, e apreciar especialmente a comida. Julieta Cupertino, por exemplo, não usou o possessivo: “Harry estava gostando do jantar” (MANSFIELD, 1991, p. 21). Embora a continuação do parágrafo deixe claro que o marido de Bertha apreciava a comida neste momento, e não a situação, essa primeira sentença é muito importante (por ser o tópico frasal e por formar paralelismo com a outra sobre Harry) para deixar de lado um elemento que de fato muda o sentido dela.

“*Nanny*” (babá) é como Bertha chama a babá, embora o narrador se refira a ela como “*nurse*”, num primeiro momento. Julieta Cupertino manteve a forma “*Nanny*” em seu texto, o que certamente leva algum leitor desavisado a pensar que *Nanny* é um nome próprio ou apelido. Isso causa uma interpretação incorreta, pois parece assim que Bertha e a babá são como amigas que se chamam pelo primeiro nome. Na verdade, elas mantêm um relacionamento tenso e o fato de a patroa tratar a empregada por “Babá” mostra claramente que é um relacionamento profissional antes de tudo. Além disso, novamente há omissão da formalidade no tratamento pessoal que é uma característica do povo inglês, refletindo um distanciamento entre as pessoas, e a existência de uma zona de privacidade maior do que a que existe entre brasileiros, por exemplo. Ana César fez Bertha chamá-la de “Babá”, incomum para os costumes brasileiros, mas adequado se levarmos em conta a discussão sobre levar o leitor ao mundo do autor e não o contrário.

Dois personagens, um casal de convidados de Bertha, têm apelidos estranhos: *Face* e *Mug*. Ana César usou uma modificação da expressão “cara ou coroa” para esses

apelidos, e chamou-os de “Careta” e “Coroa”. Julieta Cupertino manteve *Face e Mug*. Embora se perceba a intenção do narrador de *Bliss* de ridicularizar o casal em alguns momentos, os apelidos Careta e Coroa parecem exagerados e datados. Como o narrador, no original, faz parênteses para explicar que o casal, em casa e entre amigos, tinha apelidos, e, além disso, apelidos nem sempre têm significado, valendo-se pelo som, a escolha de Julieta Cupertino parece mais acertada.

Conclusão

O trabalho realizado permitiu concluir que, em se tratando de prosa poética, forma e conteúdo são inseparáveis na geração do sentido, como acontece com a poesia. O autor utiliza vários recursos poéticos que precisam ser identificados pelo tradutor, para que possam ser trabalhados de maneira a gerar o mesmo sentido e as mesmas emoções do original na língua de chegada.

É característica marcante da prosa poética o fato de a narrativa ser tecida a partir do ponto de vista de uma personagem, mesmo que a terceira pessoa seja usada pelo narrador. Resultam disso uma proximidade entre o narrador e o leitor, uma atmosfera intimista e uma visão da realidade necessariamente subjetiva. O uso do ponto de vista lírico tem como consequência a visão de mundo fragmentada, incompleta, vaga. A escolha de verbos e do tempo verbal, de pronomes pessoais e demonstrativos, o uso de interjeições, advérbios, nomes próprios, a escolha do vocabulário, são determinantes para alcançar o efeito desejado, ou seja, o ponto de vista lírico.

Os tradutores de *Bliss* ignoraram, algumas vezes, o fato de o narrador estar posicionado do ponto de vista de uma personagem. Nesses trechos, a tradução resultou em uma narração em terceira pessoa, distante e impessoal. Trata-se da perda de um elemento essencial, que forma a própria estrutura da prosa poética, pois nesses textos é só através do “eu” das personagens que temos acesso à realidade objetiva.

Outra questão refere-se à postura do tradutor. Levar o leitor até o original, mantendo as características, até formais, da obra de partida é mais enriquecedor, pois trazer o elemento exótico é uma forma de inserir novos conceitos (e formas de expressá-los) na cultura de chegada. Embora a escolha seja da pessoa que realiza a tradução, a coerência deve ser mantida ao longo de todo o trabalho, para evitar mensagens contraditórias e conservar a unidade de efeito.

Quanto mais a obra se aproxima da poesia, mais relevante torna-se a questão da manutenção do estilo do escritor. O reconhecimento da poesia contida na prosa do autor a ser traduzido, ou seja, o reconhecimento de que o significante, mesmo na prosa, pode chamar a atenção para si próprio, produzindo mais do que o sentido literal, não ocorreu plenamente nas traduções estudadas. Contribuiu para isso, de forma marcante, a tradução de pronomes e nomes próprios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERMAN, A. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. 143p.
- CÉSAR, A. C. *Crítica e tradução*. São Paulo: Ática, 1999. 462p.
- MANSFIELD, K. Êxtase. Tradução de Ana Cristina César. In: CÉSAR, A. C. *Crítica e Tradução*. São Paulo: Ática, 1999. p. 310-322.

_____. *As filhas do falecido coronel e outras histórias*. Tradução de Luiza Lobo e Maura Sardinha. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997 (Clássicos de Ouro). 125p.

_____. *Felicidade e outros contos*. Tradução de Julieta Cupertino. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1991. 140p.

_____. *Aula de canto*. Tradução de Edla Van Steen e Eduardo Brandão. São Paulo: Global, 1984 (Coleção Histórias Inesquecíveis). 159p.

_____. *Bliss and other stories*. Harmondsworth: Penguin, 1962. 219p.

_____. *Felicidade*. Tradução de Erico Verissimo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d. 193p.

SAGE, L. Introduction. In: MANSFIELD, K. *The garden party and other stories*. Harmondsworth: Penguin, 1977. p. vii-xxi.

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

ALPERS, A. *The Life of Katherine Mansfield*. Oxford: Oxford University Press, 1980. 466p.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blickstein e José Paulo Paes. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1977. 162p.

TOMALIN, C. *Katherine Mansfield: A Secret Life*. Harmondsworth: Penguin, 1987. 292p.

O texto adaptado à máquina: estratégias de controle autoral para implementação da tradução automática

(The text adapted to the machine: authoring control strategies for machine translation implementation)

Érika Nogueira de Andrade Stupiello

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

erika@traducao-interpretacao.com.br

Abstract: Machine translation systems have been increasingly used for translation of large volumes of specialized texts. The efficiency of these systems depends directly on the implementation of strategies for controlling lexical use of source texts as a way to guarantee machine performance and, ultimately, human revision and post-edition work. This paper presents a brief history of application of machine translation, introduces the concept of lexicon and ambiguity and focuses on some of the lexical control strategies presently used, discussing their possible implications for the production and reading of specialized texts.

Keywords: machine translation, lexical control, pre-edition, post-edition.

Resumo: Sistemas de tradução automática têm sido cada vez mais utilizados para tradução de grandes volumes de textos especializados. A eficácia desses sistemas depende diretamente da implementação de estratégias de controle de uso do léxico dos textos de origem, como uma forma de garantir o desempenho da automação e, por fim, o trabalho humano de revisão e pós-edição. Este trabalho apresenta um breve histórico da aplicação de automação em tradução, introduz o conceito de léxico e ambiguidade e enfoca algumas das estratégias de controle lexical empregadas na atualidade, discutindo suas possíveis implicações para produção e a leitura de textos especializados.

Palavras-chave: tradução automática; controle lexical; pré-edição; pós-edição.

Introdução

Desde o início, o pensamento fundamentador de projetos de tradução automática esteve voltado ao desenvolvimento de sistemas que atuassem na tradução de textos de áreas tidas como técnicas e científicas e que, de acordo com o senso comum, apresentariam menos variações contextuais e outras limitações resultantes de diferenças culturais. As primeiras ideias de automatização da tradução remontam à invenção do computador e à crença, fomentada pelos pioneiros trabalhos em engenharia da linguagem, de que as línguas naturais poderiam ser por este processadas. O matemático norte-americano Warren Weaver compôs, na década de 50, um histórico memorando que inaugurou as pesquisas em tradução automática (doravante, TA) e em que desenvolvia associações para o problema da ambiguidade lexical, desde o início, considerada um dos maiores obstáculos à automatização das línguas naturais.

As pesquisas em TA tomaram impulso no início da década de 60 e, já em seu início, dividiram-se basicamente em dois pólos: um que adotava abordagens empíricas de “tentativa e erro” para aplicação computacional e que buscavam desenvolver sistemas para produção de traduções simples, porém úteis; e aquelas de cunho teórico, envolvendo pesquisas linguísticas, que mais tarde inaugurariam a área de estudos da Linguística Computacional.

Durante o período inicial de pesquisas teóricas e práticas em TA, as propostas de projetos para solucionar os problemas gerados com a informatização da língua voltaram-se a aspectos interlinguísticos da automação. Conforme explica Hutchins (2007), alguns dos modelos desenvolvidos baseavam-se em representações “neutras” da língua, com o estabelecimento de códigos independentes para descrever as línguas envolvidas na tradução em dois estágios: da língua fonte para uma interlíngua e dessa interlíngua para a língua meta. Também nessa época foram apresentadas propostas, que supostamente reduziriam problemas de homonímia e ambiguidade, na forma de “dicionários bilíngues simplificados”, em que, para cada palavra da língua de origem, somente um equivalente na língua meta era designado, buscando abranger a maior parte dos sentidos que, idealmente, “não demandariam a análise de contextos (em geral, de palavras imediatamente adjacentes), e permitiriam que a ordem das palavras do texto de origem fosse mantida ao máximo” (HUTCHINS, 2007, p. 3).¹

O otimismo inicial dos projetos da primeira fase de pesquisas em TA acabou sendo substituído pela desilusão, frente à limitação ou à inaplicabilidade dos primeiros resultados, e pela desaprovação, principalmente por parte das agências governamentais norte-americanas, dos altos investimentos até então realizados. No retrospecto de Martins e Nunes,

estabelecia-se, pouco ao pouco, o consenso de que os recursos disponíveis, fossem linguísticos (como dicionários e gramáticas), fossem computacionais (como memória e processadores), eram não apenas insuficientes, mas inadequados para prover o tipo de demanda criado pelo processamento automático de línguas. (2005, p. 4)

Mesmo nas diferentes estruturas de projeto apresentadas nos anos oitenta, em que predominou a orientação por sistemas de interlíngua, e noventa, em que se iniciaram as primeiras pesquisas baseadas em *corpus* e as investigações em inteligência artificial, constatou-se uma tendência, na maior parte dos casos, de os defensores de novas abordagens exagerarem as contribuições por elas proporcionadas, ou de divulgarem soluções definitivas para o processamento da língua, com base em demonstrações de projetos desenvolvidos em pequena escala.

Um relatório elaborado pela Academia de Ciências dos Estados Unidos – ALPAC, em 1966, tornou pública a constatação dos altos custos e das restrições dos sistemas totalmente automáticos. As iniciativas em TA perderam seus subsídios mediante denúncias de falta de conhecimento e de tecnologia para execução das propostas. A maior crítica emitida pelo referido relatório seria a de que as pesquisas até então desenvolvidas teriam ignorado a possibilidade de alcançar sistemas que não almejassem à perfeição, mas que pudessem alcançar bons resultados com participação humana.

O desenvolvimento de um sistema reunindo trabalho mecânico e humano também foi advogado por Kay (1980/1997),² em um artigo considerado seminal à

¹ Esta e as demais traduções de citações deste trabalho de obras em língua estrangeira, e sem tradução para o português do Brasil, foram feitas por mim.

² O referido artigo foi primeiramente publicado em forma de um relatório para a Empresa Xerox em 1980. Este trabalho utiliza a referência publicada no periódico *Machine Translation*, de 1997, conforme consta nas referências bibliográficas.

discussão sobre a aplicação da automação em tradução intitulado *The proper place of men and machines in language translation*. Nele, Kay condena o investimento em pesquisas que visassem a um “ideal distante” de implementação, ao mesmo tempo em que defende a aplicação de recursos informatizados com a finalidade exclusiva de ampliar a produtividade humana. Conforme argumenta, “a eficiência de um sistema de tradução, como qualquer outro, deve ser avaliado em todos os seus componentes: humanos e mecânicos” (KAY, 1997, p. 11).

Em consequência às críticas, emitidas por órgãos financiadores e renomados pesquisadores na área como Kay (1997), Hutchins (1997, 2007), Melby (1997) e Somers (2003), sobre a limitação de aplicação dos projetos de TA e a exclusão de envolvimento humano no processo, muitas das pesquisas, a partir dos anos oitenta, voltaram-se ao desenvolvimento de sistemas para fins específicos, que requeressem trabalho humano de pós-edição. A mudança de concepção buscava atender à crescente demanda por traduções de documentações produzidas pelas áreas da ciência e da tecnologia e, posteriormente, à necessidade de intercâmbio de informações e de comunicação rápida entre usuários da internet falantes de diferentes línguas.

Atualmente, a imensa quantidade de documentação gerada pela necessidade de divulgar e promover produtos e serviços no mercado global, que muito se expandiu com as possibilidades de comunicação e acesso a informações promovidas pela internet, depende de traduções que possam ser elaboradas em prazos cada vez mais exíguos, acompanhando o lançamento, por vezes mundial, desses bens. Para a tradução de documentação promocional e técnica, assim como de extensos manuais, muitas indústrias estão investindo no desenvolvimento e no aprimoramento de sistemas de TA para o tratamento de textos com conteúdo lexical previamente padronizado com a finalidade tanto de favorecer a aplicação da automação para tradução em diferentes línguas, como de promover a coesão e a padronização terminológica da produção final. A aplicação da automação nesses casos tem sido considerada bem-sucedida devido à introdução de estratégias de pré-condicionamento dos textos de origem a determinados padrões de uso do léxico e a construções gramaticais fixas que teriam por finalidade limitar a ambiguidade lexical e, desse modo, viabilizar a aplicação da automação em grandes volumes de texto.

Para entendermos algumas das implicações dessas estratégias para a prática tradutória e a composição textual, tanto do original como da tradução, apresentamos, no próximo item, a conceituação de léxico, abordando a inevitabilidade da ambiguidade tanto no léxico geral como no especializado.

A questão da ambiguidade lexical no léxico geral e no especializado

Sendo um sistema léxico “a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades” (BIDERMAN, 2001, p. 179), pode-se dizer que, a todo o momento, o léxico de uma língua passa por contínuas mudanças ao longo do tempo que engendram novas conotações aos significados que dele fazem parte.

As mudanças lexicais sempre foram sentidas nas diversas áreas do conhecimento, mais notadamente na contemporaneidade, em que o ritmo acelerado de descobertas e avanços nas áreas técnica e científica têm impulsionado a criação de palavras e termos para descrever novas realidades que, por não serem formalmente registradas em meios de ampla divulgação, muitas vezes passam despercebidas pelo

grande público não familiarizado com uma determinada área de estudo. Para Biderman (2006, p. 36), “à medida que fabrica novas realidades, o homem cria novas palavras em um processo incessante. E o léxico vai assumindo dimensões gigantescas sendo praticamente impossível registrá-lo e descrevê-lo por meio de um dicionário”. Biderman chama a atenção para a complexidade de selecionar e fixar o gigantesco número de unidades lexicais, criadas com uma frequência muito maior na atualidade, em obras impressas, em muitos casos consideradas “limitadas”, por não conseguirem acompanhar o acelerado ritmo contemporâneo das mudanças e criações léxicas.

No campo do léxico geral, mudanças seriam sentidas no uso do léxico por falantes de uma língua, como parte de situações cotidianas, que estimulariam o crescente emprego de palavras em contextos diferentes. Esse fato, somado à arbitrariedade linguística e à “pressão cultural”, responsável por aceitar ou repelir um novo uso de uma palavra, constituiria uma das causas da polissemia. Segundo Rehfeldt, “muitas palavras mudam de significado só pela razão de os falantes desconhecerem o sentido primitivo ou de confundi-lo com outro; ou, ainda, por quererem dar novo sentido à palavra, adaptando-a ao momento da comunicação” (1980, p. 78).

A flexibilidade do signo linguístico permite que a ele sejam acrescentados um número considerável de sentidos novos sem que essa ocorrência necessariamente resulte na perda do significado original. Segundo Barbosa (1996), “a polissemia é a regra e a monossemia, a exceção” no léxico de uma língua natural. O caráter polissêmico dos significados de uma língua não seria promotor de confusão, visto que o contexto em que um signo ocorre se incumba de a ele conceder um significado em uma situação específica.

Idealmente, um significado só teria um sentido na mente do interlocutor em um determinado contexto extralinguístico que, para Rehfeldt (1980), nunca pode deixar de ser considerado na comunicação, “pois nem sempre o contexto linguístico, a frase, é suficiente, por si só, para esclarecer o significado em jogo, como, por exemplo, no caso das ambiguidades” (p. 83). Rehfeldt distingue a ambiguidade sintática da lexical, esta de interesse direto deste trabalho. A ambiguidade sintática ocorreria quando a frase permite duas interpretações diferentes devido não à polissemia das palavras, mas às diversas estruturas sintáticas resultantes delas. Já a ambiguidade lexical aconteceria a partir de uma ou mais interpretações possibilitadas por uma mesma estrutura sintática, com polissemia nas palavras. Conforme exemplifica a autora, a frase “*A mãe tira o café de seu filho*” pode conduzir a duas interpretações, a saber: o fato de a mãe levar embora o café do filho e de lhe ter suprimido a bebida (p. 84).

A ambiguidade lexical não se reduz ao campo considerado como do léxico geral, mas também ocorre no uso técnico-científico, afinal, não há como impedir a influência de palavras de uso corrente em textos tidos como técnicos. Conforme aponta Zavaglia (2002), “uma palavra ambígua de uso comum, quando introduzida em um contexto técnico e científico, também ocasiona confusões e equívocos em seu uso” (p. 36). Embora certa precisão conceitual seja uma das condições necessárias ao intercâmbio comunicativo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, não se pode garantir a univocidade do léxico descritivo de uma dada especialidade em todas as circunstâncias em que ele ocorre. Para a efetivação da comunicação, entretanto, buscase, em todas as especialidades, o estabelecimento de um determinado número de termos especializados, cujo papel principal seria reduzir a polissemia da língua empregada naquela área, evitando-se, assim, equívocos considerados previsíveis.

Para Krieger (2000), o recurso à terminologia constituiria uma forma de promover a univocidade na comunicação especializada, porém a terminologia técnico-científica não deixa de ser uma “questão de linguagem”, não constituindo exclusivamente “um constructo ideal e homogêneo a serviço de uma comunicação restrita ao âmbito de especialistas e isento de polissemia e de ambiguidades conceituais” (p. 211). Essa afirmação de Krieger baseia-se em sua defesa de que as terminologias são unidades lexicais e, como tais, “componentes naturais dos sistemas linguísticos” e na tendência, observada na contemporaneidade, de aproximação entre as terminologias e o léxico comum, em especial, pelo crescente “número de sentidos terminológicos nos verbetes da lexicografia da língua comum” (p. 211).

A constatação de Krieger nos lembra que o léxico científico usado na comunicação não escapa da intervenção de empréstimos, analogias e ocorrências de polissemia e, ainda que esforços sejam feitos para preservar a monosemia do léxico especializado, não se pode garantir que uma palavra ou termo técnico terão sempre o mesmo sentido em todos os contextos de que podem fazer parte. Ela remete também à tenuidade dos limites entre o léxico comum e aquele considerado como da especialidade, cuja cientificidade e suposta transparência constituiriam a mentalidade fundamentadora das propostas de controle do léxico especializado com fins de tratamento por sistemas de tradução automática. Essa questão será abordada no próximo item.

Estratégias de controle lexical em tradução automática para produção de traduções especializadas em grande escala

O desenvolvimento de sistemas de tradução automática para aplicação em textos especializados e elaborados segundo técnicas de uso controlado da língua teve início na década de noventa. Essas técnicas, denominadas na literatura de “autoria controlada”, envolvem restrições de utilização do léxico, com uso exclusivo de termos autorizados e de sentido supostamente único, que teriam por objetivo reduzir os problemas de ambiguidade durante a tradução. Essa estratégia é, segundo o enfoque deste trabalho, denominada de “controle lexical”, por não envolver somente a adoção de uma terminologia técnica e específica a uma determinada área, mas também a determinação de como o léxico da língua de origem, em geral, o inglês (língua de origem da maior parte dos manuais e textos técnicos traduzidos de forma automática), deve ser empregado em construções de frases de estrutura gramatical simplificada que, idealmente, produziriam uma única interpretação quando traduzidas para outras línguas de forma automática.

Uma das empresas pioneiras a implementar técnicas de controle lexical para aplicação de tradução automática em documentação técnica foi a norte-americana Xerox, que normalizou a elaboração de documentos de origem segundo previsto no manual de estilo da empresa denominado *Inglês Customizado Multilíngue*, em que estabeleceu os termos específicos a serem utilizados e as regras para construções frasais de seus textos. Entre o conjunto de regras a serem seguidas pelos autores técnicos, responsáveis pela preparação do material de origem a ser traduzido para diversas línguas, estão aquelas que delimitam o número de palavras de uma frase (25 palavras) e a determinação do campo conceitual dos termos para que sejam elaboradas frases simples, que “expressem uma só ideia” e, portanto, permitam somente uma tradução.

A vantagem das normas de controle do léxico original de manuais seria tanto a padronização de suas traduções para diversas línguas, como a possibilidade de produção

dessas traduções quase simultaneamente à disponibilização internacional dos respectivos bens manufaturados que acompanham essas traduções. A ampliação das relações comerciais entre os países, promovida pela globalização e pela facilidade de comunicação internacional atualmente disponível, demanda a produção concomitante de manuais em diversas línguas, como no caso da empresa Caterpillar, fabricante e exportadora de máquinas e equipamentos. Cada produto fabricado é constituído por uma série de partes (elétrico, hidráulico, motor) que requerem registro de suas especificações técnicas (montagem, desmontagem, manutenção e testes) para prestação de assistência nos países em que serão comercializados. Conforme relata Cronin (2003, p. 114), para dar conta de cerca de 800 páginas de manuais técnicos produzidos diariamente, essa empresa adota o *Inglês Técnico Caterpillar*, um sistema de uso controlado da língua inglesa, que emprega cerca de 70.000 palavras e frases fixas na elaboração de construções gramaticais padronizadas.

O *Inglês Técnico Caterpillar* originou-se a partir de normas anteriormente implementadas para redação em língua inglesa simplificada, uma iniciativa adotada pela empresa na década de oitenta que almejava dispensar a necessidade de tradução para outras línguas. Naquela época, acreditava-se que o inglês simplificado usado na redação dos manuais seria mais preciso e idealmente inteligível para distribuidores, mecânicos e operadores de máquinas em diferentes partes do mundo em que elas eram comercializadas. Essa abordagem na redação de documentação técnica foi logo abandonada por uma série de razões, entre elas, a insuficiência do vocabulário fixado para tratar das complexidades dos equipamentos, o conhecimento limitado da língua inglesa por representantes dos países importadores do maquinário Caterpillar e, especialmente, pelo fato de a empresa ter enfrentado resistência na aceitação de seus produtos em países que exigem que a documentação de bens importados esteja disponível na língua local (KAMPRATH et al., 1998).

Constata-se atualmente que um grande número de empresas e organizações está investindo no desenvolvimento de seus próprios sistemas de tradução automática, muitas vezes em departamentos criados na empresa para dedicação exclusiva à implementação desses sistemas e outras ferramentas de auxílio à tradução de documentações produzidas. O sistema Météo, desenvolvido pelo Serviço Ambiental do Canadá, para traduzir automaticamente previsões e boletins meteorológicos do inglês para o francês e vice-versa, constitui um exemplo de *software* projetado especialmente para lidar com a língua especializada da meteorologia. Empresas como a Caterpillar, por sua vez, investem em projetos em conjunto com departamentos de pesquisa em universidades, como a Carnegie-Mellon University, em Pittsburgh, Estado da Pensilvânia, cujo centro de pesquisas em tradução automática acumula anos de experiência na arquitetura e na produção desses sistemas para clientes específicos, muitos dos quais em línguas consideradas incomuns na comunicação internacional, como o sérvio-croata.

As estratégias adotadas para o controle lexical de textos que serão traduzidos automaticamente para diversas línguas prescrevem a padronização da terminologia especializada, do emprego do léxico geral e da construção gramatical de orações. De acordo com Hutchins (2005), com relação à terminologia, em geral, são aceitos no texto de origem somente os termos previamente “autorizados” que produzam maior consistência nas traduções. Quanto ao léxico, a atenção volta-se ao uso de palavras que não sejam ambíguas em um determinado contexto, como, por exemplo, a palavra em inglês *replace*, que pode significar “substituir”, no sentido de “remover um componente e colocá-lo de volta” ou “retirar um componente e colocar um novo” (p. 13). Palavras

consideradas ambíguas são substituídas por aquelas com sentido mais restrito, portanto de mais eficiente processamento automático.

Outro procedimento utilizado para controle do léxico está na elaboração de orações que não empreguem recursos como o de coordenação, mas optem pelo uso de orações simples (geralmente fixadas em, no máximo, 20 palavras), em que são sempre mantidos os sujeitos para auxiliar a identificação automática. O exemplo oferecido por Hutchins sobre a divisão dos períodos em frases curtas, contendo a descrição de somente um comando, pode ser constatado na redação controlada da seguinte orientação: *It is very important that you keep all of the engine parts clean and free of corrosion* [É muito importante manter todas as peças do motor limpas e sem corrosão], que, mediante aplicação de estratégias de controle lexical, passa a ser lida como *Keep all of the engine parts clean. Do not let corrosion occur* [Mantenha limpas todas as peças do motor. Não deixe ocorrer corrosão] (HUTCHINS, 2005, p. 13).

Algumas empresas, como a Tedopres International, com sede na Holanda, desenvolvem *softwares* específicos de controle lexical para elaboração de textos segundo critérios de *Autoria de Inglês Técnico Simplificado*. Entre os usuários desses tipos de serviços estão indústrias aeroespaciais, de máquinas e equipamentos, de tecnologias de processos, de telecomunicações e de equipamentos médicos. A adoção do inglês técnico simplificado inclui a padronização do vocabulário e do estilo dos textos, com a finalidade de aumentar a coerência, eliminar a ambiguidade e reduzir a complexidade da redação de materiais a serem traduzidos de modo automático. De acordo com as informações oferecidas na página eletrônica da empresa (disponível em www.tedopres.com), as técnicas desenvolvidas para implementação do *software* incluem um dicionário geral, um conjunto de regras de redação e a terminologia própria da empresa contratante. Algumas das regras de redação restringem o uso de gerúndios e verbos considerados complexos, além de controlarem o uso e a frequência com que os termos fornecidos são empregados. O exemplo a seguir, extraído da página eletrônica da Tedopres, apresenta o texto de origem de um manual de operação de maquinário, em que são apresentadas instruções para operação de uma empilhadeira. Temos o mesmo texto, antes e após a aplicação das técnicas de *Autoria de Inglês Técnico Simplificado*:

OPERATING TECHNIQUES

WARNING: Before operating the lift truck, FASTEN YOUR SEAT BELT. There are a number of operations, if not performed carefully, that can cause the lift truck to tip. If you have not read the WARNING page in the front of this Operating Manual, do so NOW. As you study the following information about how to properly operate a lift truck, remember the WARNINGS.

HOW TO OPERATE THE LIFT TRUCK

WARNING: Before you operate the lift truck, fasten your seat belt. If you are not careful, some operations can cause the lift truck to fall over. Read the warning page in the front of this manual now. While you read the procedures below, remember the warnings. (TEDOPRES INTERNATIONAL, 2008)

O texto controlado apresenta frases mais curtas do que a versão não submetida às técnicas de controle lexical. Os sujeitos do texto controlado encontram-se explícitos nas frases para identificação automática dos tempos dos verbos que os acompanham. A adoção das estratégias exemplificadas na elaboração de manuais e outros textos especializados auxiliam na redução do volume dos textos assim produzidos, o que viabiliza não só os custos do processamento automático e do trabalho de pós-edição, como a compilação e atualização dos bancos de dados terminológicos formados,

basicamente, a partir das traduções do material de origem para as diversas línguas em que será distribuído.

Bancos de dados terminológicos e fraseológicos eletrônicos estão, cada vez mais, sendo utilizados como materiais de consulta e referência para a tradução, ocupando o papel antes desempenhado pelos dicionários técnicos impressos que, como mencionado, apresentam limitações não somente para crescer, mas também para atualizar sua nomenclatura. A estruturação dos bancos de dados terminológicos é majoritariamente realizada de forma a facilitar a consulta e o reaproveitamento dos termos e frases nele armazenados e, para tanto, incluem-se informações mais detalhadas sobre as categorias gramaticais dos termos armazenados, suas variantes morfológicas, os contextos sintáticos em que se inserem e as circunstâncias em que cada opção de tradução é aplicável. Segundo Cabré (1999), os bancos de dados desempenham um papel importante como “pilares da normalização das línguas de especialidade, atuando como elementos de referência tanto para a padronização como para a normatização das línguas de especialidade” (p. 254).

Para aplicação da automação, a padronização da língua especializada de origem, realizada mediante a reunião da terminologia autorizada em bancos de dados eletrônicos e a aplicação de técnicas de controle lexical na composição textual, constitui um trabalho fundamental para restringir a ambiguidade lexical, um dos maiores limitantes ao desempenho de sistemas de tradução automática. De acordo com Mitamura (1999), pesquisadora de sistemas de processamento automático de línguas pela Carnegie-Mellon University, as estratégias de controle lexical desenvolvidas para aplicação em tradução automática em textos especializados enfocam a redução da ambiguidade nos textos da língua de origem, por meio da codificação de um “único” significado para cada par de palavra ou parte do discurso. No programa desenvolvido para controle de uso de língua denominado KANT, Mitamura enumera as três etapas seguidas para implementar o controle lexical de um texto de um dado domínio da especialidade: a limitação do significado por par de palavra/parte do discurso; a codificação de significados por meio de sinônimos e a codificação de termos ambíguos para desambiguação interativa, fase esta desenvolvida durante o trabalho de pós-edição.

A eficiência de sistemas de controle lexical como o KANT é majoritariamente atribuída à sua aplicação em domínios restritos, como aqueles de documentação técnica. Essa condição pressupõe a univocidade de sentido dos textos especializados ao basear-se na possibilidade de manipulação da semântica lexical dos materiais textuais desse domínio. Todavia, conforme argumenta Cabré (1999), não seria possível garantir que os recursos propostos para promover a desambiguação de sentidos terão validade necessariamente devido à natureza intrínseca pressuposta dos textos especializados, pois,

a pluralidade de situações na comunicação especializada abre a porta a uma diversificação de possibilidades discursivas dentro de uma mesma fronteira geral. Assim, os textos especializados produzidos em um processo de comunicação direta entre especialistas diferem daqueles produzidos entre um especialista e um estudante da especialidade, e mais ainda entre o especialista, direto ou mediado por um periodista, e o público em geral. Os textos são distintos e a terminologia também pode apresentar vários níveis de opacidade, imprecisão conceitual, especialização, variação formal ou abertura estrutural segundo o tema, a perspectiva pela qual se trata e o nível de especialidade do texto. (CABRÉ, 1999, p. 210)

As diferentes situações comunicativas de que um texto especializado pode fazer parte exercem influência nos trabalhos de desambiguação lexical e de revisão da tradução automática, realizados na fase de pós-edição. Entretanto, a atenção à definição e à implementação de controle do uso do léxico nos textos de origem para aumentar a eficiência da aplicação de automação da tradução acabaria dissimulando o trabalho do tradutor de reconstrução e adaptação do texto traduzido durante a etapa de pós-edição, gerando a impressão de esse trabalho ser passível de previsão e controle mecânico.

No tocante à produção de textos especializados para tradução em diversas línguas, as estratégias de controle lexical empregadas podem, ademais, estar influenciando a criatividade da língua, (afinal, mesmo em um domínio especializado, ela não é totalmente técnica) além de promover profundas mudanças nos textos traduzidos. Mogensen (2000) argumenta que um texto traduzido automaticamente é mais preso ao original e, com frequência, supersimplificado. Como exemplo, Mogensen cita o caso de manuais técnicos redigidos em dinamarquês os quais, devido ao amplo emprego de estratégias de controle lexical para aplicação de tradução automática, estariam substituindo o emprego de construções complexas impessoais comuns nessa língua por comandos curtos, na forma verbal imperativa e sem as conexões explicativas. Conforme defende, a partir de sua experiência como tradutora técnica,

aparentemente, a língua controlada melhora a legibilidade e a compreensibilidade ao reduzir a complexidade lexical e estrutural (como a ambiguidade) e ao especificar os padrões de estilo. Isso gera economia na manutenção, uma vez que um texto mais fácil de ler e entender é também mais fácil de atualizar. Tal fato torna o processo computacional mais simples devido à redução da complexidade léxica e estrutural (a ambiguidade e outros) e a prescrição de normas de estilo. Em resumo, torna a tradução automática praticável. (MOGENSEN, 2000, p. 30)

Cada vez mais, o planejamento de meios para compensar as limitações da tradução automática vem influenciando a maneira como são elaborados textos para divulgação e tradução. Os recursos aplicados para padronização lexical dos textos de origem (*softwares* e programas para uso simplificado da língua e regras de estilo para controle autoral) encobrem a complexidade da língua e podem estar extinguindo o estilo individual de textos de diferentes especialidades, especialmente ao implementar regras para prever e conter a expressividade do léxico em uso, que assume características próprias dependendo do público e do fim a que o texto se destina.

Considerações finais

A adoção de estratégias de controle lexical de textos de especialidade é, atualmente, uma exigência para o funcionamento eficaz de sistemas de tradução automática. O desenvolvimento de técnicas que envolvam a seleção do léxico e o pré-estabelecimento de seu emprego nos textos de origem demonstra ser tão importante quanto o contínuo aprimoramento dos sistemas de tradução automática.

O exemplo extraído de uma empresa especialista no desenvolvimento de programas de autoria controlada ilustra a posição submissa à máquina que o tradutor assume ao realizar modificações e ajustes na língua de origem e na tradução, nos

estágios de pré e pós-edição, respectivamente. Embora reconhecida a imprescindibilidade do tradutor na pós-edição do texto traduzido automaticamente, conclui-se que seu trabalho acaba sendo minimizado e restrito a duas frentes: à adequação de conteúdos já recuperados, e ao preenchimento das lacunas (trechos não traduzidos do original) deixadas pela máquina.

Por fim, o esforço em busca do engessamento do léxico visando à simplificação da produção textual e ao controle da língua para suprir as limitações da máquina pode atuar no sentido de inibir o processo de leitura e interpretação, restringindo excessivamente a noção de contexto construída pelo leitor final da tradução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. 3. ed. São Paulo: Plêiade, 1996.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. O conhecimento, a terminologia e o dicionário. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 35-37, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S00097252006000200014&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 20 set. 2008.

CABRÉ, Maria Teresa. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Linguística Aplicada, 1999.

CRONIN, Michael. *Translation and globalization*. London: Routledge, 2003.

HUTCHINS, John W. Translation technology and the translator. In: CONFERENCE OF THE INSTITUTE OF TRANSLATION AND INTERPRETING, 11th, 1997, *Proceedings...* London, May. 1997. Disponível em: <<http://ourworld.compuserve.com/homepages.WJHutchins>>. Acesso em 10 mai. 2006.

_____. Current commercial machine translation systems and computer-based translation tools: system types and their uses. *International Journal of Translation*, New Delhi, v. 17, n. 1-2, p. 5-38, Jan./Dec. 2005.

_____. *Machine Translation: a concise history*. 2007. Disponível em: <<http://www.hutchinsweb.me.uk/CUHK-2006.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2007

KAY, Martin. The proper place of men and machines in language translation. *Machine Translation*, Hingham, Massachusetts, v. 12, n.1-2, p. 3-23, 1997.

KAMPRATH, Christine; ADOLPHSON, Eric; MITAMURA, Teruko; NYBERG, Eric. Controlled language for multilingual document production: experience with Caterpillar Technical English. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON CONTROLLED LANGUAGE APPLICATIONS, 2nd, 1998. *Proceedings...* Pittsburgh, PA, mai. 1998.

KRIEGER, Maria da Graça. Terminologia revisitada. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 209-228, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502000000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 25 set. 2008.

MARTINS, Ronaldo Teixeira; NUNES, Maria das Graças Volpe. *Noções gerais de tradução automática*. São Carlos: NILC-ICMC-USP, 2005. 25 p. Relatório técnico.

MELBY, Alan. Some notes on 'The proper place of men and machines in language translation'. *Machine Translation*, Hingham, Massachusetts, n. 12, p. 29-34, 1997.

MITAMURA, Teruko. Controlled Language for Multilingual Machine Translation. *Proceedings of Machine Translation Summit VII*, Singapore, set. 1999.

MOGENSEN, Else. Orwellian Linguistics: how using computer-aided translation tools impacts the target language. *Language International*, Filadélfia, p. 28-31, out. 2000.

REHFELDT, Gládis Knak. *Polissemia e campo semântico: estudo aplicado aos verbos de movimento*. Porto Alegre: EDURGS/FAPA/FAPCCA, 1980.

SOMERS, Harold (Ed.). *Computers and translation: a translator's guide*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2003.

TEDOPRES INTERNATIONAL. *Documentation, communication, software*. Disponível em <www.simplifiedenglish.net>. Acesso em 20 jan. 2008.

ZAVAGLIA, Claudia. *Análise da homonímia no português: tratamento semântico com vistas a tratamentos computacionais*. 2002. v. 1. 360 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.