

R E V I S T A
CON TEXTOS
linguísticos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

REITOR: *Rubens Sérgio Rasseli*
Vice-Reitor: *Reinaldo Centoducate*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Pró-Reitor: *Francisco Guilherme Emmerich*

Centro de Ciências Humanas e Naturais
Diretor: *Edebrande Cavaliere*
Vice-Diretor: *Iúri Drumond Louro*

Departamento de Línguas e Letras
Chefe: *Luis Eustaquio Soares*
Subchefe: *Lillian Virgínia DePaula Filgueiras*

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Mestrado em Estudos Linguísticos
Coordenador: *Luciano Novaes Vidon*
Coordenadora Adjunta: *Maria da Penha Pereira Lins*

Conselho Editorial:
Hilda de Oliveira Olímpio, Lúcia Helena Peyroton da Rocha, Maria da Penha Pereira Lins, Lillian Coutinho Yacovenço, José Augusto Carvalho, Júlia Maria da Costa de Almeida, Luciano Novaes Vidon, Virgínia Beatriz Baesse Abrahão.

Conselho Consultivo:
André Valente (UERJ), Antônio Suárez Abreu (UNESP), Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (UNICAMP), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria da Conceição Paiva (UFRJ), Marília Blundi Onofre (UFSCar) e Marta Scherre (UNB).

Editores:
Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Maria da Penha Pereira Lins

Secretaria de Produção e Difusão Cultural

SECRETÁRIA DE CULTURA: *Rosana Lúcia Paste*
Coordenadora da Edufes: *Hélia Marli Lucas*

Conselho Editorial da Edufes
Cleonara M. Schwartz • Fausto Edmundo Lima Pereira • João Luiz Calmon Nogueira da Gama • José Arminio Ferreira • Jussara Goski Brittes • Maria Cristina C. Leandro Pereira • Maria José Vieira Matos • Márcio Paulo Czepak • Sandra Soares Della Fonte • Waldir Cintra de Jesus Júnior • Wilberth Clayton Ferreira Salgueiro

Presidente do Conselho: *Rosana Lúcia Paste*

Design Gráfico e Capa: *Anaise Perrone*

Revisão: *Os autores*

R E V I S T A
CON TEXTOS
linguísticos

nº 3 | Vitória | 2009
ISSN – 1982291X

© 2009 - dos autores

Todos os direitos reservados. A permitida a reprodução de qualquer parte desta publicação, por qualquer meio, desde que citada a fonte.



Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Linguísticos
Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais



Av. Fernando Ferrari nº 514, Goiabeiras – Vitória – ES
CEP.: 29075910 – Telefax: (27) 33352801
www.cchn.ufes.br/ppgel - ppgel@cchn.ufes.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

REVISTA (COM) TEXTOS LINGUÍSTICOS / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Mestrado em Estudos Linguísticos (PPGEL), UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS – Nº 3 (2009) -. – Vitória: PPGEL, 2009 -, 156 p.: 22cm.

Anual
ISSN 1982291X

1. Lingüística – Periódicos. 2. Análise do Discurso – Periódicos. 3. Semântica – Periódicos. 4. Linguagem – Periódicos I. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (PPGEL), II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais.

CDU: 81´1 (05)

METÁFORA

Gilberto Gil

Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: “Lata”
Pode estar querendo dizer o incontível

Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: “Meta”
Pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso, não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudonada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível

Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

www.gilbert-gil.metafora.buscaletras.com.br

SUMÁRIO

- 9 - 1 • APRESENTAÇÃO
- 11 - 25 • O CASO COMITATIVO
Sebastião Expedito Ignácio
- 27 - 34 • OS LIMITES ENTRE O ADVÉRBIO E A CONJUNÇÃO
Elisete Maria de Carvalho Mesquita
- 35 - 42 • ADJETIVOS E ADVÉRBIOS COMO
OPERADORES ARGUMENTATIVOS
Hilda de Oliveira Olímpio
- 43 - 52 • REFLEXÃO EM TORNO DA
POLISSEMIA DOS NOMES ABSTRATOS
Lúcia Helena Peyroton da Rocha
- 53 - 75 • VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, TEXTO E ENSINO
Silvia Rodrigues Vieira
- 77 - 90 • A INTERPRETAÇÃO DE DADOS DE
PESQUISA E A ANÁLISE DE DISCURSOS
Virgínia B. B. Abrahão
- 91 - 116 • O PAPEL DA TAXA DE ELOCUÇÃO NOS PROCESSOS
DINÂMICOS DE MUDANÇA LINGUÍSTICA
Alexsandro R. Meireles & Plínio A. Barbosa
- 117 - 133 • UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO:
AS FUNÇÕES DO RELATIVO ONDE E DA
SUPERLATIVAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA
Daniela Porte
Carmelita Minelio da Silva Amorim

- 135 - 142 • O PECADO DA RETÓRICA
Luciano Novaes Vidon
- 143 - 152 • A BUSCA DO SENTIDO PELO PROCESSO
INFERENCIAL NAS TIRAS DE MAFALDA
Maria da Penha Pereira Lins
Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

APRESENTAÇÃO

Este número três da Revista (Con)Textos Linguísticos traz à cena artigos inéditos escritos por pesquisadores especializados na área da Linguística. Acham-se reunidos dez textos, que abordam temáticas e metodologias diversificadas e que, por isso, contribuem para uma visão ampliada da variedade de estudos que se realizam no âmbito dos estudos sobre o funcionamento da linguagem.

Os artigos presentes neste número são de autoria de investigadores de diferentes universidades brasileiras: Alexsandro R. Meireles, Celi Maria de Souza, Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Lúcia Helena Peyroton da Rocha, Luciano Novaes Vidon, Maria da Penha Pereira Lins, Plínio A. Barbosa, Sebastião Expedito Ignácio, Virgínia B. B. Abrahão.

Os assuntos contemplados vão desde descrição e análise lingüística até estudos sobre texto e discurso. O artigo intitulado *OS LIMITES ENTRE O ADVÉRBIO E A CONJUNÇÃO*, de Elisete Maria de Carvalho Mesquita, tece algumas considerações sobre as classes *conjunção* e *advérbio*, com o objetivo de mostrar até que ponto esses dois itens gramaticais apresentam semelhanças e/ou diferenças. Em *REFLEXÃO EM TORNO DA POLISSEMIA DOS NOMES ABSTRATOS*, Lúcia Helena Peyroton da Rocha discute a partir da proposição de Rainer (1996), a concretização de certos nomes abstratos. No artigo *O CASO COMITATIVO*, Sebastião Expedito Ignácio aborda esse caso semântico pouco estudado, mostrando que a gramática tradicional o inclui ora como Objeto Indireto, ora com Adjunto Adverbial de Companhia. O linguista defende a posição de que se trata de um termo nuclear, portanto um Complemento e não um Adjunto, em outras palavras, sendo um Caso Semântico subjacente, constitui um Argumento selecionado pelo verbo na estruturação da oração. Esse texto nos foi enviado no dia 22 de janeiro de 2009, setenta dias depois, o querido Professor Expedito nos deixou. Permitam-nos saudar a memória do lingüista que, a despeito de todas as adversidades, deixou-nos esta belíssima contribuição... Provavelmente, a última.

Com esta composição a Revista (Con)Textos lingüísticos número 3, mais uma vez, se põe como um espaço que propicia a divulgação de resultados de pesquisas científicas da área da Lingüística, propondo, assim, um local de interlocução e, por conseguinte, de troca de conhecimentos entre estudiosos da linguagem. Desse modo, propicia oportunidade para que discussões teóricas e práticas pedagógicas possam vir à tona, consolidando-se como mais uma contribuição fundamental à pesquisa.

O CASO COMITATIVO

Sebastião Expedito Ignácio¹

RESUMO

O Comitativo é um caso semântico pouco estudado. A gramática tradicional o inclui ora como Objeto Indireto, ora com Adjunto Adverbial de Companhia. Neste artigo defendemos a posição de que se trata de um termo nuclear, portanto um Complemento e não um Adjunto, em outras palavras, sendo um Caso Semântico subjacente, constitui um Argumento selecionado pelo verbo na estruturação da oração.

Palavras-chave: Comitativo, função semântica, argumento, complemento, adjunto.

ABSTRACT

Comitative is a semantic case not much studied. Traditional grammar includes it sometimes as Indirect Object, sometimes as Adverbial Adjunct of Company. In this paper, we show that it is a nuclear element, therefore it is a Complement not an Adjunct; in other words, being a deep semantic case, it constitutes an Argument selected by the verb in the sentence organization.

Keywords: Comitative, semantic case, complement, adjunct.

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Fazendo-se um percurso pelos manuais que representam os conceitos lingüísticos, as descrições gramaticais, os modelos de análise sintática com vistas ao ensino, nota-se uma certa inadequação na classificação de certos complementos verbais classificados como adjuntos. Isso se deve

¹ Professor Doutor – UNESP-Araraquara/CNPq

ao fato de não se levar em conta a natureza valencial do verbo, ou seja, não se atenta para o valor semântico do núcleo verbal que exige o preenchimento de casas vazias com constituintes chamados nucleares ou complementos, diferentes de termos periféricos, não resultantes da valência do verbo, chamados adjuntos. A tendência a classificar os termos nucleares como adjuntos adverbiais reside no fato de que se leva em conta apenas os traços semânticos próprios dos advérbios como tempo, lugar, companhia, por exemplo, presentes nesses constituintes. Inclui-se nesse rol o Comitativo, termo nuclear, complemento de companhia, normalmente classificado como adjunto. Atualmente, alguns manuais e alguns dicionários, atinando com o problema, já andam incluindo na classe dos verbos transitivos os transitivos circunstanciais, na tentativa de sanar essa lacuna. No entanto ainda não há uma sistematização abrangente e muitos verbos ora são classificados como transitivos circunstanciais ora como intransitivos. Apenas dois dicionários, o *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil* (Borba, 1991) e *O dicionário de usos de português do Brasil* (Borba, 2002), que segue a mesma orientação do primeiro, classificam aquele constituinte como complemento. No Dicionário Aurélio (1999), encontramos:

descer

(...)

V.t.c.

19. Sair ou vir de lugar elevado: *descer do morro.*

(...)

21. Baixar, pousar, descender: *A nave desceu sobre o descampado.*

Em Houaiss (2001), esse mesmo verbo, nas mesmas condições, é classificado como intransitivo:

descer

(...)

Intransitivo

7. baixar (alguma coisa) relativamente a outra: Ex.: *a névoa descia até o nível das casas.*

Em relação ao Comitativo, os dicionários em geral classificam-no como Objeto Indireto. Essa classificação é indevida uma vez que o Objeto

Indireto não exerce a mesma função semântica do Sujeito, como é o caso do Comitativo. Tomamos também do Dicionário Aurélio (*op. cit.*) estes exemplos:

discutir

(...)

V.t.i.

5. Travar discussão; questionar: *Não costuma discutir com o pai.*

contracenar

(...)

V.t.i.

4. Representar, atuar, interpretar: *Bibi Ferreira contracenou com Paulo Autran na peça O Homem de La Mancha.*

Essa situação despertou-nos o interesse pelo estudo desse caso semântico negligenciado até então. Partimos de um levantamento feito nos dois dicionários citados acima, *Dicionário de usos do português do Brasil* (Borba, *op. cit.*), e *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil* (Borba, *op. cit.*), onde se descreve a predicação verbal com base na gramática de valência. Embora não se mencione ali o termo Comitativo, este é sempre classificado como Complemento. Ex.:

DISCUTIR [Ação] [Suj Ag] (...) [*Compl com+nome humano*] 1 promover discussão; debater; alterar: *Discutir com tio Inácio era impossível.* (BS)

SAIR [Ação] [Suj Ag] (...) [*Compl com+nome humano*] (...) 10 ir em passeio; passear: *Não saio mais com você.* (PL); *Naquela tarde saí com Germana.* (LM)

2. BASE TEÓRICA E CONCEITOS OPERACIONAIS BÁSICOS

Não há trabalhos representativos sobre o caso Comitativo. A base teórica que sustenta esta discussão se insere no âmbito da gramática

de valências (L. Tesnière, 1961; W. Chafe, 1970; M. Vilela, 1984; F. S. Borba, 1996) e na gramática de casos. (C. Fillmore, 1968/69/71/77) A primeira estuda os valores semânticos, a natureza morfossintática e o número dos elementos nominais obrigatórios (Argumentos) exigidos pelo verbo ou pelo nome. A segunda estuda as **funções** ou **papéis temáticos** ou **casos**, estruturas semânticas que se representam pelas funções sintáticas, ou seja, Agente para a função de Sujeito, Paciente, Instrumental para a função de Sujeito e Objeto, etc. Assim, o Comitativo é uma função semântica que recobre o Complemento de Companhia, indevidamente classificado tradicionalmente como Adjunto. Sobre a gramática de valência e gramática de casos, assim se pronuncia Borba, *op. cit.*, págs. 16-17:

Uma gramática de valência procura detectar relações de dependência entre categorias (básicas) que (co)ocorrem num contexto. (...) uma gramática de valências toma como nuclear um elemento oracional (o verbo) e demonstra como os demais se dispõem em torno dele através de relações de dependência. (...) A gramática de casos se preocupa com as funções semânticas subjacentes na organização da frase, devendo determinar as relações sintático-semânticas ou temáticas (funções ou papéis temáticos) que fazem parte da estrutura conceitual dos itens léxicos.

3. VALÊNCIA, REGÊNCIA E TRANSITIVIDADE VERBAIS

O conceito de valência verbal se aproxima dos conceitos de regência e transitividade verbais, com a diferença de que o termo valência é mais abrangente e permite uma rediscussão da nomenclatura tradicional dos elementos que “completam” o sentido do verbo.

Por regência se entende, tradicionalmente, a propriedade que têm os verbos de exigirem complementos, preposicionados ou não, classificados como Objetos (Indiretos ou Diretos). Daí serem considerados transitivos apenas os verbos que admitem esses complementos. Um verbo que exija um complemento de lugar ou de tempo, por exemplo, classifica-se, segundo a *NGB*, como

intransitivo,² como é o caso dos verbos de movimento (“ir”, “vir”, “chegar”, etc.), que pressupõem um complemento de lugar, e verbos que pressupõem complemento de tempo e, às vezes, de tempo e lugar concomitantemente (“durar”, “ficar”, etc.), em construções como:

- (1) *Fomos a Brasília.*
- (2) *Chegamos a São Paulo.*
- (3) *A guerra durou dez anos.*
- (4) *Paulo ficou duas horas no ponto do ônibus.*

Fica evidente a impropriedade em dizer-se que tais verbos sejam intransitivos. Note-se que o verbo “ficar”, no exemplo (4), exige dois complementos: um de tempo e outro de lugar.

Por valência se entende a relação entre o verbo e os constituintes obrigatórios na organização da oração. Dessa forma, além dos complementos tradicionais (Objetos), incluem-se os chamados complementos circunstanciais (de tempo, lugar, etc.) e o próprio Sujeito. Por outro lado, enquanto a regência e a transitividade se restringem ao nível das relações sintáticas, a valência abrange também o nível semântico. Daí dizermos que um determinado verbo exige tantos complementos (valência **quantitativa**) com tais valores semânticos (valência **qualitativa**). Assim, o verbo “matar”, por exemplo, será **bivalente** (valência **quantitativa**), por exigir um Sujeito e um Objeto (*Fulano matou Sicrano*), como também seleciona um Sujeito Agente e um complemento Paciente +animado (valência **qualitativa**).

Borba (1996) fala em valência **quantitativa**, valência **sintática** e valência **semântica**: (i) valência **quantitativa**: como vimos, refere-se ao número de Argumentos necessários a preencherem as “casas vazias”

² Antes da simplificação feita pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, alguns autores, percebendo a obrigatoriedade desses complementos chegaram a classificar os verbos em questão como transitivos adverbiais.

do verbo – esse número vai de zero a quatro em português (q.v. os exemplos anteriormente citados); (ii) **valência sintática**: refere-se à natureza morfossintática dos elementos que constituem os Argumentos. Assim, por exemplo, o verbo “persuadir” prevê, além do SN₁ que funciona como sujeito, um SN₂ que funciona como Objeto Direto e um SO_{prep} (Sintagma Oracional preposicionado, na forma infinitiva) que funciona como Objeto Indireto. Ex.: *João persuadiu a esposa a ir com ele ao teatro.* (iii) **valência semântica**: das propriedades semânticas dos verbos decorrem os papéis semânticos e traços que caracterizam os Argumentos. Um verbo como “galgar” seleciona um Sujeito Agente (+animado, ±humano) e um Complemento de Lugar: *O alpinista galgou a montanha em poucas horas.*

Observação: Valência, Regência e Transitividade são propriedades que se detectam no **funcionamento** do verbo, isto é, na sua realização no discurso. Por isso não se pode dizer que um mesmo verbo tenha sempre as mesmas propriedades. Assim, um verbo primitivamente **bivalente, transitivo, etc.**, pode, em determinadas circunstâncias, passar a funcionar como **monovalente, intransitivo, etc.** Seja, por exemplo, o verbo “comprar”, bivalente e transitivo direto numa oração como *Minha mulher comprou um carro.* Esse mesmo verbo será **monovalente e intransitivo** numa oração em que o complemento esteja “apagado”: *Minha mulher não passa um dia sem comprar.* Do mesmo modo, um verbo primitivamente **monovalente e intransitivo** pode funcionar como **bivalente e transitivo**. É o caso, por exemplo, do verbo “andar” nestes dois exemplos: (1) *Esta criança ainda não anda.* [**monovalente; intransitivo**]. (2) *Andei toda a cidade a pé.* [**bivalente; transitivo direto**]. O que não se pode confundir, todavia, é “apagamento” com “elipse”. Neste último caso, o complemento estará implícito, facilmente recuperável pelo contexto. Ex.: *Todos viram o cometa passar, só Margarida não viu.* Neste caso, o verbo “ver”, da segunda oração, continua apresentando as mesmas características que apresenta na primeira. Da mesma forma, verbos que pressupõem um Comitativo (transitivos, bivalentes, portanto) podem realizar-se como intransitivos, monovalentes. Ex.: *Pedro viajou com a família.* [**bivalente, transitivo**] *Pedro viajou.* [**monovalente, intransitivo**].

4. CARACTERÍSTICAS DO COMITATIVO

O Comitativo se caracteriza por participar da estrutura oracional na posição de complemento, porém com função idêntica a do sujeito da oração. Assim sendo, pode-se dizer que ele recobre as funções de Agente e/ou Paciente segundo o verbo seja de ação ou de processo. Pode ainda recobrir a função de Objetivo (Fillmore) ou Paciente (Chafe) com verbos estativos. Do ponto de vista da estrutura sintática (ou sintagmática), vem normalmente introduzido pela preposição *com*, mas pode também, comutativamente, ser introduzido pela locução *junto com*. Ex.:

(5) *O patrão discutia com o empregado.* [Verbo de ação: Sujeito e Comitativo são Agentes]

(6) *O filho sofria junto com a mãe a perda do pai.* [Verbo de processo: Sujeito e Comitativo são Pacientes].

(7) *O passado coabita com o presente.* [Verbo de estado: Sujeito e Comitativo são Objetivos/Pacientes]

Numa transposição, a que chamamos “estrutura derivada” (Ignácio, 1994), o Sujeito e o Comitativo se associam, num processo de coordenação, formando um Sujeito Composto, ou podem condensar-se numa forma de plural. Esse fato comprova a identidade dos papéis semânticos desses dois constituintes. Ex.:

(5a) *O patrão e o empregado discutiam.* > *Eles discutiam.*

(6a) *O filho e a mãe sofriam com a perda do pai.* > *Eles sofriam.*

É necessário distinguir o Comitativo do Destinatário em estrutura sintáticas semelhantes, isto é, em que o complemento é introduzido por *com*. No caso do Destinatário, tradicionalmente classificado como Objeto Indireto, não há identidade de funções semânticas entre Sujeito e Complemento, a preposição pode ser substituída por *a* ou *para* e o complemento pode comutar-se com o pronome *lhe*. Ex.:

(8) *Vou falar com o diretor sobre esse assunto.* [= *Vou falar ao diretor. Vou falar-lhe.*]

5. COMO OS MANUAIS DE GRAMÁTICA TRADICIONAL, BEM COMO OS QUE SE PRETENDEM MAIS MODERNOS, TÊM TRATADO O ASSUNTO.

5.1. Indicando tão-somente como Adjunto Adverbial de Companhia:

ABREU (2003) – *Saiu com duas amigas*. (p.103)

ROCHA LIMA (1973) – *Saiu com amigos*. (p. 228)

CELSO CUNHA (1970) – *Lanchas, ide com Deus! Ide e voltai com ele...* (p. 107)

GAMA KURY (1985) – *Sairei contigo*. (p. 56)

FARACO & MOURA (1999) – *Só saía com os pais*. (p.460)

5.2. Tecendo comentários interessantes sobre esse caso:

MACAMBIRA (1987) - Esse autor inclui entre os Adjuntos Adverbiais preposicionados o de Companhia, dizendo o seguinte:

“A preposição com, por ser polissêmica, não se presta por si só para identificar o adjunto adverbial de companhia, donde apelar-se para a locução junto com, praticamente monossêmica; toda vez que a preposição com for substituível por junto com, temos então a circunstância de companhia: trabalhei com você – trabalhei junto com você. (p. 331)

EVANILDO BECHARA (1999) – Esse autor, embora considere também o termo como Adjunto, chega a fazer uma distinção que diz respeito à diferença entre Complemento e Adjunto, quando fala em “adjuntos participativos” e “não participativos”, todavia não chega a admitir a condição de termo argumental. Ouçamo-lo:

“Enquanto no âmbito dos termos argumentais só pode existir no domínio da relação predicativa um só complemento direto ou indireto (salvo aqui os chamados dativos livres), predicativo ou complemento relativo – excluindo o caso de termos coordenados –, os adjuntos adverbiais não conhecem esta restrição, podendo aparecer quantos forem necessários à experiência comunicada:

De noite, o jovem trabalhava em casa em companhia dos irmãos.

Também ao contrário dos termos argumentais, se for elidido, o adjunto adverbial não exige preenchimento da casa vazia:

O jovem trabalhava em casa, em companhia dos irmãos.

O jovem trabalhava em companhia dos irmãos.

O jovem trabalhava.” (p.439)

(...)

“Os adjuntos adverbiais de companhia repartem-se em dois grupos: os associativos, ou participativos e os que não o são. Os primeiros participam ou ajudam, ao lado do sujeito, ou, no caso de complemento verbal, são afetados pelo estado de coisas designado no predicado, como nos exemplos:

O capitão com seus soldados desbaratou o inimigo.

O professor com seus colegas dirigiu a exposição.

A diretora expulsou da sala o aluno com seus colegas de arruaça.

Como exemplos de não-participativos temos:

O colega trouxe consigo o livro pedido.

Minha irmã foi ao baile com vestido novo.

O pai gostava dos filhos com os avós.” (p. 445)

(...)

“Com a presença do adjunto de companhia participativo pode o verbo da oração ir ao plural, como se se tratasse de um sujeito composto:

O capitão com seus soldados desbaratou o inimigo.

O capitão com seus soldados desbarataram o inimigo.

Em tais condições, a estrutura sujeito+adjunto adverbial pode alternar com a estrutura de sujeito composto:

O capitão e os seus soldados desbarataram o inimigo.” (p. 445)

Como se vê, os autores não consideram o Comitativo como um Complemento do mesmo nível sintático do Objeto Indireto, optando por classificá-lo como Adjunto Adverbial de Companhia.

A seguir, arrolamos os exemplos do Dicionário de Usos (*op. cit.*), que têm a função de Comitativo.³

³ Seleccionamos os exemplos prototípicos, grifando os complementos Comitativos. As siglas no final de cada exemplo representam a abreviatura dos nomes convencionais das obras de onde foram extraídos, segundo critério do Dicionário de Usos (*op. cit.*)

- ABOCAR comunicar-se; entender-se: *Consegui abeirar-me de uma das avenidas e abocar-me com um agente de tráfego.* (AM-O)
- AJUNTAR amancebar-se; amasiar-se: *Casado sou, mas separado estou. Você podia se ajuntar comigo.* (S)
- AMANCEBAR-SE viver maritalmente; amasiar-se: *Esteve por aqui, amancebou-se com Osvaldo.* (OS); *Padres que se amancebavam com mestiças.* (RET)
- AMANDRINHAR unir-se a; ligar-se a: *Bento não resistiu, se amadrinhou com eles.* (SA)
- AMASIAR estabelecer relação não oficial de casamento: *Acaso lhe disse que desejava me amasiar contigo?* (NOD)
- ANDAR conviver: *Com que espécie de gente você anda?* (DE)
- ARRANCHAR-SE juntar-se; amasiar-se: *Raimunda arrancha-se com o turco.* (Q)
- ARTICULAR-SE entrar em entendimento: *Procura o PTB articulando-se com o PSD para escolha de candidato comum à Prefeitura.* (ESP)
- ASSENTAR-SE fazer companhia: *Seu marido é estimado entre os juízes quando se assenta com os anciãos da terra.* (LE-O)
- ATRACAR-SE entrar em luta corporal; engalfinhar-se: *A moça se atraca com o bilheteiro.* (UC)
- ATRITAR-SE indispor-se; brigar: *Não quer atritar-se ainda mais com o presidente.* (VEJ)
- AVISTAR-SE entrar em contato; encontrar-se: *Não sei se o senhor já teve oportunidade de se avistar com minha mulher.* (CCA);
- BOQUEJAR discutir: *Um dia, de cabeça quente, boquejei com Laércio.* (DM)
- CHOCAR-SE 1 encostar, como decorrência de um movimento brusco; ir de encontro a: *O prato se chocou com a travessa de arroz.* (TP); *O trem se chocou com o ônibus.* (FSP) 2 encontrar-se; juntar-se: *Chocou-se o ar noturno com o corpo quente.* (MC)
- COABITAR estar instalado em comum; estar junto; coexistir: *O passado coabita com o presente.* (FN); *Há a crença de que à noite a lua vem coabitar com as mulheres menstruadas.* (IA)
- COLIGAR-SE juntar-se; unir-se: *O candidato e o seu partido, o PSDB, foram duramente criticados por se coligarem com políticos que participaram dos governos militares.* (GAZ)
- COMBINAR 1 ajustar; acertar; acordar: *Combinei certos detalhes com*

- os assessores.* (OL); 2. conviver; dar-se bem: *Ela parecia combinar bem com o marido.* (SA) 3. reagir quimicamente: *O gás carbônico combina-se com H₂O produzindo ácido carbônico.* (FIA); *O cianeto de potássio combina com o ácido clorídrico do suco gástrico.* (TC);
- COMERCIAR exercer transações comerciais: *Os Estados Unidos ficaram proibidos de comerciar com Cuba.* (OL)
- CONCHAVAR (*Deprec*) fazer acordo ou ajuste; maquinar; tramar: *O Delfim Neto vai conchavar com Laudo Natel.* (SC)
- CONFABULAR trocar idéias; conversar: *Jerônimo confabulava com os filhos do morto.* (ML); *O homem amarelo confabulava com o soldado gordo.* (R)
- CONFERENCIAR discutir ou tratar em conferência; conversar; palestrar: *Benjamim Vargas conferenciava logo a seguir com o Sr. Getúlio Vargas.* (OG); *Breta proibiu a Adélia de confidenciar-se até com as irmãs.* (REP)
- CONSORCIAR-SE unir-se em matrimônio: *Humantina consorciou-se com Nestor.* (VN) 2 unir-se em consórcio: *Os grupos empresariais que se consorciaram com empresas estrangeiras para disputar o mercado de serviços de telecomunicação não desistiram de lutar pela quebra do monopólio estatal.* (FSP)
- CONTRACENAR participar de uma cena juntamente com outra pessoa: *Manguari que continua sentado cantando e ao mesmo tempo contracenando com Lorde.* (RC); *Sabe que ela já contracenou com Tônia Carrero?* (CHU)
- CONVERSAR 1 falar; palestrar: *O delegado conversa com Lourenço.* (CBC); *O negrinho veio conversar com José.* (Z) 2 discorrer; expor; discutir: *Conversei com ele sobre as nossas dificuldades.* (DM);
- CONVIAJAR locomover-se junto: *Toras flutuantes e corpos conviando com a babugem e com pedaços de vegetais.* (SA)
- CONVIVER 1 viver em comum; viver em intimidade: *Eu conheço isso porque convivo com os homens.* (AC); *A capivara convive com bois, cavalos ou mesmo jacarés.* (GL) 2 estar em contato permanente: *Não posso conviver com este problema.* (OL); *Betinho convive com o risco permanente de ver sua agonia ter início a qualquer momento.* (VEJ)
- CONVOLAR desposar; casar: *A Leopoldina (...) convolara com o Sebastião de Rezende.* (BAL)

CORRESPONDER estabelecer comunicação por meio de correspondência:

Este é o amigo com quem me correspondia. (MEC)

DANÇAR executar passos e outros movimentos com o corpo ao som de uma música; bailar: *Fogareiro dançava agora com uma mulher forte.* (RIR)

DESPACHAR praticar atos decisórios, como autoridade: *O presidente Jânio [...] despachava com o ministro João Agripino.* (CRU)

DUELAR bater-se em duelo; lutar: *É certo que morrerá se duelar contigo.* (RET);

ENCONTRAR-SE ir ao encontro de: *Lá fui eu me encontrar com Paulo.* (FI); *Branca de Neve continua a encontrar-se com o Príncipe.* (BN)

ENTREVISTAR-SE encontrar-se para conversar: *Quero me entrevistar com ele na quarta-feira.* (CB); *Marcondes Pompeu deverá entrevistar-se pessoalmente com Pio XII.* (NB)

ENTURMAR-SE (Coloq) entrosar-se com: *Arlete já se enturmou com o grupo.* (TGG)

ESTAR 1 ter a companhia de: *Mariozinho de Oliveira estava comigo.* (RO); *Ontem ele estava com Jandira* (Q) 2 apoiar; concordar: *Aliás, os anarquistas estavam com Dreifus porque o processo desprestigiara a Autoridade e a Reação.* (FL); *Estou com papai em tudo e por tudo* (MO)

FALAR conversar: *Eu bem que falei com ele.* (TP)

FODER (Ch) copular; manter relações sexuais: *Seu filho está fodendo com uma mulher no quarto.* (RC)

FORNICAR (Coloq) praticar o coito; copular *Fornicava com três, quatro, cinco mulheres.* (SD); *Serviçal, mero criado doméstico, mesmo quando fornicava com a Senhora Baronesa na alcova da casa-grande, nos alvos lençóis de linho do Senhor Barão.* (TG)

FRETAR-SE praticar ato sexual mediante pagamento: *Zefa-me-pula se fretou com Peba.* (CAS); *Queria se fretar comigo.* (PP)

GRUDAR-SE atracar-se; engalfinhar-se: *Dedé deu um grito de onça e grudou-se com o outro.* (CA)

INTERAGIR exercer interação; atuar em conjunto: *A forma como os pais interagem com os filhos, dando carinho, amor, aconchego e proteção é que vai ser importante para uma boa estrutura psicológica e de sexualidade.* (OD)

IR 1 seguir com; acompanhar: *Santana teria recrutado quatro amigos e*

- foi com o grupo até a rua onde Menezes morava. (FSP); Há pouco tempo, fui com Daniela Mercury minerar algumas raridades da MPB, na Baratos Afins, no centro de São Paulo. (FSP) 2 copular: Se Jandira concordou em ir com você é porque quer. (Q)*
- MACOMUNAR-SE** conluiar-se; aliar-se: *Se Bernardo não se mancomunou com os cobras pra levar umas, deve ser mais ou menos isso. (FP); Infelizes que tinham se mancomunado com os sem-máculas. (LC)*
- MATRIMONIAR** casar: *Carrazedo Cruz, que matrimoniou com a cintura de Anabela em 1922, apelou para o álbum de família de modo a ver que lavoura sem jeito o tempo havia plantado nos vales e curvas da dita Anabela (NI)*
- MORAR** 1 viver junto; coabitar: *A tia velha foi morar com vocês no Leme? (L) 2 viver maritalmente: Maria Rita estava morando com o espanhol (SA); estou morando de amigado com uma mulherzinha do Timbó (SA)*
- OMBREAR-SE** competir; rivalizar: *Agora ombreia-se com os elementos da classe inimiga (PRO)*
- PAPEAR** falar muito; tagarelar; conversar: *Na sexta-feira passada parei para papear com um deles na rua (FSP)*
- PORFIAR** debater; contender; altercar: *Não adiantava encalçar, com ele porfiar (COB)*
- PREVARICAR** (Coloq) copular: *Pardal não sei de que, é por sua livre e espontânea vontade que deseja prevaricar com Ivonete de Albuquerque Guimarães? (VIU)*
- PRIVAR** conviver intimamente: *Contou-nos advogado que privou com ele que o mesmo contraíra mal venéreo, na mocidade, tornando-se incapaz para a vida regular (FI)*
- PROMISCUIR-SE** unir-se de modo desordenado; misturar-se; juntar-se: *Um reduto em que batedores de carteira, rufiões, jogadores e o geral da malandragem se promiscuía com tiras e negociantes de virações graúdas e miúdas (MPB)*
- RECOMPOR-SE** reconciliar-se: *Eleodegário se recompusera com o governador. (SA)*
- REGOZIJAR-SE** divertir-se: *E nunca me deste um cabrito para eu regozijar-me com meus amigos. (VES)*
- RUFIAR** (Coloq) ter relações sexuais com: *Padim Ciço um santo que conversa com Deus e não rufia com mulher nenhuma. (OSD)*

RUSGAR discutir; desentender-se: *Os próprios esquadrões já iam rusgando uns com os outros.* (CG)

SAIR ir em passeio ou namoro com; passear: *Não saio mais com você.* (PL)

TRATAR falar; conversar: *Pedro resolveu constituir advogado para tratar com a família Soares.* (A)

VIVER ter vida em comum; coabitar: *Fazer isso comigo como se tivesse vivido com você só uma semana?* (É)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Urge que se faça uma revisão nos manuais didáticos e dicionários a fim de que se considere o Comitativo como Complemento Verbal e não como Adjunto Adverbial. A classificação como Objeto Indireto, adotada por alguns dicionários, também deve ser revista, uma vez que se trata de constituinte com características (funções) semânticas diversas. Enquanto o primeiro participa do evento (estado de coisas) nas mesmas condições do sujeito, podendo, por isso mesmo, com ele coordenar-se ou condensar-se numa forma de plural, o segundo se caracteriza como Destinatário, Beneficiário, etc., não podendo associar-se ao sujeito sintaticamente.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. Gramática mínima. Para o domínio da língua padrão. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: 1999.

BORBA, F.S. et al. Dicionário de usos do português do Brasil. São Paulo, Ática, 2002.

_____. Uma gramática de valências para o português. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1981.

- CHAFE, W. *Significado e estrutura lingüística*. Trad. de M. H. M. Neves et alii. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1979 [1970].
- CUNHA, C. F. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970.
- FARACO & MOURA. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1999.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio – Século 21*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FILLMORE, C. J. “*The Case for Case*”. In: Emmon Bach & Robert Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. New York, Holt, Reinhart and Winston, 1968.
- _____. “*Types of Lexical Information*.” In: F. Kiefer ed., *Studies in Syntax and Semantics*. Dordrecht-Holland, D. Reidel Publishing Co., 1969
- FILLMORE, C. J. & LANGENDON, D. T. (Eds.), *Studies in Linguistic Semantics*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- _____. “*The Case for Case Reopened*”. In: COLE (ed.) et alii. *Syntax and Semantics: Grammatical Relations*. New York, Academic Press, 1977. (Vol. 8)
- _____. “*Em favor do caso*”. Trad. de Lúcia M. Lobato. In: *A semântica na lingüística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- HOUAISS, A. et al. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IGNÁCIO, S. E. *O processo da derivação frasal nas frases dinâmicas do português escrito contemporâneo do Brasil*. *ALFA Revista de Lingüística*, 1994, p. 33-45.
- KURY, A. G. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 1985.
- MACAMBIRA, J. R.. *A estrutura morfo-sintática do português*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. 2. ed., Paris, Klincksieck, 1966.
- VILELA, M. *Gramática de valências: teoria e aplicação*. Coimbra: Almedina, 1984.

OS LIMITES ENTRE O ADVÉRBIO E A CONJUNÇÃO¹

Elisete Maria de Carvalho Mesquita²

RESUMO

Com este artigo pretende-se fazer algumas considerações sobre as classes **conjunção** e **advérbio**, com o objetivo de mostrar até que ponto esses dois itens gramaticais apresentam semelhanças e/ou diferenças.

Palavras-chave: *Gramática; classes gramaticais; conjunção, advérbio.*

ABSTRACT

This research aims to make some considerations about the conjunction and adverb as grammatic classes, with the purpose to show the similarities and the differences among these classes.

Keywords: *Grammar; grammatic classes; adverb; conjunction.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As semelhanças verificáveis no modo de tratamento dos termos **conjunção**, **preposição** e **advérbio** costumam dar verdadeiros nós na cabeça dos estudiosos ou interessados pelas questões relativas à Língua Portuguesa. Pode-se dizer que os diferentes modos de se tratar esses termos são decorrentes da absoluta ausência de consenso entre os pesquisadores no que toca à definição e, principalmente, à classificação desses itens lingüísticos.

¹ Este artigo é parte da tese de doutoramento intitulada *As legítimas conjunções coordenativas do português contemporâneo*, defendida em 2003 na UNESP de Araraquara-SP e financiada pela FAPESP.

² Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). elismcm@terra.com.br

Pensando em questões como essa, este estudo visa a fazer alguns comentários sobre as classes **advérbio** e **conjunção**, na tentativa de mostrar até que ponto essas duas classes apresentam aspectos convergentes e/ou divergentes.

2. CONJUNÇÃO E ADVÉRBIO

As dificuldades de delimitação das áreas de atuação das classes **advérbio** e **conjunção**, na realidade, são compreensíveis, uma vez que se deve considerar que tais elementos apresentam muitos pontos em comum, o que, em grande parte, justifica essa confusão de idéias e divergência de posicionamentos. Além disso, pode-se acrescentar o fato de ser bastante tênue a linha que divide as classes **conjunção** e **advérbio**, o que, muitas vezes, dificulta consideravelmente a classificação de um ou de outro item.

Ao tratar da classe **advérbio**, Pottier (1962, p. 53) coloca de maneira muito interessante o problema da rotulação e do enquadramento dos elementos lingüísticos em uma classe de palavra mais adequada às suas características.

Parece que se incluíram nas gramáticas sob a rubrica 'advérbios', todas as palavras com as quais não se sabia o que fazer. A sua lista não se fecha nunca e não se lhe dá uma definição integrante.

Não há como negar, entretanto, que essa confusão pode se agravar ainda mais quando alguns autores tratam individualmente de cada uma dessas classes, nada comentando sobre as possíveis aproximações e relações existentes entre elas, enquanto outros generalizam tanto que chegam a englobar todos esses itens lingüísticos em uma única e gigantesca categoria. Jespersen (1963, p. 88), por exemplo, chama os advérbios, as preposições, as conjunções e as interjeições de **partículas**, dizendo que não há razão para discriminar tais elementos em classes distintas, já que suas funções específicas somente são percebidas a partir da consideração de um contexto maior.

Concorda-se, em parte, com as considerações de Jespersen, principalmente no que se refere à relação função/contexto. No entanto, não se pode deixar

de mencionar a importância de se fazer um levantamento minucioso das características, usos e funções de cada um dos elementos que representam as dez classes de palavras convencionadas para muitas línguas, inclusive, para a Língua Portuguesa. No caso desta pesquisa, interessam, particularmente, os limites entre as **conjunções**, principalmente as coordenativas e os **advérbios**.

Dessa maneira, começa-se pela consideração das definições atribuídas aos termos **conjunção** e **advérbio** pela grande maioria das gramáticas que circulam no Brasil. A partir de tal análise, percebe-se que, à primeira vista, essas são duas classes de palavras bastante distintas. Observe-se, por exemplo, como Bechara (1999) define esses dois termos:

Advérbio é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, de modo, de intensidade, de condição, etc) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial. (p.287);

Conjunções são unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. (p.319).

Uma análise superficial faz pensar que **conjunção** e **advérbio** são itens lingüísticos que apresentam características diferentes e têm domínio e função também distintos. No entanto, uma análise percuciente não se resume às definições de termos, mas tenta explicar em que sentido os itens de uma língua podem se aproximar ou se distanciar.

Por meio de um exame mais cuidadoso, constata-se, então, que são justamente as várias “circunstâncias” expressas pelos advérbios que fazem que eles, em determinadas situações, sejam confundidos com as conjunções.

Cientes dos problemas que rodeiam esse assunto, alguns autores sempre fazem referência à **conjunção** quando tratam dos advérbios ou vice-versa. Bechara (1999), estudando as conjunções coordenativas, diz que alguns advérbios, graças à sua mobilidade posicional, colocam-se de tal modo que levam alguns gramáticos a classificá-los como conjunções coordenativas, sendo que isso acontece com maior freqüência com as explicativas, as correlativas e as adversativas. Para Bechara (1999),

as diferenças entre as classes **advérbio** e **conjunção** são muito claras e o número de conjunções coordenativas está muito bem definido. São apenas seis: *e*, *nem*, *ou*, *mas*, *porém*, *senão*. Os demais itens citados pela grande maioria das gramáticas de Língua Portuguesa são, segundo esse autor, **unidades adverbiais**.

Tal exatidão, porém, não é apresentada por muitos gramáticos brasileiros, que preferem se repetir uns aos outros a propor explicações para o fato de alguns elementos lingüísticos, como o advérbio e a conjunção, por exemplo, serem tão confundidos. Aqueles que tomam ciência dessa confusão e decidem tentar solucioná-la costumam sugerir testes **práticos**, que têm como objetivo comparar algumas propriedades dessas duas classes gramaticais, a fim de se concluir se elas são advérbios ou conjunções, verdadeiramente.

Sandmann (1982) é um desses autores que propõem uma solução prática para se evitar confusões e/ou dúvidas quanto à classificação das duas classes de palavras discutidas neste estudo. Para ele, os **coordenantes puros ou pacíficos**, de acordo com sua terminologia, não coocorrem com outro coordenante de igual estatuto, ou seja, quando acontece de dois elementos 'coordenativos' aparecerem um após o outro no mesmo enunciado, apenas um deverá ser considerado genuinamente coordenativo, o outro deverá ser tido como pertencente à outra classe gramatical qualquer.

A partir desse raciocínio, Sandmann (1982) testa itens lingüísticos tidos como **conjunções coordenativas** pela tradição gramatical e conclui que são apenas cinco as conjunções coordenativas da Língua Portuguesa: *e/ou/mas/pois/logo*, sendo que os demais elementos por ele analisados são classificados como **advérbios**.

Percebe-se que a conclusão desse autor, na verdade, apenas restringe o número de conjunções do Português, uma vez que cada um dos elementos lingüísticos comprovados **coordenativos**, segundo sua análise, representa as velhas cinco classes de conjunções coordenativas defendidas pelas gramáticas tradicionais: *e* (aditiva), *mas* (adversativa), *ou* (alternativa), *pois* (explicativa), *logo* (conclusiva).

Abreu (1997) também propõe explicações para o fato de alguns elementos serem mais (ou menos) coordenativos. Talvez suas explicações não possam ser chamadas de testes. No entanto, têm semelhança com a técnica apresentada anteriormente por Sandmann (1982). Adotando a teoria dos protótipos³, esse autor conclui que as conjunções *e* (aditiva), *mas* (adversativa), *logo* (conclusiva) são mais prototípicas do que as conjunções explicativas e alternativas. As primeiras possuem grau 0 (zero) de prototipicidade, ao passo que as segundas possuem grau 01 (um). Para a apresentação de tais resultados, Abreu (1997) submete tais conjunções a algumas “provas”, e conclui que *e/mas/logo* são mais prototípicas por que: a) não precisam de identidade de tempo e/ou sujeito; b) não têm ligação entonacional; c) não estão no escopo da anterior; d) manifestam iconicidade temporal; e) não estão dentro do escopo da oração coordenante.

As palavras de Neves (1998, p. 50) vão ao encontro da discussão ora estabelecida, ou seja, sobre a relação advérbio/conjunção e a realização de testes que objetivam demarcar os limites e a zona de atuação de cada uma dessas partes do discurso:

Em português, também, as partículas adverbiais são fontes de elementos coordenativos, e também são fluidos os limites entre um papel semântico-discursivo e um papel basicamente relacional de tais partículas. Fluida é a própria classificação atribuída a elementos ou sintagmas como *porém*, *entretanto*, *contudo*, *no entanto*, *portanto*, *por conseguinte*. As gramáticas mais recentes arrolam todas essas formas entre as conjunções, embora elas não passem nos testes que lhe poderiam dar esse estatuto.

É lógico que não são todos os interessados no processo coordenativo que propõem testes práticos para a solução de problemas que porventura apareçam. Além do mais, nem todas as situações problemáticas se resolvem por meio da aplicação de tais expedientes. O importante é que,

³ Michaelis (1998, p. 1718) assim define o termo protótipo: “o exemplar mais exato, de maior perfeição.” A definição apresentada pelo próprio Abreu (1997, p. 20) é ainda mais esclarecedora: “elementos prototípicos são aqueles que estatística e probabilisticamente apresentam o maior número das mais importantes propriedades/peculiaridades características da categoria.”

estabelecendo testes ou não, muitos autores reconhecem a confusão associada às classes **advérbio** e **conjunção** e, de um modo ou de outro, sempre tocam nessa questão.

Para Lemle (1984, p. 99), o termo **conjunção** se aplica somente às coordenativas. Os elementos que em muitos estudos são chamados **conjunções subordinativas** são por ela denominados **complementizadores**. Para essa autora, existem apenas cinco conjunções na Língua Portuguesa: *e, mas, porém, ou, pois*, sendo que elementos como *todavia, contudo, no entanto*, ficariam mais bem descritos como **advérbio sentencial**, no caso do primeiro e **sintagma preposicional**, no caso dos dois últimos.

Mattos e Silva (1993, p. 120), estudando o Português arcaico, afirma que a conjunção aditiva ou copulativa e (Latim *et*) é a conjunção coordenativa por excelência, porém, além dela, *ou e nem* são conjunções latinas que permaneceram, originariamente, no Português. Outros elementos considerados conjunções pela orientação tradicional como, *portanto, todavia*, etc, “provêm de advérbios ou de sintagmas preposicionados “lexicalizados”, o que, de uma maneira ou de outra faz que eles tenham características distintas de um coordenador puro, como é o caso de E.

Pode-se dizer que, com exceção dos gramáticos tradicionalistas, os demais autores que se dedicam ao estudo do fenômeno coordenativo, de modo geral, admitem a existência de poucas conjunções coordenativas, que, ainda assim, variam de autor para autor, porém não costumam fugir à seguinte classificação: **aditivas, adversativas e alternativas**.

Além dessas três classes de conjunções, Lemle (1984, p.100) acrescenta mais uma: a **implicação**, representada pela conjunção *pois*.

Segundo essa autora,

O papel sintático das conjunções coordenativas é o de colocar as duas sentenças por elas ligadas em posições paralelas na estrutura sintática. Semanticamente, são quatro as relações lógicas possíveis entre duas sentenças: união (e), disjunção (ou), oposição (mas) e implicação (pois).

Refletindo sobre a análise das conjunções feita por Lemle (1984),

percebe-se que *porém*, tido pela autora como uma verdadeira conjunção coordenativa, não se encaixa numa das quatro relações lógicas arroladas por ela. Seguindo o raciocínio da autora, parece que, na verdade, as conjunções coordenativas do Português não são cinco, mas apenas quatro: *e/ou/mas* e *pois*.

Esta pesquisa considera e analisa somente três conjunções coordenativas da Língua Portuguesa, a saber: *e/ou/mas*. Os demais itens lexicais mencionados no decorrer deste estudo serão considerados **advérbios**, a exemplo de Quirk *et al.* (1985), Bechara (1999), dentre outros.

A partir da decisão mencionada no parágrafo anterior, fica claro que se concorda com os testes realizados por diferentes autores para a comprovação de quais elementos podem, realmente, ser considerados **conjunções coordenativas**. Acredita-se que as explicações fornecidas após a realização desses testes, somadas à análise do comportamento das conjunções *e/ou/mas* nos textos em que se inserem podem ser decisivas para se chegar às conclusões sobre o enquadramento de muitos itens gramaticais nas classes conjunção e advérbio.

Nesse sentido, faz-se a reprodução do esquema criado por Neves (1998, p. 54) que mostra o percurso dos elementos tidos como conjunções coordenativas pela tradição gramatical ao longo de sua história lingüística:

ENTRETANTO, CONTUDO, TODAVIA => PORÉM => MAS => E, OU

O esquema de Neves (1998) revela que os elementos situados à esquerda são os que ainda estão em processo de gramaticalização. Pode-se dizer que no momento atual eles não são conjunções, o que não significa concluir que eles jamais gozarão de tal classificação. Quanto mais os itens lingüísticos inseridos neste esquema se aproximam do extremo oposto, ou seja, da direita, mais gramaticalizados estão na língua.

Por aí se vê que dos elementos localizados mais à esquerda do esquema, **MAS** é o que está mais apto a receber o título de **conjunção coordenativa**, o que leva a concluir que as verdadeiras coordenativas da Língua Portuguesa não são tão numerosas como a tradição gramatical defende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se a consciência de que este estudo assume uma postura que, até certo ponto, vai de encontro à classificação das conjunções coordenativas há muito apresentada nos estudos que seguem orientação tradicional. Espera-se, entretanto, que essa classificação, um pouco diferente da maioria encontrada, contribua, mesmo que de forma simplista, para o esclarecimento de algumas questões relacionadas ao tema discutido.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. de. Coordenação e subordinação: uma proposta de descrição gramatical. *Alfa*, São Paulo, v. 41, p.13-37, 1997.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- FERREIRA, A. B. de H. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. Versão eletrônica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, 1 cd.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*. 19. ed. Rio e Janeiro: Ed. FGV, 2000.
- JESPERSEN, O. *The Philosophy of Grammar*. London: G. Allen; Unwin, 1963.
- LEMLE, M. *Análise sintática*. São Paulo: Ática, 1984.
- MATTOS e SILVA, R. V. *O português arcaico: morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 1993.
- MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- NEVES, M. H. DE M. A gramaticalização e a articulação de orações. *Estudos Linguísticos*, São José do Rio Preto, v. 27, p. 46-56, 1998.
- _____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- POTTIER, B. *Systématique des éléments de relation*. Paris: Klincksieck, 1962.
- QUIRK, R. *et al.* *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman, 1985.
- SANDMANN, A. J. *Análise crítica da classificação tradicional e construtural dos coordenativos*. 1982. Dissertação (mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1982.

ADJETIVOS E ADVÉRBIOS COMO OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Hilda de Oliveira Olímpio (Ufes)

RESUMO

Inserido no quadro teórico da Semântica Argumentativa delineada por Oswald Ducrot (1972), para quem a argumentação é a função fundamental da linguagem, e ancorado no princípio postulado por Anscombe & Ducrot (1983) de que “a argumentação está na língua”, este estudo objetiva, em sentido amplo, discutir a questão da gradualidade nos processos argumentativos. Dentro desse contexto, fazendo um recorte mais pontual, busca examinar um conjunto de enunciados em que adjetivos e advérbios, com função lexical esvaziada, exercem, como propõe Ducrot (1995, 2002), a função de operadores argumentativos, potencializando ou atenuando (e, mesmo, invertendo) a força argumentativa de nomes e verbos.

Palavras-chave: *Enunciação; argumentação; operadores argumentativos; blocos semânticos.*

ABSTRACT

Inserted in the view theoretical of the Argumentative Semantics delineated by Oswald Ducrot (1972), for who the argument is the basic function of the language, and anchored in the principle postulated by Anscombe and Ducrot (1983) that says that “the argument is in the language”, this study objective, in an ample direction, to argue the question of the gradation in the argumentative processes. On this context, making a prompter clipping, it inquirys to examine a set of statements where adjectives and adverbs, with emptied lexical function, exert, as Ducrot considers (1995, 2002), the function of argumentatives operators, powering or attenuating (and, even, inverting) the argumentative strength of names and verbs.

Keywords: *Enunciation; argumentation; argumentative operators; semantic blocks.*

A Semântica Argumentativa é uma semântica linguística de configuração estruturalista, que, na linha saussuriana, perseguiu, em todas as suas versões, a ideia de que o valor de uma entidade linguística não está na sua relação direta com mundo, mas na relação que ela mantém com outras entidades da língua. Por isso, o foco de sua investigação é o sentido produzido pelo uso das formas linguísticas, e não o sentido pretendido pelo locutor. A língua é que aponta (dá instruções) para determinar o contexto de produção. Daí a concepção de uma pragmática integrada ou pragmática linguística, como a teoria ficou conhecida por décadas.

Apesar de estruturalista, Ducrot afastou-se de Saussure, que encarava a língua como um código para a transmissão de informação, e tomou a argumentação como sua função fundamental, chegando a admitir que o valor factual real das palavras é uma ilusão, subsidiária e derivada do valor argumentativo fundamental.

Para caminhar nessa direção enunciativa, apoiou-se nas pesquisas de Benveniste e no referencial teórico dos analistas de Oxford. Posteriormente, buscou em Bally e Bakhtin inspiração para trabalhar a questão da polifonia. Mas sempre priorizando a forma, categorias do sistema linguístico cuja significação fornecia instruções para buscar o sentido dos enunciados. Em suas próprias palavras, Ducrot se propôs a fazer um “estruturalismo do discurso”.

Para compreender, no quadro da Semântica Argumentativa, o postulado de que “a argumentação está na língua” e, a partir daí, circunscrever o tema dos operadores argumentativos, faz-se necessário proceder a um percurso retrospectivo, acompanhando as diversas formas que Ducrot e seus colaboradores imprimiram à teoria, desde o seu modelo *standard* (1983), passando pela articulação entre *topos* e polifonia enunciativa ([1984]/1987, 1995), até chegar ao modelo dos *blocos semânticos*, desenvolvido mais recentemente, a partir de Carel (1992, 1997).

Como já é sabido, na sua forma *standard*, a Semântica Argumentativa priorizou o trabalho com os operadores (tipo: *até, mesmo, quase, pouco, um pouco*), dando ênfase ao potencial argumentativo desses operadores na sinalização das conclusões; na fase dos *topoi* em articulação com a

noção de polifonia, priorizou o papel dos enunciadores na expressão dos pontos de vista colocados em cena pelo locutor, enfatizando o princípio argumentativo que garantia a passagem do argumento à conclusão (*a donc c*); na fase dos *blocos semânticos*, a noção-chave passou a ser a de interdependência semântica no encadeamento (normativo – em *donc*; ou transgressivo – em *pourtant*) entre os segmentos articulados nos enunciados, os quais não têm sentido isoladamente, mas, sim, em conjunto.

Vale ressaltar que as diversas revisões que os autores impuseram à teoria como um todo foram sempre motivadas pelos dados empíricos. Na fase *standard*, por exemplo, a preocupação da teoria era mostrar as conclusões para as quais os operadores argumentativos apontavam. Veja-se o caso de *pouco* e *um pouco*, por exemplo. Inicialmente os autores tentaram mostrar que tais operadores apontavam para conclusões diferentes. Como nos exemplos abaixo, em que *um pouco* aponta para uma conclusão favorável a *treino*, e *pouco*, para uma conclusão desfavorável:

Jorge treinou *um pouco*. *Vai se sair bem* na competição.

Jorge treinou *pouco*. *Não vai se sair bem* na competição.

Posteriormente, caminhando para a segunda fase, chegaram à conclusão de que o que comandava a orientação argumentativa de *pouco* e *um pouco* era o *topos* (universal, geral e gradual) sobre o qual o enunciado era construído, ou seja, era o princípio argumentativo (o sistema de crenças) subjacente à própria constituição do enunciado. Subordinados a outro princípio argumentativo, *pouco* e *um pouco* podem levar a outra conclusão. Imagine-se um contexto em que se acredita que o treino não leva a um bom resultado numa competição.

Nesse caso, poderíamos ter:

Jorge treinou *um pouco*. *Não vai se sair bem* na competição.

Jorge treinou *pouco*. *Vai se sair bem* na competição.

Poderíamos, inclusive, admitir:

Jorge treinou *muito*. *Não vai se sair bem* na competição.

Como se pode perceber, nesse novo contexto (garantido por um novo *topos*), as conclusões são diretamente opostas às observadas no primeiro par de exemplos. Nessa fase da teoria, articulando *topos* e polifonia, os autores convocaram, para explicar os diversos pontos de vista presentes no enunciado, a noção de enunciadores.

Avançando mais na exploração dos operadores, como *muito*, *pouco* e *um pouco*, Ducrot introduz a noção de *modificadores: realizantes e desrealizantes*. Nesse novo quadro, *muito* é um modificador realizante; *pouco* e *um pouco* são modificadores desrealizantes, sendo *pouco* um *inversor* e *um pouco* um *atenuador* da força argumentativa do termo-base.

Nessa linha de investigação,

- construções nominais como: *uma forte intervenção do estado*, *um corte drástico no orçamento*, *uma clara demonstração de apoio*, *uma alta concentração de riqueza* têm o valor argumentativo do seu núcleo nominal potencializado pela presença de adjetivos na função de modificadores realizantes;
- já em: *uma atuação fraca*, *um pequeno corte*, *uma participação insignificante*, *uma leve inclinação*, *um simples questionamento*, constata-se a ocorrência de modificadores desrealizantes, que despotencializam a força argumentativa do núcleo;
- igualmente, construções verbais do tipo: *errar totalmente*, *subir vertiginosamente*, *cortar drasticamente*, *ameaçar seriamente*, *romper terminantemente* são marcadas por modificadores realizantes/potencializadores;
- enquanto *subir ligeiramente*, *oscilar levemente*, *aparecer raramente*, *intervir moderadamente*, *explicar razoavelmente* são marcadas por modificadores desrealizantes/ despotencializadores.

Como se apontou acima, cada fase ou forma da teoria privilegiou determinadas questões para justificar a adoção da perspectiva adotada então. Na terceira fase, conhecida como a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), a questão central da Semântica Argumentativa passa a ser a noção de interdependência semântica, que radicaliza o conceito de relação discursiva e rejeita a noção de *topos*, como extralinguística, portanto fora do escopo da teoria.

Na TBS, defende-se que os sentidos específicos são produzidos nos discursos; estes obedecem aos blocos semânticos contidos na língua, mas dependem dos encadeamentos discursivos selecionados. Se, por um lado, as instruções contidas nas palavras restringem as conclusões que delas se pode tirar, por outro lado, uma conclusão específica dentro de um campo de possibilidades só pode ser apreendida nos encadeamentos argumentativos, os quais podem ser normativos (em *donc/portanto*) e transgressivos em (*pourtant/entretanto*).

Aliás, segundo essa nova perspectiva, o contexto é produzido pelo discurso. Nada, em termos efetivos, preexiste ao discurso. Antes do discurso, o que existe é uma situação sem limites, uma relação aberta, que permite a construção de diferentes discursos singulares (CAREL, 1997).

Ora, se é certo que nomes como *medo* e *coragem*, por exemplo, têm valores argumentativos diferentes e apontam para direções argumentativas opostas, não se pode negar que a palavra *pavor* (ou *pânico*) não se opõe argumentativamente a *medo*, mas tem força argumentativa superior. Passando aos verbos, *elogiar* tem força argumentativa oposta a *criticar*, mas *refutar*, na mesma direção argumentativa de *criticar*, tem maior força.

O conceito de *modificadores* (adjetivos e advérbios) foi introduzido por Ducrot em 1995, dentro da teoria dos *topoi*. A partir dessa época, Ducrot & Anscombe, discutindo a gradualidade dentro do léxico, tratam os modificadores como elementos que, determinando nomes e verbos, aumentam ou diminuem seu grau de argumentação, grau que lhes é inerente (DUCROT, 1998). Já dentro da TBS (2002), este tema é retomado e, de certa forma, modificado. Nesse momento, Ducrot inclui os modificadores entre as palavras instrumentais, em oposição às palavras plenas, tomando por base a noção (proposta por Carel) de argumentação interna (AI), própria das palavras plenas ou lexicais. Para Ducrot, são palavras plenas aquelas às quais se pode atribuir uma AI, ou seja, são palavras que têm um poder argumentativo inerente. Dizendo de outro modo, as palavras plenas evocam discursos; as palavras gramaticais definem-se em relação aos discursos das palavras plenas.

O autor subdivide as palavras gramaticais (palavras ferramentas) em três classes:

- *conectores* (do tipo *portanto, entretanto*);
- *articuladores* (do tipo *porém*);
- *operadores*, subclassificados em *internalizadores* (do tipo *em vão*) e *modificadores* (do tipo *pouco, um pouco, fácil* junto a nomes como problema).

Os *internalizadores* atuam sobre o sentido das palavras plenas, interferindo na significação lexical da palavra-base; enquanto os *modificadores* atuam sobre a palavra-base, aumentando, diminuindo ou invertendo a sua força argumentativa. Pode dar-se o caso de palavras que funcionem como palavras plenas em um contexto, e como modificadores em outro. Compare-se: uma jovem *simples* e uma cirurgia *simples*. No primeiro caso, *simples* funciona como uma palavra lexical; no segundo, como um operador argumentativo.

A noção de modificador como operador realizante ou desrealizante permite avançar a discussão a respeito da argumentação contida no léxico e fornece uma categoria analítica bastante produtiva para defender uma interdependência semântica entre o argumento e a conclusão, agora encarados como constituintes de um todo discursivo.

Tome-se, para reflexão, o par de exemplos:

Este é um *problema simples*. Portanto vai ser fácil resolver.

Este é um *problema complicado*. Portanto não vai ser fácil resolver.

A idéia é de que o *adjetivo simples* agregado a *problema* diminui a sua força argumentativa; ao contrário, *complicado*, no mesmo contexto, aumenta essa força argumentativa. Nessa nova concepção, um *problema simples* não chega a ser problema, enquanto um *problema complicado* é mais do que um problema.

Na verdade, na proposta da teoria dos blocos semânticos, essa noção de força argumentativa subjacente a uma unidade fica prejudicada. Se a teoria dos blocos semânticos rejeita uma relação dicotômica entre

argumento e conclusão, o que importa é a interdependência semântica nos diversos encadeamentos.

Para finalizar essa reflexão, examinem-se, ainda, os exemplos abaixo:

Ele *trabalhou muito* hoje. *Por isso rejeitou o convite para sair.*

Ele *trabalhou muito* hoje. *Entretanto não rejeitou o convite para sair.*

O que se tem nos dois casos é uma relação de interdependência (no primeiro caso, um encadeamento normativo; no segundo, um encadeamento transgressivo).

Não se trata de um argumento e uma conclusão com sentidos independentes, mas de uma interdependência semântica, marcada, no primeiro caso, pelo conector normativo *portanto*; e, no segundo, pelo conector transgressivo *entretanto*.

Este deslocamento do foco de análise, saindo da noção de força argumentativa para a noção de interdependência semântica, permite explicar encadeamentos como:

Trata-se de uma *operação simples*. *Portanto fique calma.*

Se se levar em conta, no primeiro constituinte (*trata-se de uma operação simples*), a noção de força argumentativa do nome *operação* atenuada pelo acréscimo do *adjetivo simples*, fica difícil explicar a conclusão explicitada no segundo constituinte.

Então, qual o papel dos modificadores neste momento da teoria? Evidenciar uma interdependência semântica mais forte entre os constituintes envolvidos no encadeamento? Ou criar a ilusão de uma interdependência, a partir das escolhas operadas no enunciado? Nesse último caso, argumentar consistiria em produzir encadeamentos coerentes, subordinados a discursos mais gerais, que estariam por trás dos discursos particulares. De qualquer modo, a noção de interdependência nega a argumentação por demonstração lógica, em que argumento e conclusão têm sentidos independentes. Além disso,

permite tratar a relação entre duas escalas mais complexas: *quanto mais mais; quanto menos menos; quanto mais menos; e quanto menos mais*, relação explicitada no último exemplo. Antes da Teoria dos Blocos Semânticos, Ducrot (1995) já havia chamado a atenção para essa complexidade, quando propôs a noção de formas tópicas, preparando, entendemos, todo o quadro para a evolução da teoria. Deve-se admitir, entretanto, que nessa nova proposta (da TBS) tais relações são mais adequadamente explicitadas.

REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Margada, 1983.

ANSCOMBRE, Jean-Claude. *Théorie des Topoi*. Paris: Kimé, 1995.

CAREL, Marion. *L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier*. In: *Letras de hoje*. v. 32, n.6, mar., 1997, p.23-49.

DUCROT, Oswald. *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann, 1972.

_____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987. Tradução de Eduardo Guimarães do original francês *Le dire et le dit*, de 1984.

_____. *Léxico y gradualidad. Signo Et Señá*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística/ Universidad de Buenos Aires, nº 9, p. 47-71, junio, 1998.

_____. *Polifonia y Argumentación*. Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Calli: Universidad del Valle, 1988.

_____. *Os internalizadores*. In: *Letras hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, n.129, set., 2002, p.7-26.

REFLEXÃO EM TORNO DA POLISSEMIA DOS NOMES ABSTRATOS

Lúcia Helena Peyroton da Rocha¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir em torno da polissemia dos nomes abstratos. Dessa forma, discute tanto a proposição de Rainer (1996) quanto a dos autores abordados em seu estudo. Rainer tem como ponto de partida a tradição retórica sobre os nomes abstratos e concretos e o aspecto polissêmico que os envolve. Busca defender a « quase-universalidade » da concretização dos abstratos e entende que esse fenômeno necessita de uma explicação. Para tanto, recorre à pesquisa desenvolvida por Bahder (1880) que parte da hipótese de que o declínio da produtividade de um afixo e o obscurecimento da relação entre base e afixo favoreceriam a concretização dos abstratos formados com a ajuda desse afixo (cf. também Gamillscheg, 1921, 1924 e Meyer-Lubke, 1921). **Palavras-chave:** *Polissemia; nomes abstratos e nomes concretos; concretização de nomes abstratos.*

RÉSUMÉ

Cet article a pour but d'étudier la polissémie des noms abstraits. Ainsi, on discute la proposition de Rainer (1996) aussi que celle des auteurs abordés dans son étude. Rainer part de la tradition réthorique des noms abstraits et concrets et de l'aspect polissémique qui les entoure. Il cherche à poser la "quasi-universalité" de la concrétisation des noms abstraits et comprend que ce phénomène a besoin d'une explication. Pour autant, il recourt à la recherche développée par Bahder (1880), qui part de l'hypothèse que le déclin d'un afixe et l'obscurcissement de la relation entre la base

¹ Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo.

et l'afixe favorisent la concrétisation des noms abstraits formés à l'aide de cet afixe (cf aussi Gamillscheg, 1921, 1924 et Meyer-Lubke, 1921).

Mots-clé: *Polysémie, noms abstraits et noms concrets; concrétisation des noms abstraits.*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar a reflexão de Rainer (1996) sobre a polissemia dos nomes abstratos. Rainer (1996, p. 117), citando Thornton (1987), assegura que o problema da polissemia dos nomes abstratos foi negligenciada pelos gramáticos até o século XIX, sendo, portanto, o apanágio dos retóricos, que forneceram dela uma primeira classificação (cf. p.ex., Fontanier 1821-1827). Esse também era o quadro de referências dos primeiros semanticistas científicos, como se sabe: assim o 3º capítulo da *Vie des mots (Vida das palavras)* de Darmesteter, que considerava todas as passagens do abstrato ao concreto como metonímias, é intitulado significativamente “Mudanças de sentidos, ou Tropos”.

Segundo Rainer (1996),

Esse emprego das categorias da retórica na semântica foi logo criticado como sendo pouco explicativo (cf., p. ex., Morgenroth, 1893) para tornar-se cada vez mais raro no fim do século. Essa crítica, renovada por Ruwet (1975), era certamente justificada, mas pode-se perguntar se ensaios recentes para estabelecer o conceito de metonímia com um fundamento teórico mais sólido, como os de Nunberg (1978) ou de Bonhomme (1987), não poderiam dar um novo interesse a esse termo vernáculo. Infelizmente, tanto um como outro são pouco prolixos sobre o tipo de metonímia que nos ocupa (p. 117).

Rainer (1996) defende que o tratamento da polissemia dos nomes abstratos recebeu um novo impulso a partir da proposição de Paul (1880). Paul observa que é muito corrente nas línguas uma certa tendência concretizante. Isso se dá com os nomes de ação que desenvolvem frequentemente o sentido seja de um sujeito da ação seja de seu objeto.

Paul (1880; citado por Rainer, 1996) distingue objetos internos, isto é designações de resultado, como «gravura» ou «fissura»; e objetos externos, isto é, todos aqueles que são “tocados de uma maneira ou de outra pela ação”. Essa categoria dos objetos externos, segundo Paul, parece conter também as designações de lugar como *Durchgang* ‘passagem’ ou as designações de meio como *Kleidung* ‘roupas’. Essa classificação em termos meio-sintáticos (*sujeito, objeto*), meio-semânticos (*resultado, lugar, meio*) será retomada por grande número de pesquisadores posteriores, seja de modo idêntico, seja um pouco remanejada ou ampliada.

A POLISSEMIA DOS ABSTRATOS

O nome pode ser abstrato ou concreto dependendo do sentido que adquire a partir de certas combinatórias dentro de um determinado contexto. Em português, por exemplo, o nome « plantação » pode comportar-se como abstrato em: *A plantação de cana deixou muitos fazendeiros ricos, na década de 30*; e, como concreto em: *O fogo destruiu toda a plantação de cana do Sr. João, em vinte minutos*.

Collin (1918) resgata a proposição de Paul (1880) e a de Bréal (1897), no que tange à concretização de nomes abstratos. Para Rainer (1996, P. 118),

os estudos de Ermecke (1929) mostrarão que o fenômeno possuía uma extensão diferente segundo as línguas e as épocas: em latim, a tendência concretizante teria sido forte, da mesma maneira que nas línguas românicas, “principalmente em tempos remotos [...], quando o latim chegou aos ‘bárbaros’” e no fim da Idade Média, “período de concretização refreada”; entre as línguas germânicas, a tendência teria sido particularmente pronunciada em inglês. E Bally (1965) notará que o alemão recorre freqüentemente à derivação ou composição em situações em que o francês prefere a simples metonímia, observação que se encontra também em Lütke (1978).

Estudos contrastivos sobre esse ponto, incluindo, se possível, línguas não-européias, para Rainer (1996), estão entre os *desiderata* da pesquisa,

tanto quanto se sabe que outras extensões à primeira vista universais, como a dos nomes de agente transformados em nomes de instrumento, mostram consideráveis variações interlingüísticas. No estudo das línguas européias, seria preciso, seguramente, considerar os decalques, que são certamente mais freqüentes do poderiam supor os dicionários (cf. Bally, 1909; Kroesch, 1930; apud Rainer, 1996).

Rainer entende que essa « quase-universalidade » da concretização dos abstratos necessita de uma explicação. Para tanto, recorre à pesquisa desenvolvida por Bahder (1880) que parte da hipótese de que o declínio da produtividade de um afixo e o obscurecimento da relação entre base e afixo favoreceriam a concretização dos abstratos formados com a ajuda desse afixo (cf. também Gamillscheg, 1921, 1924 e Meyer-Lübke, 1921).

Uma outra hipótese era de ordem psico-sociológica. Como se sabia que as variedades populares são geralmente menos ricas em nomes abstratos do que as variedades literárias, é no povo e em sua pretensa falta de capacidade de abstração que se acreditava encontrar o culpado (cf. Meyer-Lübke, 1894; Bréal, 1897; Glaser, 1921; Gamillscheg, 1925; apud Rainer, 1996). Rainer assegura que Ermecke (1929) chegou mesmo a estabelecer uma correlação negativa entre grau de civilização e tendência concretizante.

Segundo Rainer, a hipótese de uma origem elíptica das concretizações postulada por Krueger e Bergmann no começo do século foi rejeitada por Collin (1918), enquanto que Nagacevski (1951) a aceitava apenas para os casos semanticamente mais ou menos aberrantes.

Jaberg (1905, citado por Rainer (1996), notou, de passagem, que a concretização agentiva *comando* era provavelmente devida à procura de uma expressão impessoal (a função no lugar daquele que a detém). Essa mesma idéia se encontra também em Gamillscheg (1921), Meyer-Lübke (1921), Baldinger (1950), Nagacevski (1951) e Wellmann (1975). Em Gamillscheg (1951a), segundo Rainer « ela é mesmo estendida às extensões instrumentais do tipo *uma pinça*.

Rainer (1996) busca nas Teorias Associacionistas explicações científicas para o fenômeno em estudo. Nessa perspectiva, afirma que

Nos esforços de ultrapassar o estágio puramente classificatório para tornar-se uma ciência explicativa, a lingüística, ao fim do século XIX, pensou ter encontrado na psicologia uma ciência auxiliar válida. Essa última oferecia, entre outros, o conceito mágico de *associação*, que se empregava tanto para se referir a laços estáveis entre conceitos memorizados quanto para designar relações estabelecidas durante o ato de fala (cf. Hummer 1982). Esses dois sentidos, que, em geral, não eram deixados de lado, foram colocados a serviço da explicação da passagem do abstrato ao concreto (RAINER, 1996, p. 119).

A primeira versão estabelecia uma relação entre a concretização e as associações estáveis que partem dos verbos de base dos nomes de ação. Rainer entende que essa visão, provavelmente já estivesse implícita na proposta de Paul (1880) (cf. Lüdtke, 1978 apud Rainer, 1996), aparecia *in nuce* em Morgenroth (1893), mas foi Collin (1918), garante Rainer, que na obra muito apreciada em seu tempo, que a popularizou. “Na idéia principal de ação”, escreveu ele, “todas essas idéias [o sujeito, o lugar, etc.] entram como idéias secundárias, que são por associação facilmente evocadas no espírito”.

Para Rainer, Gamillscheg (1924) adotou essa hipótese com entusiasmo, mas ele foi mais longe, perguntando-se se não seria possível *predizer* a direção das concretizações com a ajuda da teoria associacionista. Sua resposta a essa questão, qualificada com razão de “essencial”, foi que é a ideia que se apresenta primeiro ao espírito ou, como dirá em 1951, a associação é mais forte. Ele pretendeu até mesmo o recurso à experiência psicológica para testar a hipótese, mas não a realizou, porque entendeu que essa hipótese permanecia essencialmente circular. Ruminada também por Ermecke (1929, apud Reiner (1996, p. 120), ela demorou a desaparecer da cena romanística, permanecendo até o início dos anos 50 (cf., p. ex., a posição cética de Nagacevschi (1951), também citado por Rainer), não porque ela fosse efetivamente falsa, mas porque o entusiasmo dos lingüistas por esse gênero de psicologia havia desaparecido (cf. Hummer, 1982, apud Rainer).

A segunda versão explorava as associações co-textuais e contextuais. Esboçada por Paul (1880), Jaberg (1905) e Nyrop (1913), ela foi mais

uma vez popularizada por Collin que, aliás, como afirma Rainer, atribuiu-a ao lingüista russo Pokrovski (1895) e à influência da teoria de J. Stöklein (1894-1898) sobre o papel do contexto para as mudanças de sentido. Para Rainer (1996),

A transição seria devida, segundo Collin, “a associações de idéias favorecidas por expressões que se prestam a uma falsa interpretação” [116], atribuível, de acordo com a lógica, ao interlocutor. Assim, *ordenança* poderia ter sido interpretada falsamente como ‘portador de ordens’ (sentido hoje desusado) em uma frase como *Eu te enviarei um ordenança* [78].

Essa teoria contextual foi um sucesso notável até o começo dos anos 50 (cf. Galmillscheg (1925); Leumann, (1927); Szadowsky (1933); Baldinger (1950); apud Rainer). Nagacevschi (1951, apud Rainer), mais uma vez, mostrava-se cético, sem entretanto rejeitá-la completamente para os casos semanticamente aberrantes. Deixando de lado a dificuldade, reconhecida também por Collin (1918) e Galmillscheg (1951a), de identificar a expressão precisa que teria dado lugar ao mal entendido, ele se prende também à idéia implícita na teoria contextual segundo a qual a concretização dos abstratos seria um processo inconsciente, uma espécie de acidente, e não um ato de designação.

Rainer considera curioso o fato de as duas versões associacionistas terem sido defendidas essencialmente pelos mesmos pesquisadores, sem que estes pareçam ter tido consciência de sua irredutibilidade.

A DIREÇÃO DAS CONCRETIZAÇÕES É PREVISÍVEL?

Para Rainer (1996, p. 120), Galmillscheg (1921) avançou, entre outras, a hipótese segundo a qual a evolução dos derivados deverbais, e portanto também dos nomes de ação, depende estreitamente da significação dos verbos de base. Essa observação importante, que ele reformulará em termos associacionistas, em 1924, sob a influência da leitura de Collin (1918), foi retomada por muitos pesquisadores posteriores (cf. Ermecke (1929); Baldinger (1950), entre outros).

Em Lüdtke (1978), ela foi estendida também aos nomes de qualidade: “A significação [concreta] dessas palavras”, escreveu ele, “é condicionada pelo conteúdo lexical do adjetivo de base”. Isso é sem dúvida adequado em linhas gerais, mas não se deveria acreditar que a direção da concretização de um nome de qualidade seja previzível a partir apenas do sentido lexical. Se se quer chegar a uma imagem fiel das intuições dos locutores, é necessário distinguir vários sub-grupos semânticos que diferem notavelmente quanto a seu grau de produtividade (cf. Rainer, 1989, para o italiano).

O tipo pessoal *uma beleza*, p. ex., parece ser muito pouco produtivo: não se diria *Pedro é uma simpatia, uma generosidade*, etc. Essa afirmação de Rainer para o Italiano não se aplica à língua Portuguesa em que os falantes usariam tranquilamente tais expressões. Por outro lado, a extensão ‘qualidade’ > ‘acto’ é sincronicamente produtiva, mas mesmo aqui tem seus limites: se se pode aceitar *eu estou cheio de suas arrogâncias* (não usual segundo o Petit Robert) ao lado de *suas impertinências* ou *suas insolências*, as expressões análogas *suas altivezes, suas audácias, suas sem-cerimônias* ou *seus topetes* parecem nitidamente menos aceitáveis. Apenas o sentido lexical provavelmente não explica essas diferenças: parece, ao contrário, que as extensões semânticas têm, tanto quanto as regras de formação de palavras, restrições que precisam ser estudadas mais de perto.

De maior interesse nesse contexto, Rainer encontra observações como a de Lüdtke (1978) de que o objeto *indireto* parece nunca se realizar em nossas extensões semânticas. A mesma constatação é feita por Panagl (1986) para o alemão, que nota ainda a ausência do objeto direto *afetado*. Lacunas *sistemáticas* desse gênero mostram que não é verdade que qualquer associação possa dar lugar a uma extensão: os objetos indiretos e os objetos diretos afetados, no final das contas, fazem parte efetivamente da estrutura argumental dos verbos em questão.

REANÁLISE E ANALOGIA

A passagem do abstrato ao concreto é geralmente considerada como uma questão puramente semântica (cf. Meyer-Lübke (1890); Gamillscheg (1921); Wandruszka (1982); entre outros citados por Rainer, (1996).

Por outro lado, vários pesquisadores notaram que a frequência das diversas extensões podia variar segundo os afixos. Diez (1871), p. ex., já tinha observado que os abstratos romanos em *-URA* privilegiavam as extensões resultativas e que aqueles em *-MENTUM* se referiam mais frequentemente a um resultado abstrato ('estado') do que a um resultado concreto ('objeto'). Observações desse gênero não provam, entretanto, que as extensões estejam associadas a afixos particulares, de tal modo que não é mostrado que essas preferências sejam atribuíveis à significação das bases, pois os afixos podem estar sujeitos a restrições semânticas (cf. Baldinger, 1950).

Para Rainer (1996, p. 121),

Acontece, entretanto, que uma tal associação direta se produz na seqüência de uma reanálise que atribui ao próprio afixo o elemento semântico devido originalmente a uma extensão. Esse novo afixo pode se propagar por analogia e adquirir vida autônoma, independente do afixo homônimo do qual ele se originou. Os princípios de uma tal análise são difíceis de serem detectados, mas, visto que o número de neologismos sem abstrato correspondente é suficientemente grande para poder-se excluir o acaso, o ato de nascimento pode ser aceito. Para o alemão, os especialistas estão divididos em relação à questão de saber se os nomes de ação em *-ung* já permitem uma tal reanálise: segundo Fleischer-Barz 1992, certos nomes de instrumento como *Kuplung* 'embreagem' teriam sido criados segundo o modelo *direto* de outras palavras desse gênero, enquanto que Wellmann 1975, o estudo mais atento do nosso problema que eu conheço, não vê indícios bastante fortes para abandonar a hipótese-zero da existência de um único *-ung* abstrato: as concretizações formariam um sub-conjunto das formações abstratas e os neologismos seriam todos em princípio abstratos.

A história dos nomes de ação franceses nos fornece, por outro lado, alguns casos muito claros. O dos sufixos em *-ação*, *-is* e *-ura* é bem conhecido. Meyer-Lübke (1921), além disso, percebeu a possibilidade de que a extensão agentiva do tipo *a guarda* > *um guarda* dê lugar a um tipo agentivo independente, uma vez que um grande número das formações (do antigo francês) são sem abstrato posverbal

correspondente. A mesma interpetação se aplica, sem dúvida também, e pela mesma razão, às formações instrumentais como *espanador*, *furador*, *pinça*, *serra*, etc. (Reiner, 1996).

PARA (NÃO) CONCLUIR

Rainer (1996) registra que, nos últimos anos, o estudo da polissemia dos nomes abstratos tomou um novo impulso. Os *semantic for templets* de Bierwisch (1989, citado por Rainer) são, essencialmente, uma elaboração de concepções semântico-pragmáticas tradicionais. Grimshaw (1990) se esforça para demonstrar que existem dois tipos de nomes de acontecimento, os *complex event nominals* que teriam uma estrutura argumentativa e evenemencial como os verbos, e os outros, que não teriam essa propriedade. Entre esses últimos, colocam-se também as nominalizações resultativas. A possibilidade de uma leitura processiva e/ou resultativa seria especificada na entrada lexical de cada afixo, em outras palavras, mais ou menos arbitrária. Para Rainer, em Picallo (1991) e Borer (1992), enfim, «a distinção entre nominalizações processivas e nominalizações resultativas é reconduzida, de maneira pouco convincente, a uma distinção entre afixação sintática e afixação lexical».

Rainer (1996) levanta ainda o problema do lugar da polissemia dos abstratos na gramática. Defende que não lhe parece duvidoso que esse fenômeno seja de natureza essencialmente semântico-pragmática, como já o haviam suposto os primeiros pesquisadores, e não sintática. Poder-se-ia perguntar-se, além disso, adverte Rainer, se essas extensões não poderiam ser concebidas como regras de conversão, isto é, regras de formação de palavras (cf. Apresjan, 1974; Bierwisch, 1989). Têm-se o costume de alinhar a formação de palavras entre as mudanças semânticas que implicam uma transcategorização e/ou que têm derivações paralelas a afixo explícito. Como estas duas últimas delimitações não parecem recortar conjuntos linguisticamente pertinentes (cf. Rainer, 1993), Rainer se inclina a pensar que não há fronteira estanque entre semântica e formação de palavras. Um estudo contrastivo mais aprofundado das propriedades de regras de formação de palavras e extensões sinônimas é um outro dos numerosos *desiderata* de seu campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAHDER, K. *Die verbalabstracta in den germanischen sprachen, ihrer bildung nach dargestellt*. Halle: Niemeyer, 1980.

BREAL, M. *Essai de sémantique*. Paris: Hachette, 1897.

CLARK, H. H. Word associations and linguistic theory. In: LYONS, J. (Org.). *New horizons in linguistics*. Middlesex: Penguin, 1970.

COLLIN, C. *Etude sur le développement de sens du suffixe -ata dans les langues roimanes, spécialement au point de vue français*. Lund: Lindstedt. 1918.

RAINER, F. La polysémie des noms abstraits: historique et état de la question. In: FLAUX, N.; GLATIGNY, M.; SAMAIN, D. (Éd.) *Les noms abstraits: histoire et théories*. Villeneuve: Presses Universitaires du Septentrion, 1996.

ROCHA, L. H. P. *Substantivos: fatores que favorecem a passagem do abstrato ao concreto*. São Paulo, Araraquara, 2003. Tese (Doutoramento em Linguística e Língua Portuguesa). UNESP – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, TEXTO E ENSINO

Silvia Rodrigues Vieira*

ABSTRACT

This research concerns linguistic variation and Portuguese teaching at school. It is assumed that linguistic pattern is conceived by teachers as an homogeneous norm, so that it is incompatible with linguistic norms students face with in usual text reading and writing activities. Taking into consideration official evaluation of didactic books, scholar reading activities, and sociolinguistic results that prove school interference at students writing performance, this article proposes that Portuguese classes should present variation as complex continua in which is displayed a plurality of norms.

Keywords: *Variation, Linguistic norms, Learning.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antigas inquietações que envolvem profissionais de língua portuguesa justificam a feitura do presente artigo. Como contemplar, em sala de aula, a diversidade linguística expressa nas normas de uso que se afiguram na produção e na percepção de nossos estudantes? Como contemplar as diversas variedades, sem desmerecer a trazida pelo aluno, nem a ela se limitar? Como trabalhar as variantes linguísticas sem desconsiderar um dos objetivos maiores do ensino de língua portuguesa, o de desenvolver a competência de leitura e produção textual – em toda a sua diversidade de tipos, gêneros, registros, variedades e modalidades, consoante as possíveis situações sócio-comunicativas?

* Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ao que parece, já constitui ponto pacífico, para pesquisadores e professores, a legitimidade da variação linguística. Ocorre que os cerca de 40 anos de boas e produtivas pesquisas sociolinguísticas no país não receberam, ainda, a divulgação desejável. Verifica-se, por vezes, a nosso ver, uma visão estereotipada e dicotômica do amplo espectro da variação. A uma concepção homogeneizante de língua, sobrepôs-se uma outra, que assume a existência da variação, mas que a localiza num espaço fora da escola, como se fosse viável pensar, o tempo todo, assim: “a variação é legítima, a variante *x* é viável, mas na “norma culta”, a suposta norma da escola, essa variante não cabe, não é adequada.”

Criou-se, então, uma era pedagógica de bipolaridades: a norma culta *versus* outras normas; a escrita *versus* as falas; o formal *versus* os informais, sendo supostamente o primeiro pólo dessas dicotomias estável e homogêneo, como se, na realidade, a legitimidade da variação se verificasse apenas na fala dos outros, não na do professor, nem na dos “bons textos”. Instaura-se, então, uma tentativa constante do professor em estabelecer, no contexto escolar, as estruturas de uma norma culta vista como invariável. Resulta disso a flagrante contradição entre a proposta teórica e a prática da sala de aula – na fala do professor, na teoria gramatical, e nos diversos textos apresentados aos alunos.

A avaliação que fazemos da concepção atual sobre variabilidade linguística não é intuitiva; antes, resulta de três esferas: (i) a avaliação de livros didáticos no que se refere aos conhecimentos linguísticos, no último Programa Nacional do Livro didático do Ensino Médio (PNLEM/2009); (ii) o levantamento de alguns fenômenos variáveis em textos escolares; e (iii) o desenvolvimento de pesquisas sociolinguísticas – especialmente sobre temas com forte apego à noção de correto e incorreto, como os do preenchimento do objeto e da colocação pronominal – considerando *corpus* de redações escolares.

Com base nessas esferas, propõe-se, neste artigo, que enfrentar o desafio de lidar com a variação linguística aliado ao ensino do texto implica modelar uma proposta pedagógica que não só privilegie a diversidade de material a ser lido e produzido, mas também conceba os elementos de natureza formal em contínuos (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), que

vão do [+ formal] ao [- formal], do [+ escrito / - oral] ao [- escrito / + oral], do [+ culto / -popular] ao [- culto / + popular] – para citar apenas algumas das categorias em que se pode pensar.

A fim de cumprir tal propósito, o presente artigo encontra-se organizado da seguinte forma: primeiro, apresenta-se a sistematização dos resultados do PNLEM 2009 a respeito dos conhecimentos linguísticos, a fim de atestar a avaliação que se faz do panorama do ensino de português no que se refere à variação linguística; em segundo lugar, desenvolve-se ampla ilustração de usos variáveis em textos escolares, o que incita a necessária articulação entre a atividade de leitura e o tratamento da variação linguística; na terceira seção, anteriormente à final, que sistematiza a proposta feita, apresenta-se a interferência da escola, por meio das atividades de redação, na promoção de variantes pouco usuais nas variedades trazidas pelo aluno à escola.

1. O PNLEM E O COMPONENTE (SOCIO)LINGÜÍSTICO

No Programa de avaliação do Livro Didático do Ensino Médio¹, no qual foram analisadas dezesseis obras, observaram-se, além de aspectos gerais do livro (formais, estruturais, linguísticos e relativos a preceitos éticos), aspectos teórico-metodológicos, que se distribuíram nos seguintes itens: leitura e produção de textos; conhecimentos linguísticos; conhecimentos literários; atividades e exercícios; manual do professor. Interessa, aqui, especialmente a avaliação dos conhecimentos linguísticos, seja no plano teórico, seja no das atividades propostas.

Observem-se algumas das questões analisadas no PNLEM/2009.

A concepção de língua contempla sua natureza dinâmica e variável, como um sistema adaptável ao contexto sócio-cultural? A gramática é

¹ Para maior conhecimento das questões avaliadas pelos especialistas, bem como dos resultados da avaliação, convém consultar o Catálogo do Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio – PNLEM/2009, disponível nas escolas públicas do país e no site do MEC e do FNDE.

considerada um sistema de regras de funcionamento da língua, que toma forma nas diversas situações de uso? É considerada um conjunto de regras normativas a serem seguidas incondicionalmente, em qualquer situação? A noção de norma contempla a concepção de variedade concretizada socialmente – padrão de uso? (Ou se refere exclusivamente à variedade idealizada socialmente – padrão normativo?) A variação linguística é vista como um fenômeno próprio das línguas? É avaliada negativamente? As atividades propostas contemplam a pluralidade de normas/ usos quanto a modalidades, registros e variedades? Abordam modalidades, registros e variedades gradualmente, como contínuos (Ou dicotomicamente, como se houvesse limites precisos entre as categorias)?

As respostas a essas questões – que incluem não só a assinalação de avaliação positiva (“sim”), mas também de graus de qualidade (“ótimo”, “bom”, “suficiente”, “insuficiente”) – foram submetidas a um tratamento estatístico. Parte dos resultados desse tratamento, especialmente no que tange à avaliação dos conhecimentos linguísticos, está, a seguir, graficamente representada e sintetizada.

No caso das obras recomendadas para o catálogo, a avaliação aponta que os conteúdos linguísticos não são aqueles que recebem o tratamento mais adequado. A avaliação das questões de natureza linguístico-gramatical classifica a obra entre o bom (39%) e o suficiente (30%). Apenas 20% dos conteúdos linguísticos nas obras recomendadas alcançam excelência; 7% das respostas recebem, ainda, o grau insuficiente.

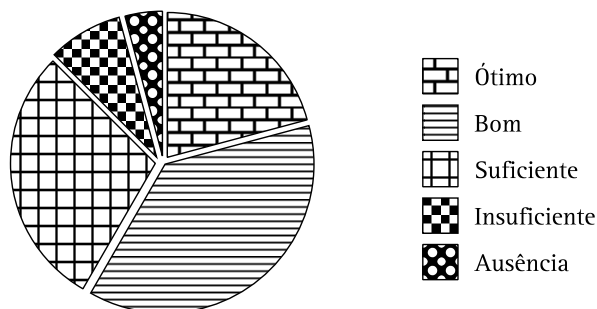


Gráfico 1 - Avaliação das obras didáticas do Ensino Médio recomendadas pelo PNLEM/2009: conhecimentos linguísticos

No conjunto das obras excluídas, o tratamento dos conhecimentos de natureza linguística foi indicado como o maior responsável pela avaliação negativa das obras, o que colaborou fortemente para sua exclusão do catálogo. Além do marcante índice de ausência de elementos fundamentais ao ensino (53%), quando presentes, esses elementos são avaliados como insuficientes em sua maioria (38%) ou, em menor número, suficientes (apenas 9%).

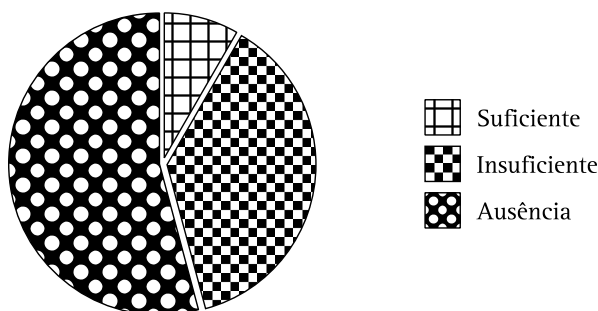


Gráfico 2 – Avaliação das obras didáticas do Ensino Médio não recomendadas pelo PNLEM/2009: conhecimentos linguísticos

Em termos qualitativos, a apreciação negativa da abordagem da variação linguística nos materiais didáticos justifica-se pelos seguintes aspectos:

- (i) a concepção de que a variação se aplica dicotomicamente, especialmente revelada no conceito de norma, que opõe uma culta a diversas outras;
- (ii) a ilustração da variação quase restrita, no eixo dos condicionamentos linguísticos, aos níveis fonético-fonológico e lexical, e, no eixo dos condicionamentos extralinguísticos, ao nível regional;
- (iii) a incoerência entre a apresentação da variação no plano teórico, quando há um capítulo sobre variação, e as seções de descrição linguística, com propostas explícitas de homogeneidade linguística (que se mostram, por exemplo, em postulados únicos, do tipo “não se começa frase por pronome átono”, sem qualquer delimitação das circunstâncias de concretização desse postulado).

De todo modo, no que se refere aos materiais didáticos, deve-se salientar que há uma variedade de propostas, que vão da apresentação mais prescritiva, sem qualquer comentário de variação, até a mais descritiva, postulando condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. Cabe ao professor fazer suas opções teórico-metodológicas, seja para proceder à escolha do material, seja para decidir sobre a forma de utilizar o que estiver disponível, tendo em vista que o livro didático não é o responsável pelo andamento das atividades didáticas.

2. O COMPONENTE (SOCIO)LINGÜÍSTICO NO CONTEXTO ESCOLAR: ATIVIDADES DE LEITURA

Conforme já apresentado, observa-se haver, na escola, certo descompasso entre o que se apresenta como “norma culta”, no plano teórico – no material didático ou nas atividades propostas –, e o que se apresenta, efetivamente, ao aluno nas diversas normas em uso, inclusive em contextos de alto grau de letramento, por assim dizer “cultos”.

Objetivando o tratamento da variação como um mosaico de possibilidades de uso da língua, nas diversas situações comunicativas que envolvem qualquer falante, propõe-se, neste artigo, que ensinar Português pressupõe a promoção do domínio do maior número possível de variantes linguísticas. Desse modo, será possível tornar o aluno capaz de reconhecê-las, no âmbito da recepção, e/ou produzi-las, no âmbito da produção (VIEIRA & BRANDÃO, 2007), o que se correlaciona às atividades de leitura e produção textual.

Em outras palavras, tendo em vista que a língua é inerentemente variável e que toda comunidade de fala privilegia algumas variantes mais do que outras, a depender da modalidade, variedade e registro, não é produtiva a promoção de normas homogêneas. Antes, deve-se assumir o pressuposto, desenvolvido por Bortoni-Ricardo (2004:51), de que não “existem fronteiras rígidas entre entidades como língua-padrão, dialetos, variedades não-padrão etc.”.

A fim de demonstrar a necessidade de se conceber a pluralidade de normas no contexto escolar, passa-se a ilustrar a proposta que se faz a

partir da observação de algumas variantes linguísticas relacionadas ao quadro pronominal do português, variantes que figuram em atividades de leitura promovidas nas escolas, especialmente em materiais utilizados no Ensino Médio.

Um dos fatos gramaticais mais ricos em variação, no território brasileiro e fora dele, é o que se refere ao sistema pronominal, tanto no âmbito das formas que se usam como no da ordem de sua ocorrência. Sabe-se, por exemplo, que não constituem opções preferenciais, no vernáculo brasileiro, construções com o pronome *vós/vos/vosso*, os clíticos acusativo *o, a (s)* e dativo *lhe*, o pronome *si* para a 3ª pessoa discursiva, contrações pronominais (*lha, to, ma*), ou, ainda, formas em ênclise (*encontrou-me*) ou em mesóclise (*encontrar-se-ia*), no caso de uma única forma verbal, ou com próclise (*me vai dizer*) ou ênclise (*vai-me dizer*) ao verbo auxiliar, no caso de mais de uma forma verbal. De outro lado, atestam-se as preferências pelas formas *tu* e *você*, em alternância, *a gente* (que convive com *nós*), *ele* e suas variantes também nos contextos acusativo e dativo; próclise, no caso de uma única forma verbal (*me encontrou*), e próclise ao verbo principal, no caso de complexos verbais (*vai me dizer*).

É importante salientar que a pouca familiaridade com certas construções não implica que elas não apareçam em alguns contextos de uso da língua portuguesa no Brasil, nem que elas sejam as únicas disponíveis para os contextos ditos cultos, escritos e formais. Apesar disso, as diversas opções existentes para o quadro pronominal, que se revelam no material apresentado em sala de aula, são muitas vezes ignoradas na leitura dos textos, uma vez que o tópico gramatical costuma ser apresentado em separado, no plano teórico, como uma estrutura padrão estrangeira ao aluno, que, por vezes, é tida como de pouca utilidade. Nesse sentido, é preciso estar atento para o fato de que a incompreensão das estruturas pronominais prejudica imensamente a leitura da diversidade de gêneros textuais recomendada pelos parâmetros curriculares nacionais (PCN).

A título de ilustração, observem-se, a seguir, as estruturas destacadas nos textos a seguir:

Este inferno de amar – como eu amo!
Quem mo pôs aqui n'alma... quem foi?
Esta chama que alenta e consome,
Que é vida – e que a vida destrói.
Como é que se veio atear,
Quando – ai se há-de ela apagar?
Eu não sei, não me lembra: o passado,
A outra vida que dantes vivi
Era um sonho talvez... foi um sonho.
Em que a paz tão serena a dormi!
Oh! Que doce era aquele olhar...
Quem me veio, ai de mim! Despertar?
(GARRET, Almeida)

Esperou. Dona Laura mal respirava muito nervosa, não sabendo principiar.

– É por causa do Carlos...

– Ah... Sente-se.

– Não vê que eu vinha lhe pedir, Fraulein, pra deixar a nossa casa. Acredite: isto me custa muito porque já estava muito acostumada com você e não faço má idéia de si, não pense! mas... Creio que já percebeu o jeito de Carlos... ele é tão criança!... Pelo seu lado, Fraulein, fico inteiramente descansada... Porém esses rapazes... Carlos...

(ANDRADE, Mário de. *Amar, verbo intransitivo*. 11 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.)

Considerando-se apenas dois pequenos textos, utilizados no material do ensino médio, já se pode perceber o desejável contato que a leitura de textos literários promove com normas cultas, de hoje e do passado, do Brasil e de Portugal. Nesses textos, depreendem-se exemplos como a forma pronominal contrata *mo*, a forma pronominal *si* em referência à 2ª pessoa, o clítico acusativo *a*. No que se refere à ordem, observa-se, ao lado da brasileira próclise ao verbo principal (*vinha lhe pedir*), a próclise ao verbo auxiliar (*se veio atear, me veio despertar, se há-de apagar*). Sem dúvida, os abundantes textos literários não permitem que se ignore qualquer das variantes linguísticas, visto que necessárias para o primeiro patamar de letramento: a simples compreensão do que se lê.

O que não se pode perder de vista é que essa variabilidade, que exhibe estruturas pouco usuais para o aluno, não se restringe aos gêneros do domínio literário. Em época de forte promoção dos diversos gêneros textuais – da informática, da oralidade, dentre outros –, outros textos que vão para a sala de aula permitem o trabalho com as variantes do fato gramatical em análise. Apenas para dar um exemplo, observe-se um e-mail remetido por um usuário do português europeu, no qual figuram, além da presença do clítico dativo *lhe*, a contração de pronomes átonos (*mo*) e, ainda, a próclise ao verbo auxiliar (*lho tinha reenviado*) e a ênclise ao verbo principal (*vou perguntar-lhe*):

Cara S.,
 O corpus já seguiu há mais de uma semana.
 Espero que chegue tudo bem.
 A F. assinou o protocolo, mas não confirmei se ela lho tinha reenviado. Vou perguntar-lhe.
 Beijinhos,

As dificuldades de compreensão advindas da falta de domínio de certas variantes pelos alunos podem ser uma ótima oportunidade para se trabalhar, ainda, o texto *Papos*, de Luiz Veríssimo:

- Me disseram...
- Disseram-me.
- Hein?
- O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”.— Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”?
- O quê?
- Digo-te que você...
- O “te” e o “você” não combinam.
- Lhe digo?
- Também não. O que você ia me dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
- Partir-te a cara.
- Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
- É para o seu bem.

- Dispensó as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
 - O quê?
 - O mato.
 - Que mato?
 - Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
 - Eu só estava querendo...
 - Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!
 - Se você prefere falar errado...
 - Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?
 - No caso...não sei.
 - Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
 - Esquece.
 - Não. Como “esquece”? Você prefere falar errado? E o certo é “esquece” ou “esqueça”? Ilumine-me. Me diga. Ensines-lo-me, vamos.
 - Depende.
 - Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.– Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.– Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dás. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.
 - Por quê?
 - Porque, com todo este papo, esqueci-lo.
- (VERÍSSIMO, L. F. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. p. 65-66)

Observando-se especificamente o uso das formas pronominais de 2ª pessoa do plural, deve-se registrar o vasto emprego desses pronomes em textos dos domínios religioso (citem-se, por exemplo, a oração do Pai-nosso e a tradução de textos bíblicos) e literário (como, por exemplo, o famoso *Sermão aos peixes*, do Padre Vieira). Ademais, a escola não pode perder a oportunidade de trabalhar, por exemplo, o humor alcançado na tirinha abaixo a partir do uso de *vós*, identificado como externo ao que seria “língua de gente”:



Bill Watterson. Calvin e Haroldo. O Estado de S. Paulo, 21 fev. 2001, p. D2.

Ainda para demonstrar a importância do trabalho com as diversas variantes linguísticas de cada fenômeno e o desenvolvimento da habilidade de leitura, observe-se mais um gênero textual que explora o quadro pronominal, uma piada, de autoria desconhecida, que explora a alternância *tu/teu versus você/seu*.

O Diretor Geral de um Banco estava preocupado com um jovem e brilhante Diretor, que, depois de ter trabalhado durante algum tempo com ele, sem parar nem para almoçar, começou a ausentar-se ao meio-dia. Então, o Diretor Geral do Banco, chamou um detetive e disse-lhe:

- Siga o Diretor Lopes durante uma semana, durante o horário de almoço.

O detetive, após cumprir o que lhe havia sido pedido, voltou e informou:

- O Diretor Lopes sai normalmente ao meio-dia, pega o seu carro, vai a sua casa almoçar, faz amor com a sua mulher, fuma um dos seus excelentes cubanos e regressa ao trabalho.

Responde o Diretor Geral:

- Ah, bom, antes assim. Não há nada de mal nisso.

Logo em seguida o detetive pergunta:

- Desculpe. Posso tratá-lo por tu?

- Sim, claro – respondeu o Diretor surpreso!

- Bom então vou repetir: O Diretor Lopes sai normalmente ao meio-dia, pega o teu carro, vai a tua casa almoçar, faz amor com a tua mulher, fuma um dos teus excelentes cubanos e regressa ao trabalho.

A língua portuguesa é mesmo fascinante!!!

Destaque-se que, sem reconhecer a ambiguidade que existe entre a expressão de 2ª e 3ª pessoas na forma possessiva *seu / sua*, não será possível ao aluno ter acesso ao efeito humorístico da piada.

Embora não se tenha explorado, no espaço desta seção, toda a riqueza que as atividades de leitura permitem alcançar, espera-se ter demonstrado que a variação linguística se dá em todos os níveis da variação, inclusive no que se convencionou chamar “norma culta”. Desse modo, as variantes linguísticas – sejam aquelas tidas como altamente formais e cultas, sejam aquelas tidas como altamente informais e populares – não se limitam ao plano da expressão única e exclusiva de uma variedade específica. Antes, elas figuram nos diversos gêneros textuais, a depender de diversos fatores sociolinguísticos e discursivo-pragmáticos que determinam seu perfil.

3. O COMPONENTE (SOCIO)LINGÜÍSTICO NO CONTEXTO ESCOLAR: ATIVIDADES DE PRODUÇÃO

Nas atividades de produção textual, é de fundamental importância que o professor conduza o trabalho – nas fases de planejamento, execução e revisão dos textos – de modo a instrumentalizar o aluno quanto às variantes linguísticas a empregar em cada gênero textual e em cada contexto sociocomunicativo a que o texto se relacione.

A adequação das variantes linguísticas utilizadas pelo aluno em textos ditos cultos e formais é usualmente avaliada pelo professor na produção das chamadas redações escolares. A correção/revisão dos textos dos alunos pelo professor acaba por criar, no aprendiz, certa concepção do que seria desejável em determinados gêneros, especialmente os da modalidade escrita formal.

Nesse sentido, pressupõe-se que a escola, nas atividades de produção e revisão dos textos dos alunos, acabe por se ocupar – ainda que, por vezes, de forma inconsciente – da promoção de normas nos contínuos oralidade-letramento e monitoração estilística, ao longo dos diversos anos de escolaridade. Ao revisar a redação escolar do aluno, apontando suas inadequações, o professor estabelece o que estaria de acordo com uma norma que se quer “cultura”, apropriada à modalidade escrita e com certo grau de monitoração (formalidade).

Em outras palavras, trata-se da aplicação do problema da avaliação das variantes (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968). No quadro

sociolinguístico laboviano, propõe-se que as variantes linguísticas são avaliadas pelos usuários da língua (como indicadores, marcadores ou estereótipos) e, consoante essa avaliação, maior ou menor é a chance de se completar uma mudança linguística. Nesse sentido, quanto mais marcada for uma variante (mais aproximada da avaliação de um estereótipo), menor a chance de haver alteração no sistema linguístico, tendo em vista o caráter (in)desejável atribuído à determinada forma/estrutura.

No contexto escolar, tem-se por hipótese que, nos casos em que o professor avalia determinada variante como indesejável ou até mesmo estereotipada, maior o esforço e provavelmente o êxito na promoção dessa variante no contexto acadêmico-escolar. Para avaliação das variantes, algumas são as fontes em que se baseia o professor, quais sejam: gramáticas tradicionais; materiais didáticos do Ensino Médio; materiais científicos; e a própria avaliação pessoal do professor, consoante sua experiência de produtor e receptor de textos em determinada(s) variedade(s) linguística(s). Tendo em vista que muitos profissionais de ensino não têm acesso a resultados científicos e que a abordagem tradicional e o livro didático não dão conta do efetivo uso das variantes linguísticas, não poucas vezes a fonte mais produtiva, senão única, do professor é sua própria avaliação pessoal, sua idealização de padrão linguístico.

A fim de evidenciar a interferência da escola na produção dos alunos, ao longo dos anos de escolaridade, apresentam-se, nesta seção, resultados de alguns trabalhos sociolinguísticos que envolvem também a variação linguística relacionada ao quadro pronominal. Trata-se do preenchimento do objeto direto (MACHADO, 2006) e da colocação pronominal (VIEIRA, 2002; 2005; MACHADO, 2006; RODRIGUES, 2008).

No que se refere ao preenchimento do objeto direto, é antigo o conhecimento de que a variedade brasileira registra a alternância entre pronomes retos (*encontrei ele*) e oblíquos (*encontrei-o*), além de sintagmas nominais (*encontrei o menino*) e de zero/anáfora (*encontrei*). Na modalidade oral e em registros informais, principalmente, verifica-se o uso produtivo da primeira variante, além das duas últimas. A forma pronominal acusativa *o, a, os, as* não seria produtiva no referido contexto.

Observe-se, com base no estudo de Machado (2006), a seguir, a concretização do fenômeno em textos escolares, considerando os níveis de escolaridade dos alunos. O estudo está baseado em 60 redações para cada um dos seguintes níveis: 1º segmento do ensino fundamental; 2º segmento do ensino fundamental; ensino médio. Contemplando tanto escolas públicas quanto particulares, que atendem à classe média do Rio de Janeiro, a pesquisa conta com o total de 360 redações.

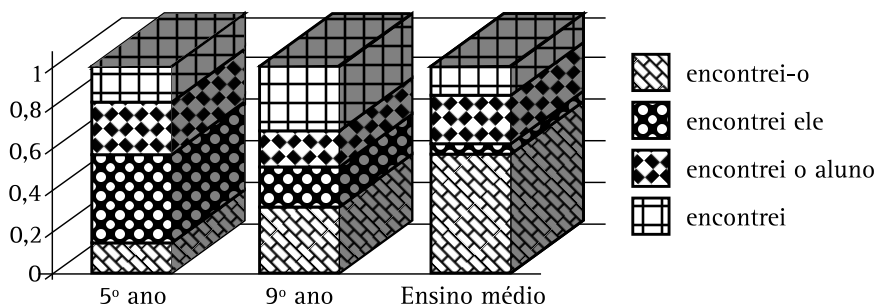


Gráfico 3 - Preenchimento do objeto direto: variável escolaridade (Machado, 2006)

Os índices obtidos para as variantes com SN (*encontrei o aluno*) e com anáfora zero (*encontrei*), que não são avaliadas negativamente, não apresentam diminuição nem aumento crescente ao longo dos anos de escolaridade. De outro lado, observa-se que, enquanto há o gradativo desfavorecimento da forma reta (*encontrei ele*) – que passa de 43% de uso no primeiro segmento do ensino fundamental, para 20% no segundo, e para apenas 4% no ensino médio –, há o gradativo aumento do clítico acusativo (*encontrei-o*), que passa de 14% para 31% no ensino fundamental, para alcançar mais da metade dos dados (58%) nos textos do ensino médio.

É curioso observar, no estudo de Machado (2006), que a interferência da escola não se dá da mesma forma nas categorias pública e particular. A implementação da forma acusativa é mais expressiva nas escolas particulares (51%) do que nas públicas (28%), o que sugere que outros fatores relacionados ao meio em que vive o aluno, como o contato com bens culturais, interferem no fenômeno.

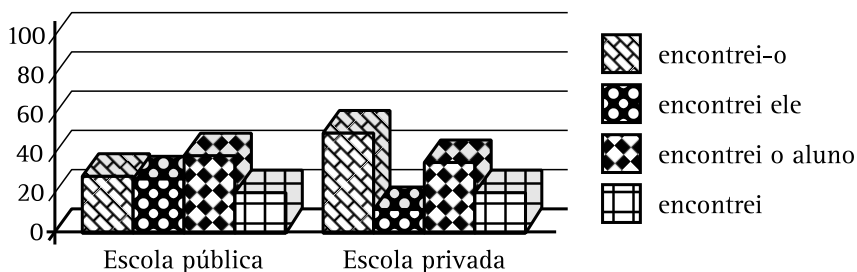


Gráfico 4 - Preenchimento do objeto direto: variável tipo de escola (Machado, 2006)

Considerando a ordem dos pronomes átonos, estudos como os de Vieira (2002) já demonstraram a preferência, na modalidade oral, pela próclise em contextos de lexias verbais simples, e a preferência pela próclise ao verbo principal em contextos de complexos verbais. Na modalidade escrita, os estudos demonstram um comportamento diferenciado, que registra índices mais variáveis de próclise/ênclise que se relacionam ao contexto morfossintático e ao tipo/gênero textual. Quanto à mesóclise, registra-se a baixíssima produtividade dessa estrutura.

Vieira (2005), com base em Vieira, Nunes & Barboza (2004), tratou do fenômeno em textos produzidos em escolas do Rio de Janeiro prestigiadas socialmente (públicas ou privadas). Foram observadas 80 redações em cada um dos seguintes estágios de escolarização: inicial (1º segmento do ensino fundamental); intermediário (2º segmento do ensino fundamental e ensino médio) e final (ensino universitário).

No que se refere aos contextos com pronomes em construções com uma única forma verbal, verificou-se a seguinte distribuição da próclise, da ênclise e da mesóclise:

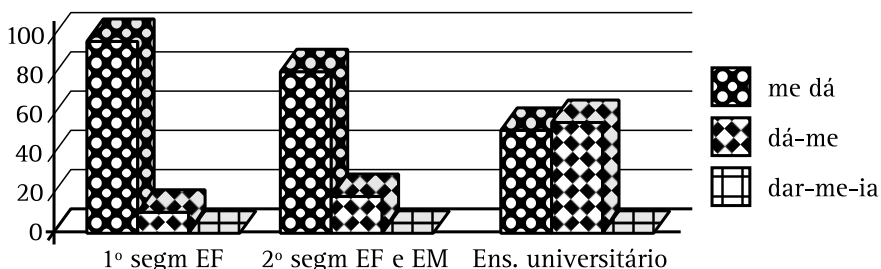


Gráfico 5 - Colocação pronominal em lexias verbais simples: variável escolaridade (Vieira, 2005)

A análise do gráfico permite afirmar que a escola interfere, de forma evidente, na implementação da ênclise, em detrimento da próclise, especialmente na trajetória até o ensino universitário. Embora não pertença ao escopo do presente artigo detalhar os contextos linguísticos em que a ênclise é implementada, deve-se salientar que a variante pós-verbal ocorre preferencialmente com alguns tipos de clíticos (como *o*, *a*, *os*, *as* e *se*) e em alguns contextos oracionais.

Enquanto nas redações dos estágios iniciais não há uma sistematicidade na aplicação da ênclise na ausência dos chamados atratores (elementos subordinativos e a partícula de negação, por exemplo), no ensino universitário, já se verifica uma aplicação decrescente da ênclise nos contextos que apresentam uma partícula proclisadora. Desse modo, são altos os índices de ênclise em início absoluto, diante de locuções adverbiais, conjunções coordenativas, em oposição aos obtidos diante de preposição, elemento subordinativo e partícula de negação, que favorecem a próclise.

Em suma, além da implementação da ênclise, a escola, embora não introduza exatamente os contextos de próclise previstos nas gramáticas tradicionais, altera o comportamento do estudante em direção a uma norma idealizada em que se verifica a atuação dos chamados atratores, o que não ocorre na(s) norma(s) vernacular(es) brasileira(s).

Nos contextos de complexos verbais, a escola também apresenta interferência, como demonstra o estudo de Rodrigues (2008). A pesquisa contempla textos de escolas privadas do Rio de Janeiro medianamente prestigiadas socialmente. Trata-se de 112 redações em dois níveis de escolaridade – 1º segmento do ensino fundamental; 2º segmento do ensino fundamental –, sendo, em cada caso, 56 da Zona Oeste do Rio de Janeiro e 56 da Baixada Fluminense, o que totaliza 224 redações.

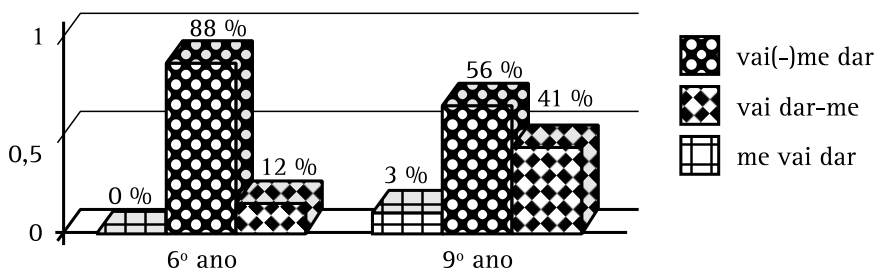


Gráfico 6 – Colocação pronominal em complexos verbais: variável escolaridade (Rodrigues, 2008)

Como se pode observar, ao longo do ensino fundamental, a produção escolar abandona a maciça preferência pela variante intra complexo verbal, que se concretiza, na maioria dos casos, como uma próclise ao verbo principal (*vai me dar*), e assume a alternância entre essa variante e as demais, havendo 41% de variante pós-verbal e 3% de pré-verbal. Ocorre que essas últimas passam a figurar com determinados tipos de clíticos e determinadas formas nominais. A esse respeito, o estudo revela que a variante pós verbal ocorre quase que exclusivamente com *o*, *as*, *os*, *as* e com infinitivo (*vai encontrá-lo*); a variante pré-verbal ocorreu unicamente em estruturas com o particípio e com os pronomes *lhe* e *se* (*não se tinha encontrado* ou *não lhe tinha dito*).

4. A INTERFERÊNCIA DA ESCOLA E OS CONTÍNUOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: EVIDÊNCIAS DOS ESTUDOS COM TEXTOS ACADÊMICO-ESCOLARES

Da exploração do material utilizado tanto nas atividades de leitura quanto nas de produção textual, podem-se apresentar algumas reflexões sobre o tratamento da variação linguística:

- a) O material escolar constitui *corpus* apropriado para o estudo do valor social das variantes, tendo em vista o compromisso acadêmico com a promoção de uma suposta norma de prestígio social, muitas vezes proposta como homogênea e própria da escrita e dos contextos formais, também supostamente homogêneos.

- b) As diferenças de comportamento verificadas nas redações ao longo dos anos de escolaridade permitem observar (i) as variantes prestigiadas e, por isso, promovidas pela escola; (ii) as variantes provavelmente desprestigiadas na escola e, por consequência, aquelas que deveriam ser evitadas em textos de alto grau de letramento e formalidade (estereótipos); (iii) as variantes que não sofrem marcação e, por consequência, não são coibidas no contexto acadêmico-escolar (indicadores ou marcadores); e, ainda, (iv) as variantes que sequer aparecem na produção escolar, por provavelmente serem consideradas antigas e não representativas da comunidade de fala ou por serem típicas de textos escritos de alto grau de letramento ou erudição.

No que se refere ao preenchimento do objeto direto, verificou-se o seguinte comportamento da escola em relação às variantes:

Variante promovida	Variante não promovida	Variantes “ignoradas”	Variantes não utilizadas
Clítico	Pronome reto	SN ou zero	–

Quadro 1 – Tratamento escolar das variantes relativas ao preenchimento do objeto direto

No que se refere à colocação pronominal, o resultado dos estudos citados pode ser representado no seguinte quadro de promoção de variantes:

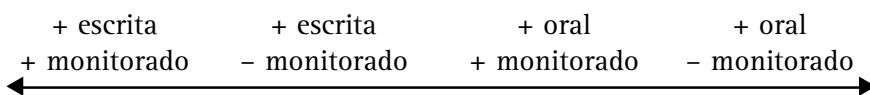
	Variantes promovidas	Variantes não promovidas	Variantes “ignoradas”	Variantes não utilizadas
Lexias verbais simples	Ênclise: em início absoluto, após conjunção coor-denativa, certos sin-tagmas adverbiais e até SN sujeito, com os pronomes o, a, os, as e se.	Próclise	--	Mesóclise
Complexos verbais	Pré-complexo verbal (se tinha encontrado): com verbo principal no particípio; Pós-complexo verbal (vai encontrá-lo): com verbo principal no infinitivo mais o, a, os, as.	Intra-complexo verbal em próclise a V2, principalmente com as formas o, a, os, as e se (pode o ver; pode se dizer).	Intra-complexo verbal com as formas me, te (pode me dizer, está te incomodando).	--

Quadro 2 – Tratamento escolar das variantes relativas à colocação pronominal

- c) O valor social dessas variantes é alterado em função dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos.
- d) Em termos extralinguísticos, os dados evidenciam diferenças no grau de aprendizagem das variantes de maior ou menor prestígio no que se refere às seguintes variáveis: nível de escolaridade; tipo de escola; tipo de texto/redação.
- e) Na realidade, os dados extraídos da leitura e da produção escolares constituem evidências de que o ensino de português trabalha com uma pluralidade de normas que configuram, de fato, um contínuo em direção ao que o professor concebe idealmente como norma de prestígio.

- f) Esse contínuo apresenta variantes que se distribuem, principalmente, em termos de modalidade (do mais oral ao mais escrito) e formalidade (do mais ao menos formal), ao longo dos anos de escolaridade. É o conjunto dessas estruturas que acaba revelando o que seria idealmente para o professor a chamada norma culta ou norma padrão.

A título de ilustração, pode-se propor, por exemplo, uma distribuição das variantes em função do seguinte contínuo:



Valendo-se, por exemplo, das variantes da colocação pronominal, pode-se imaginar a seguinte distribuição nas etapas do contínuo:

CONTEXTO	[+escrita; + monitorado]	[+escrita; - monitorado]	[+oral; + monitorado]	[+oral; - monitorado]
Me – início absoluto de oração	Encontrou-me cansado.	Me encontrou cansado.	Me encontrou cansado.	Me encontrou cansado.
Se indet./apassiv. – início absoluto de oração	Estuda-se muito aqui.	Estuda-se muito aqui.	Estuda-se muito aqui.	(?) Se estuda muito aqui.
O/a – início absoluto de oração	Encontrá-lo feliz é bom.	Encontrá-lo feliz é bom	Encontrá-lo feliz é bom.	-- (Encontrar ele feliz é bom)
“atrator” mais pronomine se	que se encontra feliz	que encontra-se (ou se encontra) feliz ²	que encontra-se (ou se encontra) feliz	que se encontra feliz

² A concretização de ênclise em contextos com tradicionais atratores é interpretada por muitos estudiosos como resultante de hipercorreção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à pluralidade de normas verificada tanto nos textos lidos quanto nos textos produzidos em sala de aula, é preciso refletir, por fim, sobre o papel do professor de língua materna. Consciente dessa pluralidade, é de fundamental importância que o professor detenha vasto conhecimento e atualização a respeito não só do que propõem a tradição gramatical e o livro didático, mas também das efetivas normas de uso, que são inerentemente variáveis em qualquer estrato social e condicionadas linguística e extralinguisticamente. Além de sua apreciação pessoal e subjetiva dos fatos linguísticos, o profissional de língua portuguesa precisa ter condições de assumir, acima de tudo, o papel de professor-pesquisador.

Desse modo, no que se refere à variação linguística, decorrerá naturalmente desse conhecimento o exercício das seguintes tarefas, propostas por Brandão (2007:79)

- (a) respeitando o vernáculo do aluno, ensinar-lhe as diversas possibilidades do continuum da variação, no qual se enquadram inclusive variantes prestigiadas;
- (b) buscar estratégias que facilitem esse aprendizado (para reconhecimento ou emprego em gêneros textuais que o exijam), sem sugerir a substituição da variedade do aluno por outro;
- (c) levar o aluno a dominar os usos linguísticos compatíveis com gêneros (orais ou escritos) que exijam alto grau de formalidade e/ou atendimento à determinada norma padrão.

Em função da proposta de ensino da variação apresentada no presente artigo, espera-se dimensionar o papel do próprio linguista, que não seria o de ignorar o valor social das variantes, que é inegável, mas propor qual seria, em cada fenômeno, o contínuo de variantes em relação a cada esfera da variação (modalidade, grau de formalidade, padrão linguístico, dentre outras). A esse respeito, propõe Neves (2003:55) que

cabe ao linguista assumir o seu papel, que não é apenas o de combater – sem mais – a atitude prescritivista. Ele é quem sabe, em cada caso de “desvio” (na verdade, de variação), refletir sobre o que ocorre, e, assim,

não lhe é lícito deixar o campo para quem venha responder a essa necessidade alheado de compromisso com a ciência linguística. O importante é que, com isso, vai-se inverter a direção: vai-se partir dos usos (explicá-los, do ponto de vista linguístico, que é o da ação, e do ponto de vista sociocultural, que é o da valoração), e daí é que há de surgir, naturalmente, a norma (ou as normas), não da autoridade de quem quer que seja, coloque-se no passado ou no presente essa fonte de autoridade. (NEVES, 2003:55)

Assumir essa posição frente ao mosaico de variantes que, todos os dias, se apresentam, na sala de aula ou fora dela, é assumir que nenhuma variante deva ser desprezada, visto que todo elemento linguístico é, a um só tempo, matéria que viabiliza a leitura textual e resultado do processo de escritura.

Trabalhar com a pluralidade de normas – quaisquer que sejam: idealizadas ou objetivas, do aluno ou do professor, do mais ao menos oral, do mais ao menos monitorado, do mais ao menos urbano/rural – dá trabalho, mas nela se revela a riqueza da humanidade, de que a variação linguística, em verdade, é apenas veículo e expressão.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. (2004) *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BRANDÃO, S. F. (2007) Concordância nominal. In: VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto. p. 55-83.
- MACHADO, A. C. M. (2002) *O uso e a ordem dos clíticos na escrita de estudantes da cidade do Rio de Janeiro*. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa)
- NEVES, M. H. de M. (2003) *Que gramática estudar na escola*. São Paulo: Contexto.

RODRIGUES, A. L. (2008) A ordem dos clíticos pronominais em textos escolares produzidos no Rio de Janeiro: uma análise sociovariacionista. In: ZYNGIER, S., VIANA, V., SILVEIRA, N. (Eds.). *Ver & Visualizar: Letras sob o Prisma Empírico*. Rio de Janeiro: Publit. p. 93-106.

VIEIRA, S. R. (2002) *Colocação pronominal nas variedades européia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em Português*. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro. (Tese de Doutorado em Língua Portuguesa)

VIEIRA, S. R., NUNES, C. da S. & BARBOZA, H. N. A. (2004) A ordem dos clíticos pronominais nos textos escolares: um estudo sociolinguístico. Trabalho apresentado ao VI Encontro do CELSUL. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, nov./2004.

VIEIRA, S.R. (2005) O contínuo oralidade-escrita no Português do Brasil: o caso da colocação pronominal. In: *Memorias del XIV Congreso Internacional de ALFAL*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2005, Volumen 1 (Formato CD).

VIEIRA, S. R. et alii (2006) Relatório apresentado ao MEC: avaliação do PNLEM. (mimeo.)

VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

WEINREICH, WEINREICH, Uriel, LABOV, William & HERZOG, Marvin. (2006) *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. Revisão Técnica de Carlos Alberto Faraco. Posfácio de Maria da Conceição e Maria Eugênia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola Editorial. A Symposium (em 1966) editado por LEHMANN, W.P. & MALKIEL, Y. Directions for Historical Linguistics. Austin-London: University of Texas Press, 1968. p. 95-195.

A INTERPRETAÇÃO DE DADOS DE PESQUISA E A ANÁLISE DE DISCURSOS

Profa. Dra. Virgínia B. B. Abrahão (UFES)

RESUMO

Para esse artigo levantamos a seguinte questão: quais as dificuldades dos pesquisadores de diferentes áreas de estudo que, estando em fase de análise de dados, buscam a Análise do Discurso (AD) como suporte metodológico? No geral, buscam na AD estratégias interpretativas para o seu corpus, mas não querem um nível interpretativo do conteúdo e sim das estratégias do dizer. Por isso recorrem à AD. Essa situação, levamos a reflexões interessantes sobre a linguagem, a primeira delas é, sem dúvida, a própria questão da interpretação. Afinal, o que é interpretar? Qual a relação que se estabelece entre os métodos de interpretação e o próprio agente da interpretação? A segunda diz respeito ao objeto da interpretação, enfim, às concepções de texto e discurso que subjazem quaisquer análises. Essas concepções advêm, obviamente, do modo como se encara a linguagem. A terceira reflexão a que nos propomos diz respeito, enfim, aos diferentes modos de interpretação de discursos, dentro de diferentes disciplinas linguísticas. Estamos visando, somente, a construção de breves discussões, sem adentrarmos profundamente em cada um desses pontos que constituem, de fato, todo um conhecimento acumulado em séculos de estudos da linguagem humana.

Palavras-chave: Interpretação – Análise de discursos – Textos – Discursos

ABSTRACT

In this article we want to talk with researchers from different fields of study that is in phase of data analysis. Face them with text / speech to be analyzed they dont have clarity what to do. They find then the Discourse Analysis as a organized discipline, but they find that there is a “new world” to discover.

Keywords: Interpretation; Discourse Analysis; Texts; Speechs

“(...) o mesmo discurso que revela, esconde, o mesmo que aglutina desagrega, o mesmo que esclarece aliena (...) Assim é a linguagem humana e diferente não pode ser o sujeito que nela se engendra.” (MARI, 1991, p.29)

Neste artigo pretendemos conversar com pesquisadores de diferentes áreas de estudo que, estando em fase de análise de dados, deparam-se com textos / discursos a serem analisados, mas não possuem clareza do que fazer, exatamente, diante do seu *corpus*. Buscam, então, a Análise do Discurso (AD), enquanto disciplina organizada, e descobrem que há ali um “mundo novo” a descobrir. Esses pesquisadores recorrem à AD por compreenderem que não basta buscar nos textos (orais ou escritos) o que dizem, mas como elaboram seu dizer. Nas palavras de Orlandi (2003, p.17):

“A análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise do Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?”

Contudo, os pesquisadores não encontram na AD um suporte metodológico de fácil compreensão e aplicação. O que a Análise do Discurso lhes fornece, principalmente, é uma teoria sobre os discursos, articulada a partir de uma conceituação complexa da qual emergem estratégias de análise as quais constroem no analista um olhar sobre os discursos.

Ora, essas pessoas não possuem nem tempo e nem disposição para essa construção do olhar e sentem-se desesperadas diante das poucas alternativas metodológicas com as quais se defrontam. Encontram-se, então, com pouca disposição para ouvir, querem soluções.

Essa situação leva-nos a reflexões interessantes sobre a linguagem, as quais gostaríamos de compartilhar com esses pesquisadores. A primeira

delas é, sem dúvida, a própria questão da interpretação, porque esses pesquisadores precisam interpretar seus dados e não propriamente fazer uma análise de discursos, o que são coisas diferentes. Mas, afinal o que é interpretar? Qual a relação que se estabelece entre os métodos de interpretação e o próprio agente da interpretação? A segunda diz respeito ao objeto da interpretação, enfim, às concepções de texto e discurso que subjazem quaisquer análises. Essas concepções advêm, obviamente, do modo como se encara a linguagem. A terceira reflexão a que nos propomos diz respeito, enfim, aos diferentes modos de interpretação de discursos, dentro de diferentes disciplinas lingüísticas. E por fim e talvez o mais preponderante: se o que se busca é a interpretação de dados, porque se busca a AD, que não possui esse fim, apesar de trazer em seu bojo uma reflexão sobre a atividade interpretativa?

Estamos visando, aqui, somente levantar esse problemática e explicitar alguns pontos, porque acreditamos que com o clarear desses pontos o pesquisador estará ao menos em condições de adentrar a complexidade do seu objeto de pesquisa, os textos orais ou escritos.

Segundo Gnerre (1991: 21), *nas sociedades complexas como as nossas é necessário um aparato de conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter um acesso qualquer à compreensão e, principalmente, à produção das mensagens de nível sócio-político*. Se para o analista de discursos não basta compreender as mensagens ou simplesmente produzi-las, ele terá que desenvolver habilidades para lidar com as artimanhas da significação, afinal, segundo Mari (1991, p.49), *“o sentido decorre, então, de percursos do signo em uma dada situação discursiva”* e para depreendê-lo o analista deverá enfrentar não só as articulações propostas ao nível do sistema lingüístico, já que uma mesma frase pode ser entendida de diversas maneiras; nem somente ao nível do momento histórico. Para Mari (1991), afirmar que determinado discurso significa X, devido ao lugar e ao momento em que foi articulado é negar o humano dentro dos discursos, responsável por movimentar as formações discursivas em função do seu desejo ou da sua consciência, ainda que peremptória. Assim, a significação proposta nunca é da ordem do previsível, do contextualmente determinado e deve ser buscada tanto ao nível do sistema lingüístico

e da história, quanto do sujeito produtor dos discursos, sendo o sujeito uma categoria de análise e não fator de individualidade ou de racionalidade.

TEXTO E DISCURSO: OBJETOS DE ANÁLISE

Inicialmente faz-se necessário esclarecer que estamos tratando texto e discurso como uma única coisa porque estamos entendendo por texto algo que não se restringe à folha de papel, estabelecendo múltiplas relações. Ele não pode ser visto como um produto ou como forma resultante de um processo, como um relatório, por exemplo. Na verdade, mesmo o relatório se constitui numa prática significativa que se estrutura na relação do sujeito com o sistema lingüístico, em condições históricas específicas. Desse modo, o texto se apresenta em constante processo de produção de sentidos, incluindo o leitor como co-participante da estrutura textual. Como não existe um sentido único, instalado, invariável, depositado na cabeça do falante / autor, o texto é entendido como uma teia dinâmica que se refaz constantemente.

Dentro dessa perspectiva o conceito de texto se equivale ao conceito de discurso, pois este é compreendido como uma prática social de interlocução, dependente do momento histórico ou do contexto de sua produção, de circulação e de consumo. Assim, tanto o texto como o discurso são vistos como um jogo que se estabelece com o sistema lingüístico, em função de uma dada *formação discursiva*, que é entendida como um conjunto de princípios ou de valores que regulam os discursos, tendo por base uma *formação ideológica*, ou seja, um conjunto de forças políticas que se confrontam, numa dada conjuntura. Por exemplo, dentro do quadro da medicina ocorrem formações discursivas variadas, em função da formação ideológica dos médicos. É isso que faz com que o discurso de um médico alopata seja completamente diferente do discurso de um médico homeopata, pois esses discursos possuem formações discursivas variadas.

Para a AD, então, o texto é a materialidade do discurso e, portanto, a materialidade da ideologia, já que para a AD não há discurso sem sujeito

e não há sujeito sem ideologia. Por ser o discurso o lugar onde se pode observar a relação da linguagem com a ideologia, ele é tratado na sua materialidade constitutiva, ou seja, na sua estruturação textual, na sua organização simbólica. Para a AD cada pausa é significativa e não se pode derivar o sentido do discurso senão da sua materialidade, ou corre-se o risco da pura interpretação casuística. Orlandi (2003, p.18), ao dizer do modo como a AD trabalha os textos, afirma:

“Há um deslocamento, já prenunciado pelos formalistas russos, onde a questão a ser respondida não é o “o quê”, mas o “como”. Para responder, ela não trabalha com os textos apenas como ilustração ou como documento de algo que já está sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade.”

Desse modo, estamos entendendo que texto é discurso, independentemente do tamanho, da forma (se oral ou escrito) e da situação (se diálogo, literatura, conferência, etc.).

Importa, porém, observar que o modo como se concebe o objeto de análise já é estruturante de uma posição teórica, ou seja, as nossas concepções sobre o nosso objeto de análise refletem concepções ideológicas fortemente alicerçadas em pressupostos teóricos e metodológicos. Para o analista do discurso, é de suma importância identificar as diferentes perspectivas que estão em jogo, nos diferentes autores consultados. Na verdade, a escolha de uma metodologia é fruto de filiações teóricas bem definidas.

Evidentemente essa concepção de discurso, ou de texto, carrega uma concepção de linguagem. Para a AD a linguagem não se dá como evidência, mas se oferece como um lugar de descobertas e a ideologia é compreendida como estruturante do processo de significação (ORLANDI, 2003, p.96).

Outras correntes de análise de discursos advêm de concepções diferenciadas da linguagem e, conseqüentemente, do texto/discurso. A

análise de discursos que possuem como suporte a perspectiva da Pragmática, por exemplo, concebe a linguagem como fator de interação, fruto das relações sociais. Desse modo, a linguagem não é estruturante da nossa visão de realidade, ou seja, os fatores ideológicos da constituição dos significados não são considerados. Para essa corrente de pensamento a linguagem é fruto da organização social e os discursos são adaptações / adequações ao meio.

Para outras perspectivas teóricas a linguagem é concebida como instrumento de comunicação que se organiza em suas partes que se articulam. Caberia ao pesquisador depreender dela os significados propostos pelo autor, pois essa concepção instrumentalista concebe a linguagem independentemente do pensamento e, portanto, o produtor dos discurso é compreendido como individualidade autônoma. Já outras concepções admitem que a linguagem reflete categorias de pensamento ou de concepções de mundo. Mas para essas correntes da lingüística a linguagem não é estruturante dos sujeitos e sim o resultado de um processo, como é o caso das teorias da argumentação. Caberia ao pesquisador identificar essas categorias de pensamento através da linguagem. Ou seja, a linguagem é utilizada como mero suporte para a análise, tal como o fez a Análise de Conteúdos, em sua fase inicial. O sentido, sob essa perspectiva, é visto como resultante de um processo e não como fator estruturador de uma realidade.

Portanto, quando o pesquisador busca um suporte metodológico para o seu trabalho de análise, convém atentar para as concepções de linguagem que sustentam as propostas teórico-metodológicas. Muitas vezes observamos trabalhos acadêmicos que optam por estratégias metodológicas que nem sempre condizem com o referencial teórico adotado na primeira parte da pesquisa. Como se pôde observar, os diferentes modos de se compreender a linguagem resultam em diferentes abordagens sobre os textos.

MÉTODOS E SUJEITOS DA INTERPRETAÇÃO

Ao interpretar buscamos a significação dos textos / discursos. Ora, a questão da significação é muito abrangente e podemos dizer com Verón (1980) que *a vida social é uma máquina que funciona pelo sentido*.

Portanto, a abordagem sobre a questão da significação não poderia jamais se restringir a uma única disciplina. Já Aristóteles admitia que o signo necessita de algo mais para significar, pois os signos em si não são auto-evidente, transparentes.

Danilo Marcondes, em seu artigo “Questões relativas à interpretação”, realiza um percurso histórico relativo à temática. Lembra que Aristóteles admitia dois níveis de interpretação: um relativo aos textos em linguagem referencial e outro relativo aos textos em linguagem poética. No caso da linguagem poética, Aristóteles dizia que deveriam ser levados em conta os elementos alegóricos e metafóricos, sendo que o significado aí seria sempre reconstituído. Quanto a linguagem referencial, Aristóteles acreditava no intelecto como intermediador da relação signo-sentido.

Segundo Marcondes, no mesmo artigo, advém de Aristóteles as concepções sobre o ato de interpretar, presentes na Escola Cristã de Alexandria, representada por São Clemente e Orígenes (séc. III) e posteriormente por Santo Agostinho (354–430). Contudo, por se preocuparem com a interpretação dos textos sagrados, considerados de inspiração divina, inserem a idéia de que existiria um texto oculto a ser considerado. Percebem, porém, que as interpretações geram novos textos e que, portanto, poderia haver infinitas interpretações de um único texto.

Observe que essas são considerações importantes que praticamente são deixadas de lado, dentro do pensamento cartesiano moderno, que recoloca o sujeito, com seu intelecto, como fator básico da significação, na medida em que o coloca como a fonte das idéias. E, no geral, os pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, que têm nos discursos seu material de pesquisa, buscam estratégias que dêem conta dessa concepção idealista, ou seja, a linguagem é considerada mero instrumento de transmissão das nossas idéias.

Marcondes afirma que as teoria do alemão Scheleiermacher (1768 – 1834), desenvolvidas posteriormente por Dierley (1833 – 1911) já consideram que para interpretar devemos recorrer aos fatores históricos e culturais. Mas é com Hegel que essa perspectiva se fixa e interpretar passa a ser produzir sentido.

“A interpretação, a reconstrução do sentido é portanto o modo de compreensão mesmo de nossa realidade cultural. A própria experiência humana passa a ser vista como produção de sentido. Dessa forma a hermenêutica deixa de ser apenas um método interpretativo de textos, tornando-se uma concepção filosófica, cujo núcleo é a idéia de interpretação do “mundo da vida” (*Lebenswelt*), em que nossa experiência se constitui como tendo um caráter essencialmente simbólico” (MARCONDES, 1994, p.201)

Segundo Marcondes, é em Wittgenstein (1889 – 1951) que a interpretação passa a ser vista como a compreensão do jogo que se trava em linguagem. Para esse filósofo contemporâneo o significado se faz no uso, concepção frutífera para os estudos lingüísticos. Essa concepção moderna que entende que o sujeito não é o centro do processo de interpretação, mas que ele mesmo se constitui na e pela linguagem, ganha respaldo nas teorias que lidam com a significação, contudo, quando os pesquisadores de outras áreas buscam nessas teorias um suporte para as suas análises não adentram essa teoria. No nosso entender, é nesse ponto que o analista perde o fio condutor de uma análise qualitativa dos discursos.

Portanto, cremos ser importante ao analista de dados discursivos compreender que todo ato de interpretação está marcado pela provisoriade e é altamente dependente das condições que possuímos para interpretar. O próprio ato de interpretação é compreendido, então, como ato de produção de sentidos que se desigalam em diferentes momentos históricos. Isto porque quando utilizamos a linguagem para representar nossas experiências sensíveis não ocorre a separação prevista: de um lado a nossa realidade vivenciada e de outro a linguagem que utilizaremos para repassar aos outros o que vivenciamos. Para as perspectivas que lidam com a linguagem como produção de sentidos o sujeito, é constituído em linguagem e esta delimita o alcance da sua relação com o vivencial. Desse modo, reconhecemos ou lemos os fatos por nós vivenciados a partir das condições da nossa linguagem. Ela nos impõe um limite de observação do vivenciado porque constrói em nós uma perspectiva representativa do mundo.

Dentro da concepção instrumentalista da linguagem, anteriormente mencionada, pensamento, linguagem e realidade são entidades

independentes. Se fugimos a essa concepção podemos compreender que a linguagem não é mero instrumento de comunicação e que o sentido é o intermediário da nossa relação com a realidade. Ora, se esse sentido é socialmente arquitetado, a nossa relação com o real é também bastante determinada pelo contexto histórico-social. O sentido se apresenta, então, como complexo, variável, instável, dependente de fatores históricos para se constituir.

Ao analista de discursos cabe, portanto, tratar os fatores internos do sistema lingüístico, aqueles fatores estruturantes da linguagem articulada humana, juntamente com fatores da ordem da ideologia, dentro da dimensão dos não-ditos, dos subentendidos, dos implícitos, etc. Tudo isso configurado dentro das próprias formações discursivas que regulam os discursos cabíveis dentro de uma dada situação discursiva. Além disso, cabe ao analista levar em conta as condições de produção dos discursos as quais relacionam-se com o percurso histórico do produtor dos discursos em relação às circunstâncias presentes no momento da produção.

Aqueles que buscam um método de interpretação de discursos poderiam argumentar: mas não existe significação fora da relação do significante com o significado e, portanto, resta ao analista interpretar essa relação no contexto imediato, ou seja, o texto em análise. Contudo, já Saussure (1977) apresentava a complexidade dessa relação, primeiramente ao deslocá-la da materialidade lingüística e transportá-la para os processos mentais. Coloca, desse modo, o signo como uma entidade psíquica de duas faces: significante (**imagem** acústica) e significado (**imagem** conceitual). Ou seja, a realidade não existe senão para os indivíduos que a significam, já que o processo de significação passa pelo deslocamento da relação da linguagem com a realidade. Não se trata de um processo individual de produção de significados, porque a língua, em Saussure, é herança social.

Saussure fala ainda dos deslocamentos inerentes a essa relação significante / significado, pois um significante pode gerar inúmeros significados e um significado pode caber em mais de um significante, dependendo do contexto histórico-social em que os discursos se situam, o que gera as conotações, as polissemias, as metáforas, etc.

O mesmo autor trabalha, ainda, com o conceito de “valor lingüístico”, estando os signos na dependência dos valores de troca e valores de uso, os quais são socialmente estruturados e, por sua vez, estruturantes das relações sociais. Se em Saussure a língua possui uma faceta estritamente individual, já que se articula em indivíduos independentes, por outro ela é vista em estreita relação com a história coletiva, fazendo-se e refazendo-se segundo os processos históricos que estruturam as sociedades.

A ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

Importa, agora, identificar a AD como metodologia de análise. Convém, porém, antes de tratar especificamente de métodos de análise de dados discursivos, retomar dois pontos já anteriormente tratados. O primeiro deles é que não cabe à AD interpretar e sim analisar discursos. Apesar de o pesquisador buscar um método de interpretação de dados ao recorrer à AD, a essa disciplina não cabe interpretar no sentido de compreender, com método, o que é dito e sim produzir um sentido tendo em vista o jogo que se estabelece com a linguagem. Deve ficar claro, ainda, que ao aceitar a AD como suporte metodológico o pesquisador comunga com a perspectiva da linguagem como processo de significação, do discurso como “lugar provisório de conjugações e dispersões, de unidade e de diversidade, de indistinção” (ORLANDI, 2003, p.10) e do sujeito produtor dos discursos como alguém pouco consciente de todas as etapas do processo de produção de seus discursos, imerso na ideologia e dependente da história e da linguagem.

A AD erige-se, portanto, de dentro do Marxismo e da Psicanálise, para responder a uma necessidade de se observar a produção de sentidos nos textos. A linguagem é encarada dentro do seu processo de produção e não como o resultante de um processo, ou seja, um produto. Um de seus precursores, M. Pêcheux (1990), coloca a AD no âmbito da análise lingüística do significado e não como “uma sobredeterminação antecipadora” (p.56) da história. Defende que a Análise do Discurso deve cuidar não do significado estabelecido e sim das suas contradições, elipses, faltas, equívocos.

Segundo Orlandi (2003, p.71) o procedimento de análise de discursos passa por três etapas principais:

- 1) Análise da materialidade discursiva (o que, quem, como se diz, etc) Nesse momento é importante levar em conta, ainda, o jogo de imagens: quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim? Do que estou falando, do que ele me fala?
- 2) Esclarecer as relações do discurso em análise com as formações discursivas. A autora afirma que é importante estabelecer “uma análise comparativa buscando observar como o mesmo discurso pode ser articulado, confrontando-o com outras formações discursivas” (ORLANDI, 2003, p.65)

“A partir desse momento, estamos em medida de analisar propriamente a discursividade que é nosso objetivo porque já começamos a entrar no processo discursivo e saímos de seu produto acabado, no qual estávamos presos, e cujos efeitos nos afetam lingüística e ideologicamente. A análise, aliás, visa justamente deslocar o sujeito face a esses efeitos.” (ORLANDI, 2003, p.66)

- 3) Pensar a relação dessas formações discursivas com a ideologia. “O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca.” (ORLANDI, 2003, p.43)

A autora conclui dizendo que o que interessa ao analista não são as marcas em si e sim o funcionamento dos discursos (ORLANDI, 2003, p.65). Para tanto afirma que deve-se ir além do discurso enquanto objeto para que ele seja colocado no lugar mesmo da sua produção.

“Feita a análise, no entanto, o analista prescinde dos textos. Uma vez atingido o processo discursivo este é que dá ao analista as indicações de que ele necessita para compreender a produção de sentidos. Os textos deixam de ser seus objetos.” (ORLANDI, 2003, p.73)

Segundo a mesma autora, o produto da análise “é a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições.” (ORLANDI, 2003, p.72)

Como se pode perceber, a AD trabalha muito mais em função da instauração de “novos gestos de leitura” do que em função de se constituir em um dispositivo de análise de textos. Afinal, parte-se da concepção de que a linguagem é um objeto simbólico e resta saber como ela produz sentido, na sua relação com a história e com os sujeitos que nela engendram-se.

E importante frisar que o tamanho do texto, se é escrito ou oral, não interfere na análise. A questão que o analista coloca é: como esse texto produz sentido? Se o sentido é aquele que surge como intermediário na relação do homem com a realidade, ou seja, determina o olhar do homem sobre a realidade, ele deve ser considerado a partir dos fatores ideológicos que o articulam. Portanto, resta ao analista de discursos compreender o trabalho da ideologia sobre a linguagem. Como esta não se evidencia de modo gratuito, pois o próprio analista está nela imerso, resta-lhe a materialidade da linguagem como suporte, ou corre-se o risco de se transitar pelas *a priores* que a interpretação dos fatos históricos impõe. Por isso, para Pêcheux (1990) a AD deve lidar com o discurso não como acontecimento histórico. Para ele o analista deve lidar com os registros ordinários de sentido, pois assim se pode depreender melhor os fatos históricos, sem correr o risco de ler nos discursos o que já é sabido, dentro de uma perspectiva teórica determinada.

A CONSTRUÇÃO DO OLHAR

Após compreender o conceito de discurso, o que significa interpretá-lo e quais seriam os passos para a análise de discursos, resta-nos acrescentar que, independentemente da estratégia utilizada pelo analista, o que importa é que ele possua clareza do seu lugar teórico e desenvolva estratégias metodológicas adequadas a essa filiação teórica. O que temos visto são discrepâncias gritantes entre a primeira e a segunda parte das teses e dissertações, ou seja, entre a estruturação do quadro teórico e a

análise propriamente dita, numa pressa de se assegurar dos dados em função de técnicas apriorísticas, estranhas ao suporte teórico.

Ora, a teoria de análise é a construção do olhar do pesquisador, ela passa pelo “seu corpo” e o momento da análise surge como uma resultante das suas buscas e inquirições. Afinal, desde o momento da escolha do *corpus* o olhar do pesquisador já está nele refletido.

Além disso, é importante que se compreenda a análise como uma das possibilidades e não como aquela correta ou definitiva. Afinal, toda interpretação de dados é sempre muito provisória, o que não significa, é claro, inconsistência na análise. Esta depende, sem dúvida, do alicerce teórico sob o qual a análise erige-se.

Percebemos que o pouco tempo para as produções de pesquisa têm empobrecido as possibilidades de análise porque não há tempo, de fato, para a construção de um olhar teórico de bases bem alicerçadas. O pesquisador, fica, dessa forma, na estreita dependências de uma tecnologia de análise de dados que, muitas vezes, parece estéril, quanto mais quando está em jogo a linguagem e os sujeitos que dela participam. A fuga a essa esterilidade exige que o pesquisador enraíze-se em um foco particular, ainda que não reduzido, e que se deixe transformar, lentamente, e, ao mesmo tempo em que ele constrói sua pesquisa ele se constrói nela.

Muitos pesquisadores sentem-se fora do processo da pesquisa, quase como expectadores. Adentrar um campo de estudos é de fato trabalhoso, mas o mais complicado é não reconhecer a própria condição para interpretar, ou, reconhecendo-a, limitar-se à reprodução, ou restringir-se a uma atitude mecânica de aplicação de técnicas. Por pouca e localizada que seja a análise, ela é sempre muito rica, porque o particular sempre provoca a diferença e a diferença é fator de propulsão.

Portanto, se por um lado o pesquisador não possui métodos de pesquisa gratuitos, por outro o processo mesmo da pesquisa é em si uma construção do próprio pesquisador. Mais do que a pesquisa, somos nós mesmos em construção o que interessa. Por isso a alteridade é fator

preponderante à Análise de Discursos. Sem ela falta a vida, o diferente, a singularidade do olhar. Mais do que à técnica urge ao pesquisador procurar a si mesmo na sua construção complexa e desigual de sujeito da sua linguagem na sua condição de produção de sentidos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1979.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 2ª ed., SP: Martins Fontes, 1987.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, Eni (org). Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

MARCONDES, Danilo. Questões relativas à interpretação. In: *Leitura, saber e cidadania*. Ed. Fundação Biblioteca Nacional, PROLER e Centro Cultural Banco do Brasil. RJ, 1994.

_____. Filosofia, linguagem e política. Formas de discurso, representação e exclusão social. *Anais do IV Congresso da ASSEL-Rio*. Niterói: UFF, 1995.

MARI, Hugo. *Os lugares do sentido*. BH: Faculdade de Letras / UFMG, 1991. (Cadernos de Pesquisa/ NAPq)

_____. *Os lugares do sentido*. SP: Mercado das Letras, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 5ª ed., 2003.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. SP: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a noção de efeito de sentido. In: *Anais de Seminários do GEL* (Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de SP) nº XXVI - Campinas, SP, 1996

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 6ª ed. SP: Cultrix, 1977.

VERÓN, Eliseo. *A produção do sentido*. São Paulo: Cultrix, 1980.

O PAPEL DA TAXA DE ELOCUÇÃO NOS PROCESSOS DINÂMICOS DE MUDANÇA LINGÜÍSTICA

Alexsandro R. Meireles Et Plínio A. Barbosa

“O tempo altera todas as coisas; não existe razão para que a língua escape a essa lei universal”.
(Saussure, 1916:91)

RESUMO

Nosso trabalho investigou, à luz da Fonologia Articulatória, o provável papel da taxa de elocução nas mudanças diacrônicas de proparoxítonas a paroxítonas. Nesse tipo de mudança, ocorre a síncope da vogal pós-tônica medial dos vocábulos proparoxítonos. Nossos resultados sugerem que a taxa de elocução (TE) pode explicar o processo histórico de mudança lingüística, já que há uma redução significativa maior, sem apagamento, da vogal pós-tônica medial em relação à pós-tônica final, da taxa normal para a rápida, corroborada por ANOVA de Friedman. Além disso, relatamos que as mudanças lingüísticas, influenciadas pela taxa de elocução, avançam de acordo com o dialeto e o gênero.

Palavras-chave: taxa de elocução, sociolingüística, Fonologia Articulatória, mudança lingüística.

ABSTRACT

This work, which is couched in the Articulatory Phonology theoretical framework, deals with the possible role of speech rate on diachronic changes from proparoxytones to paroxytones. In this kind of change, there is deletion of the medial post-tonic vowel of the proparoxytones. Our results suggest that speech rate can explain this historical process of linguistic change, since the medial post-tonic vowel reduces more, without deletions, than the final post-tonic vowel from normal to fast rate. These results were confirmed by Friedman's Anova. Besides, linguistic changes influenced by speech rate act according to dialect and gender.

Keywords: speech rate, dynamical systems, Articulatory Phonology, linguistic change.

1. INTRODUÇÃO

Com o advento da Lingüística científica, introduziu-se uma distinção entre Lingüística Sincrônica ou Estática e Lingüística Diacrônica ou Evolutiva (cf. Saussure, 1916). A partir daí o objeto de estudo da ciência lingüística passou a ser majoritariamente a língua, considerada como um sistema lingüístico estático e homogêneo. Segundo SAUSSURE (1916:115), “todas as inovações na fala não têm o mesmo êxito e, enquanto permanecem individuais, não há porque levá-las em conta, pois o que estudamos é a língua; elas só entram em nosso campo de observação no momento em que a coletividade as acolhe.” Nessa abordagem, todos os fatores exteriores à língua foram colocados em segundo plano, como podemos notar abaixo:

a primeira coisa que surpreende quando se estudam os fatos da língua é que, para o indivíduo falante, a sucessão deles no tempo não existe; ele se acha diante de um estado (grifo meu). Também o lingüista que queira compreender esse estado deve fazer “tabula rasa” de tudo quando produzir e ignorar a diacronia (grifo meu). (Saussure, 1916)

A Gramática Gerativa desenvolvida por Noam Chomsky, a partir da década de 1960, apesar de mudar substancialmente os conceitos lingüísticos introduzidos por Ferdinand de Saussure, conservou a idéia de uma lingüística estática, através dos conceitos *competência* e *desempenho*, correspondentes, respectivamente, grosso modo, a *langue* e *parole*. No entanto, nessa mesma década, principalmente através do trabalho seminal de WEINREICH, LABOV & HERZOG (1968), começou a ser questionada a exclusão da diacronia dos estudos lingüísticos *per se*. Comentando sobre as visões gerativistas do fenômeno da mudança lingüística, esses autores afirmaram que:

(...) Long before predictive theories of language change can be attempted, it will be necessary to learn to see language – whether from a diachronic or a synchronic vantage – as an object possessing orderly heterogeneity. (...) The more linguists became impressed with the existence of structure of language, and the more they bolstered this observation with deductive arguments about the functional advantages of structure, the more

mysterious became the transition of a language from state to state. After all, if a language has to be structured in order to function efficiently, how do people continue to talk while the language changes, that is, while it passes through periods of lessened systematicity?" (pp. 99-100)

Apesar de esses autores considerarem a importância da heterogeneidade lingüística nos estudos lingüísticos, não houve a elaboração de uma teoria lingüística nova que pudesse suplantar a tradicional. A nosso ver, a maior contribuição desses autores foi a de comprovar que aspectos sociais e lingüísticos *per se* caminham, muitas vezes, juntos. Apesar dessa contribuição, continuaram a trabalhar com os aspectos estritamente gramaticais da língua da mesma maneira que o fizeram seus precedentes.

No entanto, na década de 1980, surgiu uma versão radicalmente diferente da Lingüística Tradicional. Nessa perspectiva não há mais a distinção entre *língua* e *fala*, ou pelo menos ela é de outra natureza. Nesse programa de pesquisa a língua passou a ser considerada como um sistema dinâmico auto-organizado (cf. Kelso, Saltzman & Tuller, 1986; Port, 2001), cujas regiões estabilizadas atuariam como símbolos passíveis de controle por parte do sujeito falante. Uma filha desse novo paradigma é a Fonologia Articulatória (doravante FAR) (cf. Browman & Goldstein, 1986, 1992), estendida mais recentemente para dados do português brasileiro por ALBANO (2001).

Procuraremos mostrar, aqui, à luz da FAR, como uma lingüística baseada em sistemas dinâmicos é capaz de explicar elegantemente processos de variação que podem vir a constituir mudança lingüística. TARALLO (1990), apesar de não se inserir no programa de pesquisa dinâmico, se afina com o mesmo, pois segundo o autor uma teoria de mudança lingüística deve romper com a dicotomia sincronia/diacronia, e tratá-las como parte de um mesmo todo. Além disso, tal teoria deve constatar o vínculo necessário entre variação e mudança, o que implica na aceitação da história e do passado como reflexos do presente, dinamicamente se estruturando e funcionando (p. 25).

De maneira análoga a TARALLO (*ibidem*), demonstrarei como fenômenos atuais têm relações históricas com fenômenos encontrados no passado

e como eles podem lançar luz a fenômenos de mudança lingüística posteriores. Especificamente, nosso objetivo será mostrar como o aumento da taxa de elocução (*speech rate*) pode engatilhar um processo de mudança de proparoxítonas em paroxítonas no português brasileiro. Com isso pretendemos dar uma pequena contribuição a esse complexo problema histórico remanescente de um processo lingüístico iniciado já no latim clássico.

2. MUDANÇA/VARIAÇÃO HISTÓRICA DAS PROPAROXÍTONAS

É amplamente conhecido pelos estudiosos da língua portuguesa o fato de proparoxítonas tenderem ou virem a se constituir como paroxítonas. Esse fenômeno está relacionado aos processos lingüísticos conhecidos como síncope e apócope¹ (cf. Câmara Jr.; 1988:220). Na mudança de proparoxítona a paroxítona, ocorre a longo termo, a síncope da vogal pós-tônica medial dos vocábulos proparoxítonos, como observamos em: a) latim clássico: *saeculum* > *saeclum*, *calidus* > *calmus*, *eremus* > *ermus* (cf. Quednau, 2002); b) latim vulgar: *speculum* > *speclum*, *angulus* > *anglum*; *oculus* > *oclus* (cf. citações do *Appendix Probi* comentadas em Silva Neto, 1946:140).

Houve, historicamente, a partir do latim clássico (cf. Nunes, 1969:13), uma mudança gradual de proparoxítonas para paroxítonas, culminando no português arcaico (oriundo do latim vulgar) em raríssimas realizações de proparoxítonas (cf. Nunes, 1973:361; Michaelis de Vasconcelos, 1956:62). Sendo que, mesmo essas raras formas, segundo Hany (1994:42), se tornavam paroxítonas pelo uso. Resumindo, houve uma redução crescente da seguinte forma: Latim Clássico > Latim Vulgar > Português Arcaico. No entanto, a partir do século XV, com uma profunda valorização da cultura latina, as proparoxítonas foram reintroduzidas no léxico da língua portuguesa (cf. Michaelis de Vasconcelos, 1956:62), chegando novamente à alternância na língua entre proparoxítonas e paroxítonas (ex.: *óculos* vs. *oclos*; *aurículo* vs. *orelha*).

¹ Síncope é a perda de um fonema no interior de um vocábulo. Ex.: *abóbora* ~ *abobra*. Apócope, por sua vez, é a perda de um fonema no final de um vocábulo. Ex.: *análise* ~ *anális*.

A variação entre proparoxítona ~ paroxítona seguiu dois caminhos distintos na mudança do latim ao português: a) lexicalização da forma paroxítona, conforme podemos notar em: *speculum* > *speculum* > espelho; *calidus* > *calmus* > calmo; *apicula* > *apicla* > abelha; b) variação histórica ainda em andamento, como em: *século* ~ *seclo* (latim: *saeculum* ~ *saeclum*); *ângulo* ~ *anglo* (latim: *angulus* ~ *anglus*); *óculos* ~ *oclos* (latim: *oculus* ~ *oclus*).

Pela abordagem lingüística tradicional, considera-se na variação proparoxítona ~ paroxítona a ocorrência de uma supressão (p. ex. Amaral, 2002:102), perda (p. ex. Câmara Jr., 1988:220; Quednau, 2002: 79) ou queda (p. ex. Williams, 1961:66) da vogal pós-tônica medial. Daí a representação simplificada dessas “paroxítonas” como, por exemplo, “abobra, anális, cosca”. No entanto, demonstraremos aqui pela via da FAR que o que ocorre de fato não é a “perda” de um segmento fônico, e sim uma redução de magnitude dos gestos que compõem a vogal pós-tônica medial. Em outras palavras, não há queda de segmentos, mas uma produção acústico-articulatória reduzida do referido segmento que pode vir a ser percebida/reinterpretada como segmento transicional dos segmentos adjacentes, esses últimos menos reduzidos.

Como dissemos anteriormente, essa nova visão de variação lingüística baseia-se nos conceitos introduzidos pela FAR.

3. A FONOLOGIA ARTICULATÓRIA

No final da década de 70, Carol Fowler, criticando a idéia clássica da dicotomia entre língua e fala, cria um modelo lingüístico conhecido como “Teoria da Ação” (Action theory). Esse modelo serviu de base para o modelo fonológico, elaborado por Catherine Browman e Louis Goldstein, em meados da década de 80, conhecido como Fonologia Articulatória (cf. Browman & Goldstein, 1992 para um panorama da mesma).

Na FAR, os níveis fonético e fonológico são complementares e essenciais na descrição lingüística, e a unidade mínima de pesquisa não é mais o traço distintivo e sim o gesto articulatório, definido abstratamente pelo

modelo funcional por tarefa (Kelso, Saltzman & Tuller, 1986). Esse modelo fonológico lida, elegantemente, i.e., segundo um mesmo princípio, com fenômenos como a coarticulação, a variação alofônica e fenômenos subsegmentais diversos encontrados na aquisição da linguagem e nas patologias de fala.

Além disso, os gestos têm extensão temporal e espacial (cf. fig. 1), o que sugere que os gestos não desaparecem ou aparecem nas reestruturações silábicas, ou seja, eles estão sempre presentes, e a percepção de perda ou inserção de um determinado “segmento” é devido a uma redução ou aumento da magnitude de um certo gesto (cf. Albano, *ibidem*, para uma explicação da vogal epentética [i] em português brasileiro, como em “pa[i]z”, devido ao atraso do gesto de constrição da língua, em seqüência de vogal seguida de /s/ em final de palavra), ou a um aumento ou redução da sobreposição entre gestos, se imaginarmos, por exemplo, o aumento da sobreposição dos gestos de “para” (fig. 1), que passaria a ter uma organização semelhante a do início de “prata”. Em (b) percebemos claramente a sobreposição dos gestos “amplo faringal” e “fechado alveolar”, o que resulta na mudança de “para” para “pra”, comum em muitos dialetos e até realizado ortograficamente por diversos autores da língua portuguesa. A magnitude desses gestos, em nosso ponto de vista, como indicaremos nesta pesquisa, é condicionada por fatores sociais, psicológicos, individuais e fonéticos, que podem ser eliciados pela variação da taxa de elocução. Sendo assim, conforme BYRD (2003), “the postulation of abstract, dynamically-specified, and underlying stable phonological units, constrains the possibilities for accounting for variability in word forms.”

Por esse motivo acreditamos que a Sociolingüística poderia se beneficiar em muito de uma Lingüística baseada nos sistemas dinâmicos como o é a FAR, pois, diferentemente da Lingüística tradicional, a variação lingüística é inerente ao paradigma de pesquisa e não há distinção alguma entre nível fonético e fonológico.

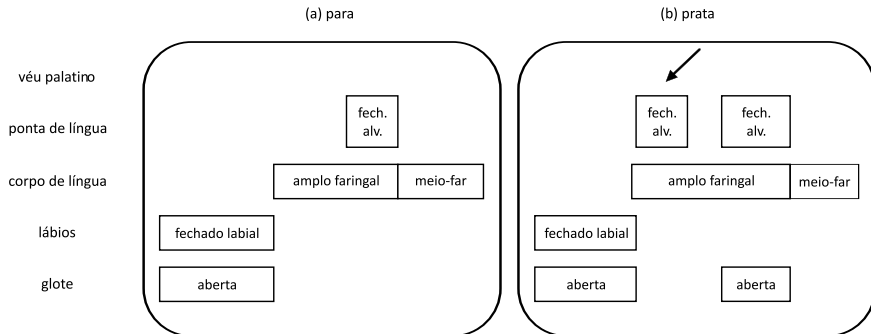


Figura 1 - Diferenças gestuais entre as palavras “para” e “prata” segundo o modelo da FAR.

Em nossa análise, mostraremos como a FAR dá conta da variação ou caráter dúbio entre proparoxítonas e paroxítonas, e pode explicar a mudança da primeira forma para a segunda.

4. METODOLOGIA

Os informantes escolhidos foram quatro do dialeto paulista e quatro do dialeto mineiro, e representavam inequivocadamente as características peculiares de seus dialetos, ou seja, não possuíam influência direta de dialetos de outros estados. Sendo assim, utilizamos quatro informantes nascidos e criados em São Paulo – SP (MM, LM, GB e FN). Os outros informantes foram de regiões que são consideradas como falantes típicas do dialeto mineiro. Um desses informantes foi de Belo Horizonte (DF), um de Mariana (JP) e outros dois de Conselheiro Lafaiete (JM e RM). Todos os informantes são estudantes universitários de graduação e/ou pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), exceto RM com 2º grau completo. A faixa etária foi de 20-30 anos, e não apresentavam nenhum comprometimento fonatório, neurológico ou mental aparente.

As gravações foram realizadas em uma sala isolada acusticamente do Laboratório de Fonética e Psicolinguística (LAFAPE)/IEL/UNICAMP. Os dados foram gravados com um microfone dinâmico Sennheiser diretamente em disco rígido através do programa CSL da Kay Elemetrics e digitalizados a uma taxa de 22.050 Hz.

Um corpus composto pelas palavras “abóbora, análise, cócega, fôlego, fósforo e sábado”, inscritas na frase veículo “Digo _____ baixinho”, foi utilizado, a fim de se observar como o aumento da taxa de elocução poderia estar influenciando possíveis reestruturações destas palavras de proparoxítonas para paroxítonas. As palavras que foram analisadas foram escolhidas a partir de nossa intuição de que são bastante freqüentes na fala coloquial dos brasileiros². A hipótese inicial seria de que encontraríamos (principalmente em taxas rápidas) formas como [a. 'bɔ.brɐ, a. 'na.lɪs, 'kɔs.kɐ, 'fɔs.fɾu], pois são formas lexicais reduzidas que já são percebidas como tais em diversos dialetos do português brasileiro (PB). Acreditamos que tais formas reduzidas são encontradas após ressilabificações decorrentes do grau de coarticulação maior em taxas mais rápidas. As outras duas palavras restantes (fôlego, sábado) foram também utilizadas, por não podermos prever de antemão suas realizações fonéticas na forma reduzida. Diferentemente das outras palavras, achamos que suas possíveis formas paroxítonas ['fɔl.gu, 'fo.leg, 'sab.du, 'sa.bəd] não ocorreriam devido à violação das restrições fonotáticas dos dialetos em questão (paulistano e mineiro), que impedem consoantes como [l], [g], [b] e [d] em posição de coda³.

O objetivo desse corpus seria, pois, o de controlarmos palavras com possíveis reestruturações lexicais (as quatro primeiras) e palavras sem reestruturações esperadas (as duas últimas). Além disso, pretendíamos observar se o tamanho da palavra influenciaria na duração dos segmentos, i.e., se em uma palavra grande a duração dos segmentos fosse relativamente menor do que em uma palavra pequena. Por esse motivo foram utilizadas palavras trissilábicas e quadrisilábicas nas palavras com ressilabificações possíveis na teoria fonológica.

² Não poderíamos usar um critério objetivo para a freqüência, pois até onde vai o nosso conhecimento, não existe um corpus onde se tenha feito tal computação para a fala. Sabemos apenas que pesquisadores do LAFAPE têm o objetivo de fazer tal computação baseados nas palavras do projeto NURC.

³ No entanto seriam possíveis, embora continuassem a ser proparoxítonas, uma forma como ['fo.lɪ.gu], em que a consoante /l/ passaria a ser silábica. Além disso, uma forma mais extrema como ['sa.bu] também seria possível.

Utilizamos também um outro corpus composto pelas pseudo-palavras em forma reduzida [a. 'bɔ.brɐ, a. 'na.lis, a. 'na.liz⁴, 'kɔs.kɐ, 'fɔs.fɾu] gravado pelos mesmos informantes a partir de forma ortográfica explicitando a forma sincopada. Essas palavras poderiam servir como parâmetro de controle para compararmos as durações dos segmentos, bem como a estrutura formântica das vogais.

As palavras escolhidas foram lidas em três taxas de elocução distintas. As instruções para obtenção das três taxas foram as seguintes: a) lenta: fale o mais lentamente possível preservando a estrutura prosódica das frases e sem inserir pausas entre as palavras; b) normal: fale da forma mais confortável para você; c) fale o mais rapidamente possível sem cometer distorções na fala. As palavras foram apresentadas em ordem aleatória aos informantes em uma folha de papel para serem lidas dez vezes seguidas em cada uma das três taxas. Por exemplo, lia-se “abóbora” na frase-veículo 10 vezes seguidas na taxa normal, 10 na lenta e 10 na rápida, e assim por diante. Essa ordem de taxas foi a mais eficiente para obtenção de diferentes taxas, pois começava-se pela taxa mais confortável para o informante, e, tomando esta como referência, lentificava-se e ou acelerava-se a taxa⁵. As únicas observações para os informantes eram que fizessem uma pequena pausa entre as frases, a fim de facilitar segmentações futuras e de que não se preocupassem em contar o número de frases (tarefa nossa). A repetição contínua da mesma frase auxiliou a diminuir um pouco a formalidade do experimento e incitar uma fala um pouco mais espontânea, pois, na repetição, os informantes, muitas vezes, perdiam a concentração na tarefa proposta e falavam desvinculando-se um pouco da língua escrita⁶. Antes de iniciarmos as gravações ainda fazíamos um treinamento para que tivéssemos certeza de que taxas perceptualmente distintas fossem realizadas.

Após a gravação, segmentamos, no programa Praat, as frases e palavras através dos seguintes procedimentos. As frases foram segmentadas do início

⁴ Incluímos as formas [a. 'na.lis] e [a. 'na.liz], pois poderia ser que “análise” fosse pronunciada como [a. 'na.liz], ao invés de [a. 'na.lis].

⁵ Tentamos gravar também na ordem lenta, normal e rápida, mas, dessa forma, alguns informantes tiveram dificuldades em executar a tarefa proposta.

⁶ Alguns informantes relataram, espontaneamente, ao final do experimento, que eles perdiam, devido à repetição, a concentração na tarefa proposta.

da vogal [i] de “digo” até o início de [ˈi] de “baixinho”⁷, como podemos ver na figura 2, para que pudéssemos comprovar estatisticamente a diferença entre as taxas. Aplicamos, então, através do programa Statistica da Statsoft, um teste ANOVA multi-fatorial para ver os resultados gerais entre as três taxas e um teste *post-hoc* Scheffé para verificarmos diferenças internas entre as taxas. Já as palavras foram delimitadas entre o início da primeira vogal e o fim da última vogal (cf. fig.2).

As delimitações acima foram realizadas semi-automaticamente em três etapas:

- 1^a) utilizamos um *script* do Praat chamado “Beat Extractor⁸”, desenvolvido e aperfeiçoado por Plínio Almeida Barbosa (BARBOSA no prelo), com base no programa homônimo de Fred Cummins (Cummins & Port, 1998). Esse programa marca automaticamente o início das vogais. Avaliado por seus autores, observou-se uma economia de aproximadamente 70 % no trabalho de segmentação. Eventualmente, o programa marcava alguns inícios erroneamente e deixava de marcar outros. Sendo assim, algumas vezes, tínhamos de corrigir manualmente a segmentação. Tínhamos também de marcar manualmente os finais dos segmentos, pois o programa não o faz, já que foi concebido para delimitar inícios de vogais;

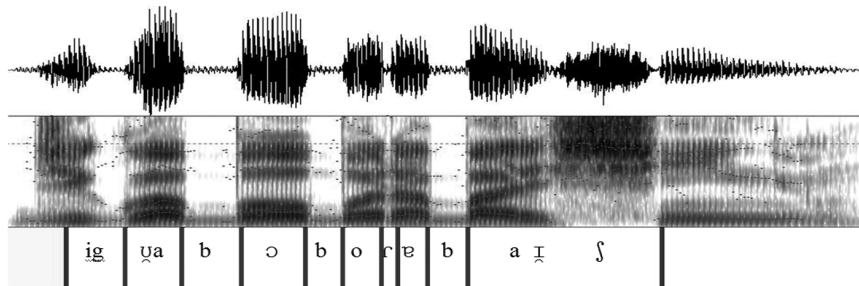


Figura 2 - Exemplo de segmentação e transcrição da frase “Digo abóbora baixinho” na taxa lenta no programa Praat. A primeira janela representa a forma de onda; a segunda, o espectrograma; a terceira, a segmentação da frase para que fosse extraída a duração da frase e dos segmentos.

⁷ Optamos por essa solução, pois, na maioria dos casos, o [u] final não era identificado nos espectrogramas devido a sua pequena intensidade.

⁸ Todos os scripts aqui relatados podem ser obtidos diretamente através do e-mail do autor deste trabalho (meirelesalex@gmail.com).

- 2^a) depois de devidamente segmentado, utilizamos um outro *script* chamado “Duração”, elaborado por Plínio Almeida Barbosa, Leandro Silveira, Pablo Arantes, e modificado por Alexsandro Meireles, que extrai o valor em segundos das durações dos intervalos de uma camada (tier) da janela de edição de som do Praat, previamente etiquetada, e gera um arquivo.txt, que pode ser usado em programas de planilha eletrônica, como Microsoft Excel ou OpenOffice Math;
- 3^a) com o arquivo.txt, gerado pelo *script* “Duração”, contamos o número de sílabas fonológicas das frases e dividimos pela duração total da frase, obtendo o resultado em sílabas/segundo, que foram, posteriormente, submetidas a análises estatísticas no programa Statistica da Statsoft.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Antes de iniciarmos a análise era preciso verificar, de fato, se as três taxas eliciadas eram distintas. A análise estatística *One-Way* ANOVA de variáveis independentes revelou uma diferença significativa (para $\alpha = 0,05$) entre as taxas para todas as palavras de todos os informantes, que foram confirmadas através do teste *post-hoc* Scheffé.

A fim de observarmos se a taxa de elocução poderia exibir um grau de coarticulação inter-gestual que sugerisse uma mudança de proparoxítonas para paroxítonas, fizemos transcrições fonéticas de todas as palavras estudadas (inclusive repetições numa mesma taxa) para todos os informantes, resultando em um total de 720 transcrições (8 informantes x 6 palavras x 3 taxas x 5 repetições). Além disso, ouvimos todas as sentenças (incluindo repetições) para observar se proparoxítonas subjacentes soavam, no nível superficial, como paroxítonas. Essas transcrições e escutas informais serviram de guia para o estudo de variação entre proparoxítonas e paroxítonas. Posteriormente, graus distintos de redução em proparoxítonas foram investigados através de medidas de duração vocálica nas palavras.

Depois de transcrevermos todas as palavras para todos os informantes, observamos que não havia como prevermos um padrão de palavra para

uma determinada taxa, ou seja, não conseguimos, na maioria dos casos, dizer, por exemplo, que a palavra “abóbora” seria falada por um dado informante como [a' bóbora] na taxa lenta, e [a' bób^{er}ra] nas taxas normal e rápida. Em outras palavras não podíamos dizer, categoricamente, que em determinada taxa uma palavra foi produzida como paroxítona, mesmo porque o grau de redução que cada taxa incita depende de seu valor numérico, isto é, depende de quantas unidas lingüísticas por unidades de tempo (e.g. sílabas/s) estão sendo efetivamente produzidas. Isso demonstra os limites da transcrição fonética.

Como estamos analisando como taxas mais rápidas influenciam reestruturações rítmicas com possibilidade de reestruturação lexical, primeiramente veremos se há relação entre taxas rápidas e as variáveis informante, gênero e palavra.

5.1.1. DIFERENÇAS DE DURAÇÃO NA TAXA RÁPIDA INTER-INFORMANTES

Através da inspeção da fig. 3, verificamos que os informantes mais rápidos foram consecutivamente: 1) JM (MG); 2) JP (MG); 3) RM (MG); 4) GB (SP); 5) FN (SP); 6) DF (MG); 7) MM (SP); 8) LM (SP) com diferença significativa [F (7,40) = 27,3; p=10⁻⁵]. Através de um teste *post-hoc* Scheffé, observamos que JM (MG) não se diferencia estatisticamente de JP (MG), RM (MG) e GB (SP), e que MM (SP), LM (SP) e DF (MG) também não se diferenciam estatisticamente entre si. Isso separa três grupos de falantes: a) os mais rápidos: JM (MG), JP (MG), RM (MG), GB (SP); b) um intermediário: FN (SP); c) os mais lentos: DF (MG), MM (SP) e LM (SP). Esperamos, pois, que os falantes mais propensos à paroxitonização sejam, de acordo com nossa hipótese, os mais rápidos (75% de mineiros).

Nossa hipótese foi confirmada posteriormente, através de análises da duração, pois os falantes que obtiveram as formas lexicais mais reduzidas na taxa rápida foram justamente os dois mais rápidos – JM (MG) e JP (MG), conforme podemos observar na figura 4. JM (MG) produziu, por exemplo, “fôlego” como ['foleg^v, 'foleg^v], e JP (MG) produziu, por exemplo, “cócega” como ['kɔsgə].

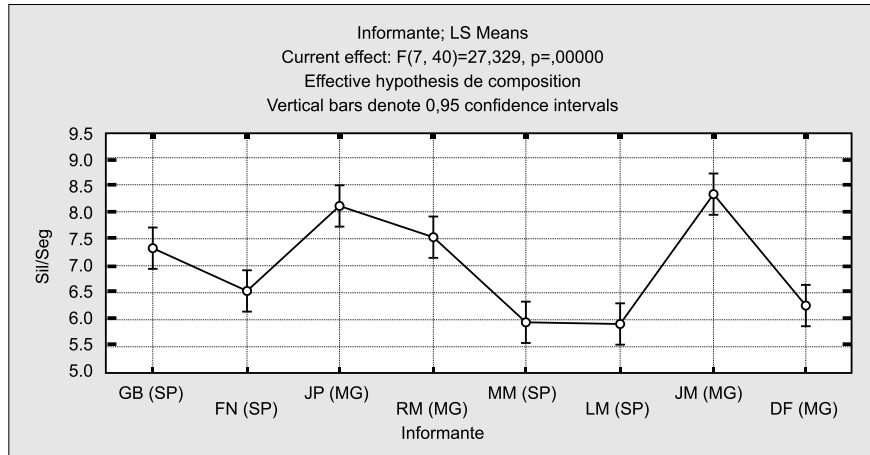


Figura 3 - Taxa de elocução dos informantes na taxa rápida.

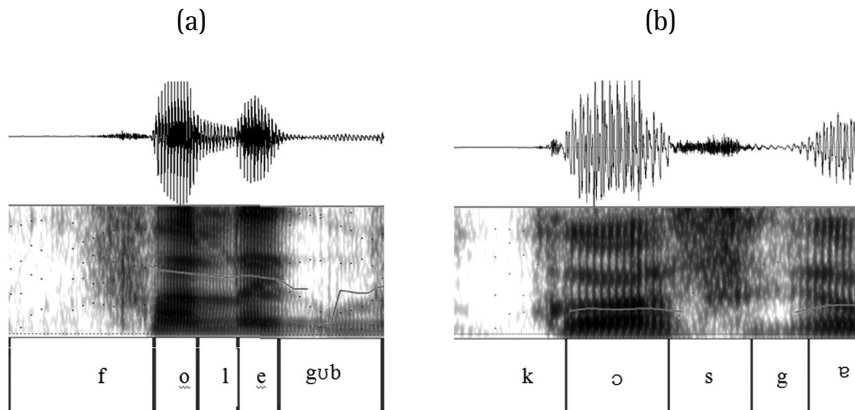


Figura 4 - a) Espectrograma de ['folegu], taxa rápida, informante JM (MG) e b) ['kosge], taxa rápida, JP (MG).

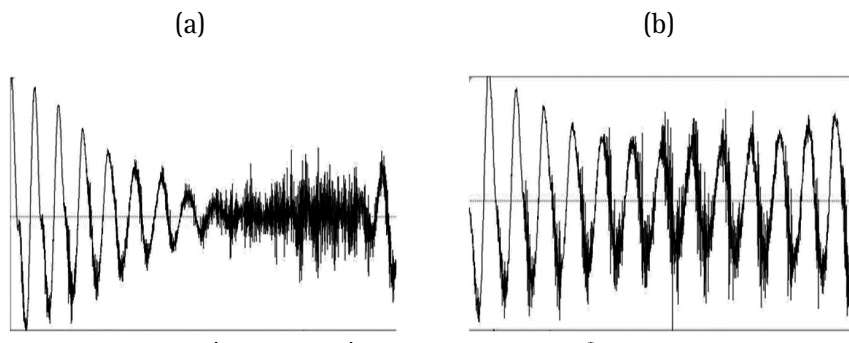
Entretanto em informantes como GB (SP), um dos falantes mais rápidos, não encontramos formas tão reduzidas. Isso nos mostra que há estratégias diferentes a serem adotadas para se falar em taxas mais rápidas, ou seja, os falantes utilizam reduções na taxa rápida com diferentes graus de superposição dos gestos articulatórios.

A fim de avaliarmos se os diferentes graus de redução se diferenciam também inter-dialetos prosseguimos com a análise 4.1.2.

5.1.2. DIFERENÇAS DE DURAÇÃO NA TAXA RÁPIDA INTER-DIALETOS

Houve uma diferença extremamente significativa entre os dialetos mineiro e paulista na taxa rápida [$F(1,70) = 25,3; p = 10^{-5}$]. O mesmo porém não se pôde dizer da taxa normal e lenta que não mostraram diferenças significativas entre os dois dialetos. No entanto, o dialeto mineiro, perceptualmente, parece mais rápido que o dialeto paulista, devido às realizações fonéticas mais reduzidas para o primeiro.

Os falantes do dialeto paulista realizaram, por outro lado, como poderíamos esperar, as mesmas palavras com muito menos variações e reduções do que as do dialeto mineiro. Houve casos, por exemplo, como os de GB (SP) e LM (SP), que produziram praticamente apenas uma realização fonética semelhante para cada uma das taxas. Por exemplo, GB (SP) produziu, em todas as taxas, “abóbora” como [a' bɔbɔrɐ], e LM (SP) produziu, em todas as taxas, “cócega” como ['kɔsɛgɐ, 'kɔsɛgɐ]. Estes informantes, além de produzirem menos reduções, variavam menos do que os mineiros as suas formas lexicais (em torno de duas ou uma produção lexical por taxa), como podemos notar através da fig. 5, que mostra aparente variação livre na produção de /z/ na palavra “análise” como fricativa (a) e como aproximante (b).



A evidência de uma grande complexidade nas estratégias que cada informante se serve para falar mais rápido é visível no fato de que a ordem de mais rápido para mais lento não implica, necessariamente,

em categorias com mais reduções e com menos reduções, como é o caso de RM (MG) que na taxa lenta foi o mais lento de todos os informantes (2,98 sílabas/s), na taxa normal foi o segundo mais lento (4,9 sílabas/s), mas, na taxa rápida foi um dos mais rápidos (7,48 sílabas/s). Esse foi mais um dos motivos para considerarmos a taxa rápida como um índice para avaliar qual o dialeto que mais tende a produzir taxas numericamente mais elevadas. Afinal de contas, a instrução para essa taxa, como vimos na metodologia, era “fale o mais rapidamente possível sem cometer distorções na fala”.

Outra pergunta que se pode fazer é se a estratégia de aumento de taxa de elocução é a mesma entre homens e mulheres.

5.1.3. DIFERENÇAS DE DURAÇÃO INTERGÊNEROS ENTRE AS TRÊS TAXAS

O gênero masculino foi significativamente mais rápido que o gênero feminino levando em consideração todas as três taxas juntas [F(1,142) = 6,8; p < 0,01]. Nossos dados mostraram que, em média, os homens (5,8 sílabas/s) falaram 11,5 % mais rápido do que as mulheres (5,2 sílabas/s). Resultado já relatado para o inglês americano por BYRD (1994:43).

O fato de o gênero masculino ter sido mais rápido do que o gênero feminino já estava inclusive implícito na análise da fig. 4, pois dos cinco informantes mais rápidos, quatro eram do gênero masculino; e todos os três informantes mais lentos eram do gênero feminino. A única exceção a esses dados foi JM (MG), que, em termos gerais, foi o informante mais rápido de todos. Acreditamos, por esse motivo, mais uma vez, que além de fatores condicionadores de mudança ativados por taxas rápidas, gênero, dialeto, devemos também considerar fatores individuais ao estudarmos aspectos relacionados à variação e/ou à mudança lingüística (cf. OLIVEIRA, 1992:39).

Mais uma vez nos questionamos se o tamanho da palavra (trissilábica ou quadrissilábica aqui) poderia interferir nos processos redução gestual.

5.1.4. DIFERENÇAS DE DURAÇÃO INTERPALAVRAS

Não houve diferença significativa de duração entre as palavras em nenhuma das três taxas analisadas. Isso implica que hipoteticamente todas as palavras estudadas estariam em princípio sujeitas aos mesmos efeitos relacionados à mudança da taxa de elocução. No entanto, devido a restrições fonotáticas dos dialetos estudados, sabemos que as palavras “fôlego” e “sábado” estariam, em princípio, menos propensas à mudança de proparoxítona à paroxítona, fato que averiguaremos adiante.

5.2. PROPENSÃO A REDUÇÕES DISTINTAS NAS TRÊS POSIÇÕES ACENTUAIS

Em um primeiro momento de nossa análise procuramos verificar se a vogal pós-tônica medial se reduzia mais do que a pós-tônica final em todas as palavras de nosso corpus, fato que poderia explicar o porquê de a mudança de proparoxítonas a paroxítonas ocorrer a partir de um processo de redução maior (mais acentuado) na posição medial das palavras. Uma *Anova One-Way* não deu resultados estatisticamente significantes entre as pós-tônicas mediais e finais quando todas as palavras foram consideradas para análise.

Entretanto, pela figura 6, verificamos haver padrões distintos de redução vocálica de acordo com o tipo da palavra. Percebemos, aqui, claramente a ocorrência de dois padrões distintos: 1) pós-tônica medial (PTM) reduzindo mais do que pós-tônica final: abóbora, cócega e fósforo; 2) pós-tônica final (PTF) reduzindo mais do que pós-tônica medial: análise, fôlego e sábado.

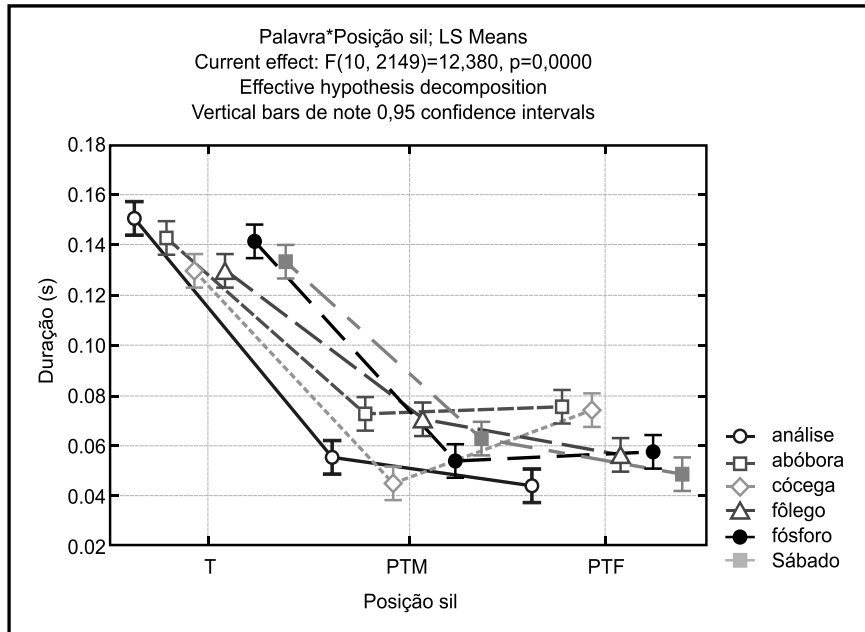


Figura 6 - Duração de vogais em posição tônica (T), pós-tônica medial (PTM) e pós-tônica final (PTF) obtidas através de uma média das três taxas de elocução.

Realizando uma ANOVA *One-way* em separado para cada subconjunto, obtivemos os seguintes resultados: 1) primeiro padrão: $[F(2, 1106)=516,92, p=10^{-4}]$; 2) segundo padrão: $[F(2, 1055)=672,69, p=10^{-4}]$. Isso indica que a PTM é de menor duração do que a PTF no primeiro grupo e que, por outro lado, a PTF é de menor duração do que a PTM no segundo grupo.

Tais padrões explicariam porque as formas “abóbora, cócega, fósforo” variam com as formas sincopadas “abobra, cosca, fosfro”, em alguns dialetos, e também, porque a forma “análise” varia com a forma “anális/análiz”, em alguns dialetos. Além disso, obviamente, explicaria também a lexicalização das formas reduzidas (paroxítonas) dessas palavras em uma fase posterior da evolução da língua. No entanto, sabemos que, em princípio, esses dados fonéticos não explicam o porquê de não tenderem a lexicalização formas como “foleg, sábad”, se adotarmos a hipótese de que a vogal final tende a cair em um determinado conjunto

de palavras. Mas, sabemos também que o molde silábico do português brasileiro não possui consoantes oclusivas em posição de coda, o que explicaria a inexistência ou evitação do uso dessas formas em final de sílaba/palavra. Outro fato interessante nesse contexto, é a presença de formas, em alguns dialetos, como “sabo”, em que houve a completa supressão da oclusiva em posição de coda (/d/) (cf. AMARAL, 2002:100).

Até o momento não tínhamos nenhuma evidência dinâmica de como as vogais nas palavras proparoxítonas se reduzem proporcionalmente umas em relação às outras. No intuito de confirmar nossas hipóteses acima mencionadas, e também de reforçar os aspectos dinâmicos na mudança de proparoxítonas a paroxítonas, efetuamos uma análise estatística não-paramétrica que mostra a proporção de diminuição relativa da vogal em relação às taxas.

5.3. EVIDÊNCIAS DINÂMICAS DO PROCESSO DE PAROXITONIZAÇÃO

Através do teste não-paramétrico *Friedman's Anova*, pudemos observar aspectos dinâmicos na variação de proparoxítonas a paroxítonas. Nesse teste verificamos qual a taxa de decrescimento da duração de cada uma das vogais (T, PTM, PTF), em uma determinada taxa (lenta e rápida), em relação à taxa normal. Em outras palavras, quanto, em termos percentuais, se reduzia cada vogal com o aumento da taxa de elocução, conforme podemos observar na figura 7.

Palavra	T	PTM	PTF
abóbora	[o: 28, 53]	[o: 54, 34]	[e: 22,26]
análise	[a: 18, 43]	[i: 48, 20]	[ɪ: 38, 146]
cócega	[o: 25, 39]	[e: 39, 9]	[e: 13, 29]
fôlego	[o: 19, 42]	[e: 2, 15]	[u: 7, 83]
fósforo	[o: 13, 35]	[o: 5, 8]	[u: 2, 30]
sábado	[a: 31, 32]	[e: 10, 81]	[u: 9, 71]

Figura 7 - Valores percentuais médios da taxa de decrescimento da duração das vogais de DF (MG), obtidos através da seguinte fórmula: [Vogal: (R-N)/N.100%, (N-L)/N.100%], em que R = duração da vogal na taxa rápida e N = duração da vogal na taxa normal.

Foram feitas duas análises: uma com a unidade experimental o informante e a outra com a unidade experimental a palavra.

Na primeira análise foram calculadas para cada informante as médias entre as proporções de duração relativa da taxa normal para a rápida para cada posição (T, PTM e PTF), considerando todas as palavras juntas. Obtivemos significância para o conjunto ($p < 0,002$; $\alpha = 0,05$) e para pós-tônica medial vs. final ($p < 0,004$; α efetivo = 0,017). Obtivemos também significância para pós-tônica final e tônica, mas não para pós-tônica medial e tônica. Esses resultados implicam que a pós-tônica medial tende a se reduzir, dinamicamente, mais do que a pós-tônica final ao passar da taxa normal para a rápida. Isso complementa nossa análise anterior, a qual mostra uma redução bruta maior na pós-tônica medial do que nas outras posições, e mostra também como aspectos dinâmicos relacionados ao aumento da taxa de elocução atuam na paroxitonização de palavras como “abóbora, cócega, fósforo”.

Na segunda análise foram calculadas, para cada posição (T, PTM e PTF), as médias entre as proporções de redução relativa da taxa normal para a rápida para todos os informantes juntos. Os resultados foram semelhantes aos encontrados na primeira análise, ou seja, houve significância para as três posições juntas ($p < 0,006$; $\alpha = 0,05$) e também entre a pós-tônica medial e a final ($p < 0,014$; α efetivo = 0,017). Aqui, no entanto, percebemos, novamente, uma diferenciação nos graus de redução da vogal pós-tônica medial, pois “fôlego, sábado” foram as palavras que menos reduziram suas vogais pós-tônicas medias. Fato este condizente com a análise feita anteriormente, em que separamos dois grupos distintos de paroxitonização: 1) redução da vogal pós-tônica medial (abóbora, cócega, fósforo); 2) redução da vogal pós-tônica final (análise, fôlego, sábado). Também aqui percebemos uma vez mais aspectos dinâmicos, influenciados pelo aumento da taxa de elocução, relacionados ao processo lexical de paroxitonização.

Com o intuito de representar esquematicamente como a taxa de elocução pode estar atuando na variação entre proparoxítonas e paroxítonas, a qual pode resultar em uma mudança lexical, observemos a figura 8 abaixo. É importante ressaltar, entretanto, que a representação abaixo serve apenas como ilustração do processo de paroxitonização, visto que

na FAR, como vimos anteriormente, os gestos são representados abstratamente através das pautas gestuais, ou seja, a implementação fonética dos gestos, apesar de ser facilmente derivada das pautas gestuais, não é representada. Em outras palavras, na FAR também não se representam explicitamente os processos de coarticulação resultantes da implementação fonética dos gestos abstratos. Essa característica dos gestos, como explicitado pela FAR é importante para que se tenha uma representação abstrata de qualquer palavra de uma determinada língua. Mas, como podemos observar pela análise da figura 8, abre margem para explicação dos aspectos variacionistas das línguas naturais.

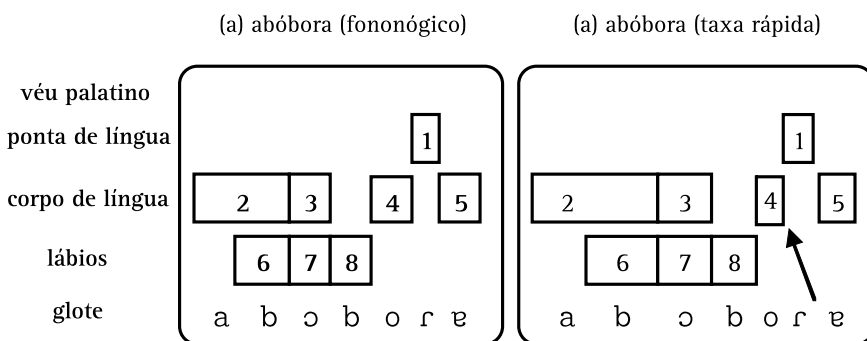


Figura 8 - a) Representação fonológica (FAR) de abóbora; b) Implementação gestual da redução da vogal pós-tônica medial de abóbora na taxa rápida. Os números na pauta representam: 1) fechado alveolar; 2) amplo faringal; 3) meio-amplo velar; 4) meio-estrito velar; 5) meio-amplo faringal; 6) fechado labial; 7) amplo protuso; 8) fechado labial.

Na figura 8, indicamos na pauta gestual (b) a redução maior da vogal pós-tônica medial na taxa de elocução rápida. Aqui percebemos uma aproximação do gesto de corpo de língua de [o]⁹ (4) com o gesto labial [b] (8) e o gesto de ponta de língua [r] (1). A forma da pauta (b) é a que poderia ser percebida pelos falantes como uma forma paroxítoma, mesmo contendo uma vogal curta¹⁰. O que, em termos dinâmicos, é importante

⁹ É mister lembrar que as transcrições fonéticas apresentadas na pauta gestual da figura 8 são apenas uma maneira de facilitar a leitura da mesma, visto que na FAR não faz sentido tal representação segmental.

¹⁰ Essa vogal curta se realiza foneticamente mesmo em palavras com encontros consonantais com [R] e, portanto, passaria a ser “interpretada” como parte inerente da produção de uma seqüência /CR/, em que C é a primeira consoante de um ataque complexo.

ressaltar nessa pauta é, como dissemos anteriormente, os gestos não surgem ou desaparecem, eles estão sempre presentes. O que de fato ocorre é a redução do grau de magnitude de um determinado gesto ou a sobreposição de gestos que resultam nas variantes lingüísticas, que, em um dado momento da língua, pode resultar em uma mudança lingüística. A partir desses dados aventamos duas hipóteses dos processos de mudança lingüística de proparoxítonas a paroxítonas.

1) HIPÓTESE PB:

- Padrão 1: A vogal pós-tônica medial gradualmente se reduz até ser percebida como inexistente pelos falantes e a sua respectiva consoante formar o ataque da sílaba seguinte. Restrição: não formar moldes silábicos fonotaticamente inexistentes. Esquemáticamente: $CV_t CV_{ptm} CV_{ptf} > CV_t CCV_{ptf}$;
- Padrão 2: A vogal pós-tônica final gradualmente se reduz até ser percebida como inexistente pelos falantes e a sua respectiva consoante formar a coda da sílaba anterior. Restrição: não formar moldes silábicos fonotaticamente inexistentes. Esquemáticamente: $CV_t CV_{ptm} CV_{pf} > CV_t CV_{ptm} C$.

2) HIPÓTESE LATIM:

- No latim, como nos é impossível fazer medidas acústicas, somente podemos hipotetizar o que haveria ocorrido de fato, ou seja, como já havia sido dito por diversos autores, a vogal penúltima pós-tônica breve (PTB) (ă, ě, ĭ, ō, ou ŭ) reduziu-se gradualmente até ser percebida como inexistente entre certos pares de consoantes em latim vulgar: *altĕrum* > outro; *domĭnum* > dono; *lepĕrem* > lebre; *ocŭlum* > olho; *posĭtum* > posto; *uirĭdem* > verde (cf. Williams, 1961 (1938)). Esquemáticamente: $CV_t CV_{ptb} CV_{ptf} > CV_t CCV_{ptf}$

Obviamente também aqui pode ter havido uma restrição fonotática que impediu que algumas vogais breves pós-tônicas mediais fossem reduzidas gradualmente até serem percebidas como inexistentes, como em *angĕlum* > angeo > anjo; *debĭtam* > dívida. No entanto, não temos mais recursos fonéticos para observar empiricamente se essa hipótese é verdadeira.

6. DISCUSSÃO

Em nosso trabalho, observamos que não dá para dizer categoricamente, como em HOOPER (1976) e ABAURRE-GNERRE (1979), que uma taxa “elege” uma determina forma lexical para sua produção. Em FN, por exemplo, houve variação na palavra “fósforo” na taxa lenta, com inclusive a presença da forma [ˈfɔsfʊɾu], que ocorria também tanto na taxa normal quanto na rápida. Esses resultados confirmam a afirmação de FARNETANI (1999:379) de que

the system response to high rate commands does not automatically result in reduced movements (Kuehn and Moll, 1976; Gay, 1978), and that reduction can occur also at slow rates (cf. Nord, 1986). This indicated that speaker can adapt to different speaking situations and choose different production strategies to avoid reduction/coarticulation or to allow it to occur.

Percebemos essa estratégia de evitar redução no informante GB (SP) que, apesar de ser um dos informantes mais rápidos de todo o grupo analisado, não realizou tanta redução quanto outros informantes na mesma taxa. Esse mesmo fenômeno encontramos em locutores futebolísticos que produzem falas extremamente rápidas, porém, sem os processos de redução extremos encontrados aqui para os falantes mineiros.

Devido a essa enorme variabilidade lexical encontrada em nosso corpus é difícil lidar com fenômenos lexicais variacionistas com base em segmentos discretos e atemporais. Daí a necessidade de um novo paradigma de pesquisa. que dê conta dessa variabilidade, como mostramos nas pautas gestuais de “para”, “prata” e “abóbora”.

A Sociolingüística poderia se beneficiar em muito de uma Lingüística baseada nos sistemas dinâmicos, como o é a FAR, pois, diferentemente da Lingüística Tradicional, a variação é inerente ao paradigma de pesquisa e não há distinção alguma entre nível fonético e fonológico, i.e., são partes de um mesmo todo.

Também notamos em nosso trabalho fortes evidências de influência de fatores fonéticos de base neogramática na variação lingüística, pois encontramos formas reduzidas, como “abobra”, “análiz”, “cosca” e “fosfro”, que surgiram a partir do aumento gradual da taxa de elocução. Sendo assim, acreditamos ter mostrado que determinadas mudanças lingüísticas, tendem a ter como mola-mestra (actuation) de iniciação fenômenos coarticulatórios impulsionados pela taxa de elocução, que podem ocorrer sem exceção, e também ser graduais e não abruptos.

Tal influência de fatores fonéticos para iniciar uma mudança lingüística já foi citado há muitos anos atrás por CHEN & WANG (1975:275), que disseram ser as restrições inerentes do aparato fisiológico e perceptual do falante os principais determinantes de uma mudança lingüística. Em outra parte deste artigo, eles ainda dizem que:

as for the actuation aspects of sound change, we have reason to believe that is mainly the concrete, phonetic properties of speech sounds that trigger or allow changes to take place in the sound system, and determine their subsequent development. (p.278)

Também PHILIPS (1984:320), apesar de mostrar também influência de outros fatores, cita fatores fonéticos na mudança lingüística. Segundo a autora, “changes affecting the most frequent words first are motivated by physiological factors, acting on surface phonetic forms; changes affecting the least frequent words first are motivated by other, non-physiological factors, acting on underlying forms”.

Nosso trabalho também mostra que as mudanças sonoras podem ser foneticamente graduais, como o mostram os autores da FAR em diversos artigos como BROWMAN & GOLDSTEIN (1989, 1990, 1992). Há também evidências de fenômenos graduais de inserções e apagamentos para o português brasileiro em ALBANO (2001), o que é evidência contrária à observação da impossibilidade de todas as mudanças sonoras serem foneticamente graduais e de que “cancelamentos, inserções e metáteses não podem ser graduais e devem ser concebidos como fenômenos discretos.” (cf. Oliveira, 1991:1)

7. CONCLUSÃO

Em nosso trabalho encontramos evidências de que o fenômeno de variação de proparoxítona para formas paroxitonizadas é influenciado por fatores fonéticos como a taxa de elocução, sendo que a probabilidade de encontrar formas consideradas como paroxítonas é maior em taxas rápidas. No entanto há fatores individuais envolvidos, pois há falantes que nunca as produziram na taxa rápida.

Os resultados principais de nosso trabalho foram:

- a) Cada falante possui um tempo intrínseco próprio que faz com que não haja uma taxa de fala única para cada dialeto. Essa taxa depende de cada um dos falantes. Há falantes, que, por natureza, falam mais rápido, e falantes que falam mais lento;
- b) Falantes do dialeto mineiro (7,5 sílabas/s) falam em média 17% mais rápido que os do dialeto paulista (6,4 sílabas/s);
- c) Falantes do gênero masculino (5,8 sílabas/s) falaram em média 11,5% mais rápido do que os do gênero feminino (5,2 sílabas/s) nesse corpus;
- d) As consoantes são os sons menos propensos à influência da taxa de elocução em sua duração, seguidas pelas vogais pós-tônicas finais e pós-tônicas mediais, fato relacionado à compressibilidade maior das vogais;

8. PERSPECTIVAS

Posteriormente, como complemento ao presente trabalho, elaboraremos testes perceptivos, que podem servir de respaldo à idéia de algumas proparoxítonas poderem ser percebidas como paroxítonas, devido à sobreposição de gestos consonantais e vocálicos. Além disso, pretendemos, utilizando o mesmo corpus deste artigo, observar se, além de afetar a duração dos gestos, a taxa de elocução atua em reestruturações formânticas das vogais à medida que se acelera a taxa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE-GNERRE, Maria B. (1979) *Phonostylistic aspects of a Brazilian Portuguese dialect: implications for syllable structure constraints*. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of State University of New York at Buffalo.

_____. (1981) Processos fonológicos segmentais como índices de padrões prosódicos diversos nos estilos formal e casual do português do Brasil. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, 2, pp. 23-44.

ALBANO, E. C. (2001) *O gesto e suas bordas: esboço de fonologia acústico-articulatória*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp.

AMARAL, M. P. (2002) A síncope em proparoxítonas: uma regra variável. IN: *Fonologia e Variação: recortes do português brasileiro*. Leda Bisol e Cláudia Brescancini (orgs.) Porto Alegre: EdIPUCRS.

BARBOSA, P. A. (no prelo). Elementos para uma tipologia do ritmo (lingüístico) da fala à luz de um modelo de osciladores acoplados. In *Cognito - Cadernos Românicos em Ciências Cognitivas*.

BROWMAN, Catherine & GOLDSTEIN, Louis (1986) Towards an articulatory phonology. *Phonology Yearbook*. 3.

_____. (1989) Articulatory gestures as phonological units. *Phonology*, 6, 201-251.

_____. (1990) Tiers in articulatory phonology, with some implications for casual speech. In: Kingston & Beckman (orgs.) *Papers in Laboratory Phonology: between the grammar and the physics of speech*. pp. 341-376. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (1992) Articulatory Phonology: an overview. *Phonetica*, 49: 155-180.

BYRD, Dani (1994) Relations of sex and dialect to reduction. *Speech Communication* 15, 39-54.

_____. (2003) *Frontiers and Challenges in Articulatory Phonology. 15TH ICPHS* Barcelona.

CÂMARA JR, J. M. (1988) *Dicionário de lingüística e gramática*. 18.ed. Petrópolis: Vozes.

CHEN, Matthew, & WANG, William S.-Y. (1975) Sound change: Actuation and implementation. *Language* 51:255-81.

FARNETANI, Edda (1999) Coarticulation and Connected Speech Processes. IN: Hardcastle & Laver (eds.) *The Handbook of Phonetic Sciences*.

HAUY, A.B. (1994) *História da língua portuguesa – séculos XII, XIII e XIV*. 2.ed. São Paulo: Ática.

- HOOPER, Joan (1976) *An introduction to natural generative phonology*. Academic Press, New-York.
- KELSO, J. A. S., SALTZMAN, E. L., & TULLER, B. (1986). The dynamical perspective on speech production: data and theory. *Journal of Phonetics*, 14, 29-59.
- NUNES, J.J. (1969) *Compêndio de gramática histórica portuguesa – fonética e morfologia*. 7.ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- _____. (1973) *Cantigas d'amigo dos trovadores galego-portugueses*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.
- OLIVEIRA, Marco A. de (1991) A controvérsia neogramática reconsiderada. Tradução do autor do original em inglês publicado em *International Journal of the Sociology of Language*, 89, pp. 93-105.
- _____. (1992) Aspectos da difusão lexical. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, ano 1, v.1, p.31-41, jul./dez.
- _____. (1995) O Léxico como Controlador de Mudanças Sonoras. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, ano 4, v.1, p.75-92, jan./jun..
- PHILLIPS, B. S. (1984) Word frequency and the actuation of sound change. *Language*. Vol. 60, 2, pp. 320-42.
- PORT, R. (2001) The Dynamical Systems Hypothesis in Cognitive Science. IN: The MacMillan Encyclopedia of Cognitive Science.
- PORT, R. & CUMMINS, F. (1998) Rhythmic constraints on stress timing in English. *Journal of Phonetics*, 26, 145-171.
- QUEDNAU, L.R. (2002) A síncope e seus efeitos em latim e em português arcaico. IN: *Fonologia e Variação: recortes do português brasileiro*. Leda Bisol e Cláudia Brescancini (orgs.) Porto Alegre: EdPUCRS.
- SAUSSURE, F. (1916/1977) *Curso de Lingüística Geral*. Cultrix. São Paulo.
- SILVA NETO, S. (1946) *Fontes do latim vulgar (o Appendix Probi)*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- TARALLO, F. (1990) *Tempos Lingüísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática.
- VASCONCELOS, C. MICHAËLIS DE (1956) *Lições de filologia portuguesa*. Lisboa: Nova Edição da Revista de Portugal – série A – Língua Portuguesa.
- WANG, W. & CHENG, C. (1977) Implementation of phonological change: The Shuang-Feng Chinese case. IN: Wang (ed.) 1977:148-58.
- WEINREICH, U., LABOV, W. & HERZOG, M. (1968) Empirical foundations for a theory for language change. IN: W. Lehmann and Y. Malkiel (eds.) *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press.
- WILLIAMS, E. (1961) *Do latim ao português: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa*. Traduzido por Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO: AS FUNÇÕES DO RELATIVO *ONDE* E DA SUPERLATIVAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Daniela Porte (UFF)
Carmelita Minelio da Silva Amorim (UFF)

RESUMO

O trabalho com o ensino de língua portuguesa, já há algum tempo, tem-se tornado causa de efetivas pesquisas acadêmicas. Este fato deve-se, essencialmente, aos constantes resultados negativos acerca do desempenho linguístico dos alunos no ensino regular. Numa tentativa de contribuir com os avanços das pesquisas da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna, propomo-nos a analisar, à luz da teoria funcionalista, a maneira como o livro didático vem desenvolvendo o trabalho com o item locativo *onde* e com a superlativação de adjetivos e advérbios.

Palavras-chave: Linguística funcional; ensino de língua materna; livro didático.

ABSTRACT

The teaching of the Portuguese Language has for some time become the target of effective academic research. This is essentially due to the constant negative results of the students' linguistic performance in regular education. In order to contribute to the development of Applied Linguistics research in Native Language Teaching, we propose to examine, in light of the functionalist theory, the way textbooks have been developing their work with the locative "Where" and adjectives and adverbs as superlative.

Keywords: Linguistic functional; native language teaching; textbooks.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das reflexões fomentadas pelo curso *Língua Portuguesa em perspectiva funcional – gramática, discurso e ensino*, oferecido no segundo semestre de 2008 aos alunos do Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa, pela professora Mariângela Rios de Oliveira. O curso, dentre os muitos aprendizados, trouxe-nos um aspecto essencial para o profissional do ensino de línguas, que é, justamente, um novo olhar sobre a antiga questão: como ensinar gramática na sala de aula? A partir desta indagação traçamos, como objetivo central de nossa pesquisa, a proposta de analisar como o livro didático trabalha dois conteúdos específicos das aulas de língua portuguesa: o uso do pronome relativo *onde* e o processo de *superlativação* dos adjetivos e dos advérbios.

Nosso ponto de partida foi a leitura de três textos essenciais, discutidos no decorrer do curso. O primeiro deles, de Furtado da Cunha e Tavares (2007), trata da correlação entre o funcionalismo e o ensino de gramática. O segundo, fruto da dissertação de mestrado de Silva (2000), apresenta-nos os resultados da pesquisa desenvolvida pelo autor acerca dos mecanismos de superlativação encontrados em textos orais e escritos do *Corpus D&G* de Natal. E, finalmente, lançamos mão de alguns dados apresentados sobre itens locativos na pesquisa executada por Oliveira (2007).

A partir dos textos elencados, estruturamos também a fundamentação teórica de nosso trabalho e sintetizamos alguns conceitos centrais da teoria funcionalista necessários para justificar as intenções de nossa pesquisa. Portanto, fizemos uma breve abordagem sobre os processos de gramaticalização, polissemia e iconicidade.

Para análise, selecionamos o livro didático *Gramática Reflexiva – Texto, Semântica e Interação*, de Cereja e Magalhães (2005). Tal escolha foi motiva pelo fato de se tratar de um dos livros didáticos mais adotados nas salas de aula, seja de escolas particulares ou de públicas, no Estado do Rio de Janeiro, dentre os últimos anos.

A justificativa essencial de nossa pesquisa está na certeza de que o livro didático ainda representa o principal, se não único, instrumento de

trabalho para a grande maioria dos professores brasileiros. Dessa forma, propomo-nos analisar, à luz da teoria funcionalista, como tais obras vêm tratando o estudo da língua no tocante à relação gramática e uso lingüístico. Em outras palavras, nossa pesquisa visa à avaliação da forma que os livros didáticos exploram determinados conteúdos da disciplina língua portuguesa, considerando, sobretudo, a concepção funcionalista de que o ensino da língua materna deve focar o estudo da gramática com vistas às necessidades peculiares dos alunos, de modo que eles possam refletir sobre seu próprio saber lingüístico, com o intuito de ampliá-lo.

A CONCEPÇÃO FUNCIONALISTA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os estudos de linguística aplicada ao ensino da língua materna têm, já há algum tempo, apontado dificuldades no processo ensino aprendizagem do português brasileiro. Bem se vê pelos muitos artigos, teses, dissertações e outros trabalhos acadêmicos que a preocupação com o caminho mais acertado a ser seguido por um professor de língua portuguesa faz parte das questões dentre as quais a universidade exerce acentuada reflexão. Ocorre, porém, que embora levantemos esforços em prol da melhoria qualitativa do ensino no nível básico, pelos resultados dos exames de vestibular, provas de avaliação governamentais, e por nossa própria experiência na rede pública e particular, o ensino de língua portuguesa no Brasil ainda está longe de produzir leitores e escritores emancipados em seu saber lingüístico.

Os estudos acadêmicos voltados para aplicação de pressupostos lingüísticos no ensino de língua portuguesa preocuparam-se, num primeiro momento, em denunciar de que forma vinham sendo construídas as aulas de português. Muitos autores escreveram livros que apontavam, em praticamente todo país, uma verdadeira crise entre o que a universidade apregoava como certo e o que, de fato, os professores eram capazes de construir em seus cotidianos escolares. Sendo assim, grande parte do que pudemos ler sobre o ensino da língua portuguesa tratava de questões como a presença ou a ausência da gramática no

ensino básico, o ensino estéril de uma série de regras prescritivas sobre a língua, ou ainda, o fracasso das aulas de língua materna constatado nas produções e interpretações de textos de nossos alunos.

Em suma, o que percebemos a partir dessas produções acadêmicas foi uma insatisfação quase generalizada com a forma de se trabalhar a língua portuguesa na sala de aula, sobretudo porque esta forma trazia perceptível ineficácia para aquilo que almejávamos alcançar com as aulas de língua materna. Através dos resultados das pesquisas que ainda hoje permeiam o meio acadêmico concluímos que o ensino da língua portuguesa, pautado exclusivamente nas regras prescritas pela gramática normativa, e exercitado através de atividades isoladas de um contexto real de comunicação, não é capaz de produzir falantes aptos a operar a interpretação ou a produção dos diversos tipos de textos a que nossos alunos são expostos ao longo de suas vidas.

Como afirmamos anteriormente, sabemos que o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa é, frequentemente, reduzido a apenas um dos pilares da língua. Ou seja, o único propósito das aulas de língua materna, muitas vezes, é levar ao aluno regras da gramática normativa. Contudo, sabe-se que muitas faces da língua, especialmente aquelas que surgem a partir do cotidiano linguístico, da interação verbal, não podem ser abarcadas por um olhar fixado apenas sobre uma forma de expressão.

Certamente, como consequência dessa atitude, surgem dois grandes problemas. Primeiro, pouco se percebe de diferenças entre os objetivos da disciplina Língua Portuguesa do ensino fundamental para o ensino médio. O conteúdo a ser “ensinado” é basicamente o mesmo, muito embora seja óbvia a diferença de comportamento cognitivo de um aluno do 6º ano do ensino fundamental para um aluno do 3º ano do ensino médio. Em segundo lugar, o desinteresse dos alunos pelas aulas acaba por acarretar uma queda ainda mais acentuada no rendimento escolar e no desenvolvimento do saber linguístico deles.

Concomitantemente a estes dois problemas, coexistem outros dois fatores contribuintes para a insatisfação com a qualidade do ensino de língua portuguesa, também apontados por muitos estudiosos da área: a rara

presença do trabalho com a modalidade oral da língua e a falta de livros didáticos com propostas de ensino que realmente auxiliem nossos alunos no processo de emancipação linguística. Sobre este último fator, cabe ressaltar, mais uma vez, que a importância de discutirmos as consequências da falta de um bom apoio didático na sala de aula torna-se extremamente imprescindível quando reconhecemos que a esmagadora maioria das escolas de nosso país apresenta o livro didático como principal recurso motivador para o processo ensino-aprendizagem.

Diante deste quadro, a teoria funcionalista apresenta uma outra maneira de conceber a língua e a gramática trazendo, assim, uma nova proposta acerca do ensino da língua materna. Os preceitos teórico-metodológicos norteadores da linguística funcional estabelecem relações entre funções e formas nos diferentes âmbitos gramaticais, a partir da concepção de que a língua deve ser entendida como uma “atividade social, enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada” (CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14). Isto é, a língua é “determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem” (CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14). Por isso, longe de entender a prática da língua portuguesa em sala de aula como um produto concluído, pronto a ser entregue aos alunos, o funcionalismo redimensiona o ensino da língua sob o viés de uma correlação motivada por fatores pragmático-discursivos, entre forma e função.

Em outras palavras, a teoria funcionalista não compreende a prática da língua portuguesa em sala de aula como mera explanação sobre rótulos típicos das categorias morfológicas ou sintáticas trabalhadas como instâncias isoladas. Ao contrário, defende a construção de um processo que leve em conta, primordialmente, as situações reais de uso trazidas pelo aluno para sala de aula. Considerando, sobretudo, o “impacto em termos de facilidade/dificuldade de processamento de unidades gramaticais, a questão dos propósitos subjacentes a qualquer interação, ou a identidade dos interlocutores e seu maior ou menor grau de familiaridade” (CUNHA; TAVARES, 2007, p. 15). Todos esses aspectos são constituintes decisivos para a prática do ensino da língua, especialmente, quando pensamos nos critérios de avaliação do conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Dessa forma, a proposta funcionalista visa ao exercício da língua baseado não em categorias isoladas e interdependentes, mas sim, na condição de texto. O ensino da língua deverá, portanto, priorizar fatores linguísticos procedentes dos próprios alunos para, então, avançar nas regras da língua desconhecidas por eles. Neste sentido, cabe ressaltar que o funcionalismo não propõe o abandono da gramática tradicional para o trabalho em sala de aula, mas sugere que este trabalho esteja baseado, primordialmente, nas necessidades surgidas das interações comunicativas trazidas pelos próprios alunos.

A proposta funcionalista sugere, então, a perspectiva de ampliar os critérios de análise na identificação de um item gramatical. Ao aluno, serão apresentados fatores discursivo-pragmáticos estabelecidos nos níveis morfossintático, semântico e pragmático. Assim, a língua portuguesa deverá ser analisada a partir de um contexto, que permitirá ao aluno perceber as diversas variantes da língua, bem como as motivações para tais variações.

Assim posto, podemos sintetizar a proposta funcionalista para o ensino de língua materna como uma perspectiva bem próxima àquela direcionada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que sugere a reflexão da língua a partir das relações entre sentido e expressão, entre forma e função. Ou seja, a perspectiva funcionalista sobre a prática da língua pátria estabelece a observação das estruturas lingüísticas funcionando como “marcas ou pistas de sentidos” (OLIVERIA; CEZARIO, 2007, p. 93) a serem apreendidas de um texto.

GRAMATICALIZAÇÃO, POLISSEMIA E ICONICIDADE

Inicialmente, consideraremos dois conceitos teóricos funcionalistas nesta pesquisa: os processos de gramaticalização e de polissemia. O primeiro, refere-se à mudança categorial que determinado item sofre em seu percurso lingüístico; o segundo, está relacionado com a abstratização de um dado elemento lingüístico. Respectivamente, podemos exemplificar ambos os casos a partir do item gramatical *onde*, um dos nossos objetos de pesquisa.

Vejamos os seguintes exemplos, retirados de OLIVEIRA (2007, p. 185 e p. 186):

- (1) *Muitos anos mais tarde o mesmo gênio maléfico tornou a passar pelo local onde outrora cometera o bárbaro crime.* (texto didático religioso)
- (2) *Eu estava sentado num banco alto do lado direito do ônibus, próximo da roleta, quando percebo um elemento se aproximando do banco onde eu estava sentado e anuncia o assalto pedindo meu relógio e pegando meu dinheiro no bolso da camisa.* (D&G – Niterói)
- (3) (...) *Depois disso... teve a noite onde foi escolhido o grupo de cinco pessoas mais ou menos...* (D&G – Natal).

Nos dois primeiros casos, (1) e (2), percebemos o emprego prototípico do relativo *onde*, funcionando claramente como um representante locativo. Nestes casos, o item gramatical assume a função determinadora de um espaço físico e concreto. Em (3), o item aparece em outro contexto, sob a mesma forma, mas com função distinta: a prototipicidade espacial assume “referência temporal, abstratizando-se para cumprir este sentido derivado” (OLIVEIRA, 2007, p. 186). Função ainda mais específica assumirá o item gramatical *onde* no exemplo abaixo, retirado de uma produção textual de um aluno de curso público preparatório para o vestibular, em Niterói:

- (1) Os políticos, por sua vez, não apresentam boa proposta de governo, de forma clara e bem fundamentada. Preferem as músicas sem sentido e muitas vezes atos engraçados o que não é o que se espera de um governante. E os que conseguem chegar ao poder, deixam de defender as causas do povo, onde vão contra o povo que o elegeu, de forma egoísta e corrupta.

No exemplo (4), uma outra função desponta para o item gramatical que, a princípio, aparece eminentemente como um locativo. O autor do texto utilizou o vocábulo *onde* como um conectivo transpositor do sentido misto de conclusão e de consequência: aqueles políticos que conseguem chegar ao poder e não defendem as causas do povo estão contrariando, de forma egoísta e corrupta, o próprio povo. Ou seja, a conclusão ou a consequência de egermos um político corrupto é ter “as causas do povo” abandonadas.

Antes de observarmos como os conceitos de polissemia e gramaticalização correlacionam-se com os exemplos supracitados, faz-se necessário pontuar a estreita relação existente entre as variações de uso de um item gramatical com o gênero do texto em que ele está inserido. Sobre tal relação, encontramos esclarecedora reflexão, ainda em OLIVEIRA (2007, p. 183), quando a autora nos apresenta a teoria de que itens locativos assumem a “condição de componentes de sequências tipológicas formadoras de gêneros textuais”. Nas palavras da própria autora:

(...) o tratamento dessa classe [itens locativos] deve levar em conta a polissemia que caracteriza, em termos de derivação sentido espaço > tempo > texto, como propõe a teoria localista (BATÉREO, 2000), e possíveis trajetórias de gramaticalização advérbio > conector e advérbio > clítico / especificador (FURTADO DA CUNHA, OLIVEIRA e MARTELOTTA, 2003), partindo de sua funcionalidade na articulação das sequências tipológicas em que se inserem.

Diante das considerações e dos exemplos que acabamos de expor, podemos sintetizar como conceito de gramaticalização a mudança categorial que ocorre com dado item gramatical, estimulada pelas condições discursivo-pragmáticas em que está inserido tal item. Por outro lado, tomaremos o fenômeno linguístico da polissemia como as diversas funções que um único item gramatical poderá vir assumir no contexto de uso, transformando-se do sentido mais concreto para o mais abstrato.

Ambos os conceitos podem ser observados nos exemplos que acabamos de descrever. Nas frases (1) e (2), conforme já assinalamos, temos sequências tipicamente narrativas em que *onde* aparece em sua função mais concreta, com valor locativo. Já na frase (3), exemplificando o conceito de polissemia, o item *onde* amplia sua função locativo-espacial para provocar o sentido de tempo. E, finalmente, no exemplo (4), o item *onde* é empregado com função distinta daquela que comumente encontramos, a de conectivo. Este, talvez, seja o início do processo de gramaticalização de um item que pode vir a migrar de categoria e assumir funções outras que não a sua prototípica. Sendo assim, poderá representar a mudança linguística de um item que se especializou dentro da própria gramática.

Finalmente, podemos ressaltar, no processo de variação pelo qual perpassa o item *onde*, as divergências de funções resultantes dos contextos em que ele aparece. Enquanto nos três primeiros exemplos vimos claramente o favorecimento da função locativa espaço-temporal, mais ou menos abstratizada (justamente por se tratar de sequências narrativas), no último exemplo, a função conectora é favorecida pela sequência tipológica argumentativa. Desse modo, concluímos que se torna fator crucial para análise das variantes de um item gramatical a situação textual e discursiva em que estiverem inseridas as diferentes formas de uso de um item.

Um terceiro conceito da linguística funcionalista de igual importância para esta pesquisa é o princípio da iconicidade. Trata-se de uma concepção teórica proveniente dos estudos filosóficos da Grécia Antiga, que permeia as pesquisas linguísticas até os dias atuais. Na verdade, a concepção saussureana da arbitrariedade do signo linguístico passa a ser questionada; o que gera, então, o embrião das pesquisas a respeito da iconicidade, a qual se cristaliza para nós como a “hipótese de isomorfismo (correlação transparente entre forma e função) funcionalmente motivado entre estruturas morfossintáticas e suas funções semânticas ou pragmáticas correspondentes” (CUNHA; TAVARES, 2007, p. 20).

O conceito de iconicidade foi bem sintetizado por SILVA (2000, p. 223) através da apresentação de citações de grandes mestres do funcionalismo contemporâneo:

De modo geral, iconicidade, em Linguística, é definida, grosso modo, como a correlação natural entre forma e função, isto é, entre código linguístico e seu ‘designatum’ (GIVÓN, 1984). Nas palavras de Hopper e Trougott (1993: 26), tem a ver com a ‘propriedade de similaridade entre um item e outro’. Assim, este princípio vincula-se diretamente à idéia da não-arbitrariedade na linguagem.

A conclusão a que se chega nos estudos contemporâneos sobre iconicidade é de que existem situações pragmático-discursivas propícias ao estímulo da correlação forma/função. Ao mesmo tempo,

também encontraremos situações em que nenhuma motivação linguística possa parecer comprovada. Ao que nos propomos analisar aqui, interessa-nos, especialmente, investigar o primeiro caso, já que o processo de superlativação em língua portuguesa no Brasil constitui, segundo Silva (2000), exemplo característico de motivada correlação entre forma e função.

Para prosseguirmos na análise funcional do processo de superlativação é necessário esclarecermos antes os três subprincípios básicos da iconicidade: quantidade, proximidade e ordenação linear. O primeiro subprincípio estabelece que “quanto maior for a quantidade de informação a ser transmitida ao interlocutor, maior será a quantidade de forma em que essa informação é codificada” (SILVA, 2000, p. 226). Além disso, a complexidade cognitiva da informação a ser transmitida também pode ser considerada um fator motivador para maior gasto de formas linguísticas. O segundo subprincípio, o da proximidade, pondera a correlação estrutural de conteúdos mais próximos cognitivamente, isto é, “conceitos mais integrados no plano cognitivo também se apresentam com maior grau de aderência morfossintática” (SILVA, 2000, p. 227). Por fim, o subprincípio da ordenação linear estabelece que as informações mais importantes tendem a vir topicalizadas no enunciado, isto é, são aquelas que primeiro aparecem.

Observando o *corpus* linguístico coletado pelo grupo de pesquisa *Corpus Discurso e Gramática de Natal*, Silva (2000) nos apresenta considerações instigantes para o trabalho com os diferentes níveis de superlativação em língua portuguesa. Em primeiro lugar, o autor enumera casos em que o superlativo aparece sob a forma de repetição enfática de um item gramatical, traduzindo assim o subprincípio icônico da quantidade. Vejamos um exemplo:

- (1) ... o que a gente vê demais e que tá sendo apregoado por aí é a que a pessoa é ruim... ruim... ruim... ruim... aí resolve ficar bom e passa para outra religião... né... no caso... tão procurando a Assembleia de Deus... porque é a única que diz que na hora que você se arrepende de seus pecados... você passa a ser bom... automaticamente... eu acho que não é assim... sabe Sheila? Não é você chegar e dizer assim...

vou ficar bom agora... e de repente ficar bom... (Relato de opinião oral, aluna do 3º grau, p. 65).

Sobre esta forma de superlativação, o autor chama atenção para o fato de que “a repetição enfática do adjetivo e do advérbio reflete, em geral, a atitude do locutor em realçar um item dentre os demais, procurando chamar a atenção do interlocutor para esse item” (SILVA, 2000, p. 238).

Silva (2000) enumera, ainda, outros exemplos que retratam o emprego de superlativos de forma distinta daquela canonizada pela gramática normativa. O autor constata, não apenas na língua falada, mas também na escrita, a intensificação dos adjetivos por outros itens, dentre os quais destacamos o uso duplicado da sufixação (*bem pequenininho*) e de advérbios intensificadores (*bem idosa mesmo*). Tal constatação desperta-nos também a questão de que haveria uma outra motivação para o aparecimento de outras formas de superelevação do adjetivo e do advérbio, que não a simples falta de conhecimento da norma padrão.

Sendo assim, tornamos a nos remeter ao princípio funcionalista de iconicidade, já que, de maneira geral, a conclusão a que o próprio autor da pesquisa chega é de que “a utilização de formas alternativas de superelevação do adjetivo e do advérbio não se dá gratuitamente no texto. Pelo contrário, é decorrente de motivações semântico-cognitivas e de necessidades discursivas e pragmáticas surgidas na interação verbal” (SILVA, 2000, p. 241). Em outras palavras, podemos considerar que duas formas novas de superlativar vêm aparecendo com frequência na língua portuguesa do Brasil: a repetição do mesmo item e a sua dupla intensificação. Este fato suscita a possibilidade de um possível desgaste das formas antigas já existentes na língua, porém, ilumina especialmente a questão de que existe relativa motivação entre conteúdo e expressão, derivada das intenções cognitivas do falante e das condições de interação discursiva.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Os dois autores dos quais nos valem dos resultados de suas pesquisas – no caso, o uso do item locativo *onde* e as diferentes formas de

superlativação – correlacionam muitos pontos de suas análises ao trabalho com a língua portuguesa na sala de aula. Por isso, motivados pelos resultados dessas pesquisas e pela certeza de que o ensino da língua materna ainda necessita de contínuas reflexões acerca de seu processamento, propomo-nos a verificar de que forma os livros didáticos sugerem que um professor trabalhe os conteúdos supracitados.

O livro analisado, *Gramática Reflexiva – Texto, Semântica e Interação*, de Cereja e Magalhães (2005), traz em sua apresentação a concepção de que o mundo hodierno é caracterizado pela diversidade linguística; e, nele, estão presentes manifestações tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. Justamente por isso, o estudante que se debruçar sobre as páginas desta gramática “reflexiva” encontrará a “língua portuguesa viva, isto é, utilizada em suas variedades oral ou escrita, padrão ou não padrão, formal ou informal, regional ou urbana, etc”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, Apresentação)

Trata-se de um livro dividido em cinco unidades – (1) A comunicação: linguagem, texto e discurso; (2) Fonologia; (3) Morfologia: a palavra e seus paradigmas; (4) Sintaxe: a palavra em ação; (5) Semântica e estilística: estilo e sentido. Essas unidades se subdividem em trinta e seis capítulos. As partes em que nossa pesquisa está centralizada localizam-se na unidade (3), capítulos 10, 12 e 14. Nestes, poderemos encontrar, respectivamente, os seguintes conteúdos: o adjetivo (flexão, o adjetivo na construção do texto e semântica e interação); o pronome (pronomes relativos, o pronome na construção do texto e semântica e interação) e o advérbio (valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais, o a advérbio na construção do texto e semântica e interação).

De maneira geral, os conteúdos do livro são subdivididos em três grandes partes as quais os autores intitularam de “(I) Conceituando”, “(II) O adjetivo (ou outra classe de palavra em estudo) na construção do texto” e “(III) Semântica e Interação”, todas elas acompanhadas de exercícios. Os capítulos são sempre iniciados por textos, verbais ou não verbais, seguidos de perguntas interpretativas para, então, entrarmos na seção “(I) Conceituando”. A esta parte, estão restritos pequenos comentários em boxes que trazem, além dos conceitos, a função sintática do item

gramatical a ser estudado. Já na parte (II), em que se correlaciona o conteúdo gramatical ao texto, encontramos um único texto sobre o qual o estudante encontrará questões interpretativas. E, quase no final do capítulo, na parte (III), “Semântica e Interação”, segue-se a mesma linha da subdivisão anterior, porém, agora os exercícios não são relativos a apenas um texto.

Feitas tais considerações dos aspectos gerais do livro didático, cabe a nós salientar como foram abordados os conteúdos relacionados aos tópicos em análise nesta pesquisa. A respeito do pronome relativo *onde*, podemos afirmar que no capítulo destinado aos estudos dos pronomes não há um só exercício que induz o aluno à reflexão acerca do emprego deste item gramatical. Nem em sua variante formal, nem em variantes informais. A Gramática Reflexiva, no tocante ao capítulo destinado ao estudo dos pronomes, não tece qualquer comentário sobre os possíveis usos do *onde*, nem sequer sob a forma prototípica de um locativo.

E mais, embora apresente uma atividade na qual o estudante deveria unir duas frases isoladas empregando qualquer pronome relativo – “O sítio tem árvores centenárias. Meu grande amigo mora no sítio desde garoto” – não supõe como resposta correta o emprego do *onde* para a única alternativa em que o contexto propicia o uso padrão de um item gramatical de valor locativo. Até neste contexto os autores preferiram sugerir como resposta correta o uso do relativo “que” precedido da preposição “em” (“O sítio em que meu grande amigo mora desde criança tem árvores centenárias”). Em síntese, nenhuma das situações de uso do pronome relativo *onde*, verificadas no *corpus* da pesquisa de Oliveira, ao qual nos referimos no decorrer do trabalho, é mencionada no livro didático. Na verdade, o único lugar destinado a este item gramatical no livro é o quadro de classificação dos pronomes, e nem mesmo o uso em sua forma prototípica é exercitado no manual didático.

Outro item a ser analisado na Gramática Reflexiva é o uso dos superlativos. Neste caso, o livro mostra-se um pouco mais aberto às possibilidades de variações recorrentes na língua. No caso dos adjetivos, embora se mantenha o padrão de apresentação de um sucinto conceito, acompanhado apenas de breves explicações sobre flexão da classe em pequenos boxes

espalhados no decorrer do capítulo, os exercícios apresentam uma referência direta às diferentes formas de intensificar o grau de um adjetivo. Vejamos:

7. Na linguagem oral e coloquial, há diversas maneiras de intensificar o grau de um adjetivo sem flexioná-lo nas formas convencionais da variedade padrão. Reescreva as frases a seguir, usando nas formas próprias da variedade padrão os superlativos subentendidos.
 - a) Aquela garota é bonita pra caramba! (**é muito bonita!**)
 - b) Esse sujeito é podre de rico! (**é riquíssimo**)
 - c) Meu primo é mó inteligente! (**é inteligentíssimo**)
 - d) Quando viu a cobra, o menino ficou branco de susto. (**ficou assustadíssimo**)
 - e) Ela disse que o café está caro? Põe caro nisso. (**está caríssimo**)

Notamos que houve, por parte dos autores, a preocupação em salientar, pelo menos através dos exercícios, que no português brasileiro existem outras formas de superlativação dos adjetivos, que não aquela proposta pela gramática tradicional. Nesse sentido, o livro aborda em primeiro plano um quadro que sintetiza o processo de formação dos graus comparativo e superlativo de um adjetivo, seguindo os preceitos da gramática normativa. No entanto, não deixa de suscitar para aprendizes e professor que pode haver outras formas de expressão do grau de um adjetivo em nossa língua.

Contudo, é de extrema importância ressaltar que nenhum dos exercícios a respeito da formação do grau do adjetivo vem inserido num contexto específico. Todos retratam frases isoladas umas das outras, no estilo tradicional da abordagem da língua materna. Nas partes do capítulo, destinadas à reflexão do “adjetivo na construção do texto”, não encontramos nenhum exercício que envolvesse o tema discutido aqui. Para que fique mais bem ilustrada nossa colocação, citamos um dos exercícios:

- 5) Observe que nas três frases seguintes o adjetivo está no grau comparativo. Em qual delas a comparação expressa superioridade?
 - a) Ela é menos alta do que seu namorado.
 - b) Sou mais tímido que você.
 - c) Essa anedota é tão velha quanto o mundo.

A apresentação da flexão dos advérbios segue a mesma linha daquela adotada no caso dos adjetivos. Entretanto, não encontramos exercícios que instigassem a possibilidade de variação de sua flexão de grau, além de uma breve comparação entre a forma diminutiva e o valor superlativo:

3. Na linguagem afetiva e familiar, é comum o advérbio assumir a forma diminutiva. Nesse caso, tem valor superlativo. Veja um exemplo:

Vovô, ande devagarzinho para não forçar o joelho.

Nesse caso, devagarzinho significa “muito devagar”, “um tanto devagar”.

Entre as frases seguintes, indique aquelas em que há advérbios no diminutivo com valor de superlativo e o significado de cada um deles.

- a) Pedro acordava cedo com receio de perder o ônibus.
- b) As meninas e os meninos gostam de ouvir um sonzinho enquanto conversam.
- c) O garoto falou baixinho que queria ir ao banheiro.
- d) Ela nos serviu café com uns pães de queijo quentinhos.
- e) Que pena você não poder ver o José, ele saiu agorinha.

No mais, a gramática destina um único exercício a respeito do tema, em que o aluno deverá indicar o grau do advérbio na expressão “*Mais alto! Mais alto!*”.

Assim posto, consideramos que a abordagem dos tópicos gramaticais em análise é distribuída no decorrer do livro ora de forma absolutamente tradicional, ora a partir da tentativa de cumprir a proposta exposta na própria apresentação do manual didático, que é a de levar aos estudantes a compreensão da “língua viva, sem preconceitos”. Os autores procuram correlacionar os itens gramaticais em estudo aos mais variados tipos de texto, porém, nem sempre conseguem exercitar estes conteúdos de maneira contextualizada. Em nenhum momento, nos capítulos analisados, há a sugestão de que os professores questionem seus alunos sobre sua própria forma de falar ou escrever. Fato que revela para nós o velho problema de se omitir, em sala de aula, atividades que explorem as situações pragmático-discursivas vivenciadas pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já na introdução do nosso trabalho ponderamos que o intuito principal da pesquisa era analisar de que forma o livro didático explora determinados conteúdos pertinentes à aula de língua portuguesa. Além disso, ressaltamos também que a escolha do livro se deu por ser um dos livros mais adotados atualmente no Estado do Rio de Janeiro. Diante desses aspectos, a primeira consideração que devemos tecer é a de que o livro analisado não apresenta nenhum encaminhamento ao professor para que este trabalhe a língua portuguesa a partir de situações pragmático-discursivas surgidas na sala de aula. Sendo assim, encontramos uma primeira divergência entre a proposta funcionalista para o ensino de língua materna e a linha de trabalho do livro.

Outro aspecto relevante de nossa pesquisa está no fato de que em nenhuma das atividades propostas pelo manual didático, daquelas analisadas por nós, há correlação entre o gênero textual e o emprego de determinado item gramatical. Ocorre, sim, a sinalização para os alunos das variações de linguagem nos aspectos formal ou coloquial. Entretanto, nesta sinalização encontramos um pequeno equívoco quando, no comando da resolução de um exercício (citado por nós na página 18), os autores deixam implícita uma correlação entre a oralidade e a coloquialidade. Aqui, acreditamos que poderia surgir entre os alunos a ideia de que a modalidade oral da língua é sempre representante da linguagem coloquial, fato que, sabemos, nem sempre se concretiza.

Finalmente, resta-nos considerar que a grande reflexão a ser pontuada nesta pesquisa é a de que qualquer livro didático trará aspectos positivos e negativos no trabalho com a língua materna. Na Gramática Reflexiva, por exemplo, embora ainda se mantenha um grande ranço do ensino tradicionalista, também percebemos a tentativa de apresentar algumas variações da língua, refletindo algumas transformações reais pelas quais ela passa. Ou seja, um pequeno embrião que concebe o ensino da língua como uma forma prática, voltada para a possibilidade de expansão do saber lingüístico dos alunos, e ainda, preparo para as diversas situações de comunicação. É certo que faltou nas atividades analisadas considerações como, por exemplo, o expressivo uso da superlativação

em texto pessoais e não em textos formais, ou ainda, o uso generalizado de um único pronome relativo (o “que”) nos textos escritos e orais da atual sincronia. Seria talvez por isso que estamos descobrindo outras funções para o item locativo *onde*?

As diversidades sociolingüísticas são inúmeras, por isso, concluímos que o maior propiciador da interligação entre o livro didático e as situações reais de uso lingüístico é o próprio professor. Seria praticamente impossível propor um compêndio didático que conseguisse abarcar toda a realidade lingüística de nosso país. Portanto, ao professor cabe relacionar as situações pragmáticas de uso da língua que ainda não são claras aos alunos, e a partir delas, alcançar novos horizontes como, quem sabe, reflexões sobre a questão dos vários usos do relativo *onde*. No entanto, para que isso ocorra, nada se torna mais primordial do que o contínuo aperfeiçoamento, por parte do professor, acerca da estrutura e do funcionamento de sua língua materna.

REFERÊNCIAS

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. 2. ed. SP: Atual, 2005.

CEZARIO, M. M.; OLIVEIRA, M. R. de. PCN à luz do funcionalismo lingüístico. In: *Linguagem e Ensino: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras / Universidade Católica de Pelotas*. V. 10, n.1 – Pelotas, RS: Educat, 2007.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Lingüística funcional e ensino da gramática. In: CUNHA, M.A.; TAVARES, M. A. (org). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edufrn, 2007.

OLIVEIRA, M. R. de. Itens locativos: uma proposta de tratamento na sala de língua portuguesa. In: SILVA, C. R. (Org.) *Ensino de português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa: Ideia, 2007.

SILVA, R. Mecanismos alternativos de superlativação. In: CUNHA, M. A. (Org). *Procedimentos discursivos na fala de Natal*. Natal: Edufrn, 2000.

O PECADO DA RETÓRICA

Luciano Novaes Vidon (UFES)

RESUMO

Neste ensaio, tratamos de trazer à tona a retórica aristotélica a partir da obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca, “Tratado da argumentação – A nova retórica” (1996). Nessa obra de grande fôlego, a “arte de persuadir” é revisitada sob uma ótica dialógica e pragmática, o que a aproxima do pensamento de Bakhtin sobre discurso e enunciação. Ao comparar o enunciado verbal concreto ao entimema retórico, Voloshinov/Bakhtin (1976), pareciam já sinalizar para as ciências humanas, e em especial para a lingüística, o lugar epistemológico de suas investigações.

Palavras-chave: Dialogia; Discurso; Retórica.

ABSTRACT

This article draws attention to the rhetoric aristotelian beyond the “Tratado da Argumentação – A nova retórica”, by Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). In this work, the “art of persuasion” is analysed into the dialogic and pragmatics point of view, according to Voloshinov/Bakhtin (1976).

Keywords: Dialogic; Discours; Rhetoric.

O Tratado da Argumentação – A Nova Retórica (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996), pretende revitalizar a retórica e mostrar a sua relevância e atualidade como forma de raciocínio. Considerada durante séculos como inferior perante os raciocínios analíticos, a retórica ficou esquecida, o que não quer dizer que deixou de ser usada. Na verdade, quem fez questão de esquecê-la foram os teóricos, filósofos, matemáticos, físicos, filólogos, entre outros adeptos do paradigma científico galileano. Para esses, o modelo ideal de raciocínio estava devidamente construído: a lógica formal.

A temporalidade dos meios de prova retóricos, sua circunstancialidade, incomodava, sem dúvida, àqueles que preconizavam a existência de uma verdade (ou de verdades possíveis de se demonstrar). O princípio retórico da verossimilhança, defendido por Aristóteles (1969) na *Arte Retórica*, abria espaço para a polêmica: uma argumentação não seria definitivamente acabada. A contingência seria fundamental na argumentação, diferentemente do raciocínio lógico. Enquanto a demonstração procura evitar dúvidas e ambigüidades, não se preocupando com origens e papéis dos sistemas ou regras, muito menos com o sentido das expressões usadas

quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual (PERELMAN, id.: 16).

Em nome de uma ética que ocultava uma série de questões, a retórica tornou-se, durante todos esses anos, uma espécie de pecado. O entimema, silogismo incompleto, em que uma das premissas é ocultada, tornou-se impossível para raciocínios considerados mais sérios e ocupados com a busca sincera da verdade. Como o orador, na *Arte Retórica*, deveria saber usar entimemas, a fim de persuadir seu ouvinte, homens considerados dotados de razão, de princípios, especialmente os morais, não poderiam admitir a prática da retórica, por considerá-la carente de princípios éticos. A amoralidade da retórica, portanto, era temida e, assim, ficam explicados os constantes e contínuos ataques sofridos por ela, promovendo-se, a sua desqualificação.

O raciocínio que procura, acima de tudo, encontrar a verdade não precisaria de apreço do auditório. Ele demonstraria por si mesmo, seria universal. Daí os raciocínios que elegeram a lógica formal como modelo de demonstração procurarem apagar os sujeitos e a história. A demonstração, baseada na lógica formal, não teria necessidade de buscar no ouvinte, nas suas paixões, o que é próprio para persuadí-lo. As provas, na demonstração, seriam auto evidentes, capazes de convencer a todo ser humano dotado de razão. Como os meios de prova da retórica são circunstanciais, devido às suas premissas serem relativizadas, são considerados inferiores, fracos perante os meios de prova específicos da

lógica. Os primeiros só atingem auditórios particulares, que estão dispostos a tal argumentação. Já os segundos influem todo e qualquer ser consciente.

Conforme concebido por Aristóteles, na *Arte Retórica*, o orador, através do discurso, pode persuadir o ouvinte demonstrando que aquilo que ele diz é verdade ou parece ser verdade. O que está em jogo aqui, efetivamente, é a maior intensidade de adesão de um auditório a certas teses, e não a sua adesão total, universal. O orador tem que levar em conta, na sua argumentação as paixões dos ouvintes. Esse ponto é o que torna a argumentação tão dinâmica (e tão perigosa, ao ponto de ser temida).

Conforme aponta Perelman, até mesmo no plano da deliberação íntima o indivíduo se divide em dois, podendo, assim, argumentar consigo mesmo. Ou seja, é condição prévia para a argumentação a presença de um ou mais interlocutores para o orador. A deliberação íntima, considerada por muitos como uma forma superior de pensamento, de raciocínio, pois pressupõe-se que, nela, o sujeito queira formar-se uma convicção, não é vista como uma forma peculiar de argumentação por Perelman. Para ele, mesmo aí, há procedimentos retóricos.

Perelman está preocupado, efetivamente, com o auditório, alertando o orador que não subestime seus ouvintes, que esteja atento a eles, simpático, e que lhes pondere, sempre, e não dite ordens, menosprezando suas reações. A apreciação do ouvinte pelo discurso deve ser assinalada pelo orador¹. O orador deve valorizar a opinião do auditório - “*conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*”:

o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige.” “É, de fato, ao auditório que cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores. (id.: 26-7).

¹ É interessante observar que nessa passagem do *Tratado*, o discurso de Perelman torna-se didático, como o é, em vários momentos, o discurso de Aristóteles, na *Arte Retórica*. Perelman também critica a idéia de que a Dialética seria superior à Retórica, devido ao fato de os interlocutores, na Retórica, estarem ocupados em sustentar seus pontos de vista, lutando para conseguir o maior número de adesões às suas teses. Daí o estudo das paixões dos ouvintes, como o fez, detidamente, Aristóteles.

Perelman se propõe, então, a pensar a argumentação baseando-se na consideração dos auditórios sob seus aspectos concreto, particular e multiforme. Segundo o autor, conforme já foi colocado, há um ideal de argumentação, buscado pelos teóricos, em que uma técnica se imporia a todos os auditórios indiferentemente.

UMA BREVE ANÁLISE

Dos vários empecilhos encontrados pelo pensamento racionalista para atingir cada vez com maior propriedade o conhecimento e a verdade, a língua natural sempre se constituiu como dos mais complexos e, por que não dizer, embaraçosos. O desejo de um sistema formal desprovido de ambigüidade alimentou muitos filósofos da ciência e da linguagem, em especial Frege (1978) e Russell (1978). Para estes, a língua natural tornava-se um obstáculo ao pensamento racional. No quadro histórico do positivismo contiano, estes teóricos propuseram uma cisão na linguagem: uma linguagem unívoca, sem ambigüidade, sem história, para servir à razão e outra linguagem, plurissignificante, histórica para servir à ação.

Colocando-se na linha de frente contra esta proposta logicista de Frege e Russel, Perelman defende a argumentação como uma outra forma de servir à razão. Para o filósofo do direito, o pensamento prescinde da argumentação, o tempo todo. Prova disto é a deliberação íntima. Como concebeu Aristóteles, é próprio do homem argumentar. Como concebe Perelman, o homem argumenta até consigo mesmo.

A natureza sociológica do pensamento perelmaniano pode ser identificada também no postulado de que a deliberação com outrem é que serve de base para a deliberação consigo mesmo e não o contrário.

De acordo com a teoria perelmaniana, os lugares-comuns fundam valores e hierarquias e, ao mesmo tempo, os reforçam. Esses valores, essas hierarquias não posuem uma razão do tipo lógica. Eles funcionam com base em outros parâmetros, sócio-historicamente definidos, circunstancialmente determinados. A análise de lugares-comuns, na argumentação, revela este jogo pragmático, histórico e social. Tal jogo

possui um raciocínio completamente diferente do lógico-formal. Isto não quer dizer que não haja lógica, mas que a lógica aqui é diferente da sistematizada pelo formalismo cartesiano. Trata-se exatamente de uma lógica retórica, ainda que isso pareça paradoxal. A análise a seguir tenta encontrar este raciocínio, encadeado paralogicamente.

No poema abaixo, pode-se dizer que, ao tema *Beira do Mar*, considerado um lugar-comum (numa acepção próxima à da teoria argumentativa), associam-se ou se fundam certos valores que, ao mesmo tempo, fundam também hierarquias.

Beira do mar
Lugar comum
Começo do caminhar
Pra beira de outro lugar
À beira do mar
Todo mar é um
Começo do caminhar
Pra dentro do fundo azul
A água bateu, o vento soprou
O fogo do sol
O sal do senhor
Tudo isso vem
Tudo isso vai
Pro mesmo lugar, de onde tudo sai. (João Donato/Gilberto Gil)

Os valores colocados em jogo são da ordem do princípio, do único, do interior, dentre outros que poderiam ser apontados. Os quatro elementos considerados básicos da natureza (água, ar, fogo e terra) estão hierarquicamente subjugados a um valor maior, um elemento, por assim dizer, essencial. Aqui parece se encontrar de fato o lugar-comum implícito ao texto: a essência. O Mar como origem, como berço, de onde tudo vem, para onde tudo vai num movimento incessante como as próprias ondas que o constituem. O Mar é único, é total, é princípio e fim. A beira do mar, o homem contempla o mistério das coisas terrenas – a água, o fogo, o vento, o sal. A essência neste caso tem relação direta com a divindade (‘o senhor de todas as coisas’), o Ser-em-Si, a Essência das essências, o Criador – até mesmo do Mar.

Esta associação pode ser verificada em outro texto que tem o mesmo tema *Beira do Mar*. Tratam-se dos seguintes versos do compositor popular Zé Ramalho:

*Quando o dia morre que a noite avança
A brisa marinha bafeja e murmura
Nos braços divinos da santa natura
A noite soturna tristonha descansa
O mundo adormece e o mar se balança
A lua de prata começa a brilhar
Jogando reflexos dourados no ar
Rasgando o véu preto que envolve o espaço
Matando a metade do grande mormaço
Que agita as procelas na beira do mar.*

*Em cima da Terra o mar permanece
Cheio de enigmas completo de enredos
Guardando mistérios e grandes segredos
Ciências ocultas que o chão desconhece
É bravo gigante que nunca adormece
Um minuto apenas não pode parar
A terra girando suspensa no ar
Obriga que as águas se movam também
Sem obedecerem na terra a ninguém
Somente a Netuno que é mestre do mar.
No mundo da gente qualquer ser humano
Que viva pisando no globo terrestre
É uma energia que para seu mestre
É só contemplar esse grande oceano
Aonde o poder de um ser soberano
Está retratado sem nada faltar
Grandeza que o homem não pde imitar
Nem mesmo em oitenta milhões de semanas
Aonde a ordem supera as humanas
No Céu e na Terra de por dentro do mar.
(Beira-mar capítulo II – Zé Ramalho)*

Na verdade, este texto parece desenvolver o outro. Os elementos da natureza (Santa Natura – donde já a questão da divindade) são elencados de modo a contracenar com o elemento principal, o Mar. Dia e Noite, a brisa, o mundo, a lua, tudo parece ganhar ação dramática, no estilo consagrado aos românticos. Enquanto tudo se transforma, o dia em noite, o mundo adormece, a lua brilha, ‘Em cima da Terra o Mar permanece’ – argumentativamente, o que permanece é preferível, em geral, ao que não permanece. Na segunda estrofe verifica-se a associação do elemento Mar às coisas misteriosas, enigmas, enredos, segredos. Ele está acima das Ciências Exatas, pois guarda, oculta ciências não vislumbradas pelas ciências do tipo lógicas, por assim dizer. Há um contraponto interessante num determinado verso desta estrofe, colocando em choque Mundo e Mar; o Mar ‘é bravo gigante que nunca adormece’, enquanto Mundo, conforme colocado na estrofe anterior, adormece. O Mar está sempre atento, ‘um minuto apenas não pode parar’. O Mar só obedece a seu Mestre, Netuno, Senhor das águas. O Mar representa o poder do ser soberano sobre o Homem. Nos últimos versos, torna-se bastante clara a associação com o princípio das coisas, ao se referir à passagem bíblica do gênesis, em que Deus, o Mestre dos mestres, na visão cristã, cria o mundo em uma semana. Para Zé Ramalho, o Mar reflete de maneira única e fundamental esta superioridade divina sobre o Homem: ‘É só contemplar esse grande oceano/Aonde o poder de um Ser Soberano/...’

Voloshinov/Bakhtin (1976), ao comparar o enunciado verbal concreto ao entimema retórico, pareciam já sinalizar para as ciências humanas, e em especial para a lingüística, o lugar epistemológico de suas investigações. Para os autores, partir dos pressupostos do racionalismo-empirismo para se investigar conhecimentos intrinsecamente relacionados ao Homem, histórico e social, seria um equívoco.

Este também parece ser o pensamento do historiador e epistemólogo C. Ginzburg (1986). Ele defende a necessidade das ciências humanas se pautarem em um paradigma metodológico independente do paradigma galileano-cartesiano-positivista. Para Ginzburg, as ciências humanas prescindem de uma metodologia mais flexível, maleável, cujos princípios fundar-se-iam na qualidade dos dados.

Pode-se dizer que a própria análise realizada anteriormente só foi possível partindo-se de um paradigma do tipo indiciário.

A retórica aristotélica privilegia o raciocínio abduativo, construído a partir de sinais – *tekmerion* – e conjecturas. O modelo platônico, por sua vez, tem por fim um raciocínio sem conjecturas – a verdade absoluta.

Na ciência moderna, o empirismo se impõe e passa a regular os procedimentos metodológicos. Na experimentação laboratorial, o critério da evidência provoca a absolutização dos dados: o dado adquire um valor probatório e demonstrativo de hipóteses construídas ‘a priori’ e que visam, na maioria das vezes, a corroborar de antemão um conjunto de teses pressupostas. Na investigação indiciária, a natureza cambiante dos dados é assumida desde o princípio como constitutiva do próprio processo investigativo. Aqui, o dado não evidencia nem é claro e evidente; ele aponta para certas hipóteses. Efetivamente é indispensável a defesa de hipóteses que não são evidenciadas ou contra-evidenciadas através de provas cabais, fatos que demonstrem a verdade ou não da hipótese formulada. Os indícios, as pistas, os sinais dão início a todo um processo interpretativo por parte do pesquisador, que não pode se furtar ao papel de intérprete situado. É dele, em última instância, que depende a singularidade do dado.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1969.

FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTEECA, L. *Tratado da argumentação – A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RUSSELL, B. *Significado e verdade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VOLOSHINOV/BAKHITIN, M. *Discours in life and discours in art – concerning sociological poetics*. In: *Freudianism – A marxist critic*. New York: Academic Press, 1976 (tradução para uso didático de Cristóvão Tezza e Carlos Alberto Faraco).

A BUSCA DO SENTIDO PELO PROCESSO INFERENCIAL NAS TIRAS DE MAFALDA

Maria da Penha Pereira Lins
Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo mostrar como o leitor desempenha papel ativo na interpretação das tiras de quadrinhos de Mafalda, sendo as inferências um relevante processo nesta atividade. Assim, a leitura das tiras não é orientada apenas pelas marcas gráficas do texto, mas, sobretudo, pelo que estas marcas têm a dizer e pelo modo como o leitor apreende e interpreta a intenção do autor.

Palavras-chave: Inferências; Pragmática; Quadrinhos.

ABSTRACT

This work has the aim to show as the reader plays active role in the interpretation of the strips of comics of Mafalda, being the inferences an excellent process in this activity. Thus, the reading of the strips is not guided only by the graphical marks of the text, but, over all, for what these marks have to say and for the way as the reader apprehends and interprets the intention of the author.

Keywords: Inferences; Pragmatic; Comics.

1. A TEORIA DA RELEVÂNCIA

Tradicionalmente, a comunicação é composta de codificação e decodificação de mensagens. Desse modo:

Um código é um sistema que faz a relação entre cada mensagem e o sinal que a representa, conferindo a dois mecanismos de processos de informações o poder de comunicar. Uma mensagem é uma representação

que se encontra no interior destes mecanismos de comunicação. Um sinal é uma modificação do ambiente exterior, modificação esta que pode ser produzida por um dos mecanismos e reconhecida pelos outros.

Porém, Sperber e Wilson (2005) declaram que a interpretação de qualquer enunciado não pode ser compreendida apenas em uma dimensão de decodificação ou numa dimensão inferencial porque na linguagem há dois tipos de processo de comunicação: um baseado na codificação ou decodificação (não autônomo) e outro em ostensão e diferença (autônomo). Essas duas dimensões são complementares e desempenham um papel importante na comunicação.

Para Silveira e Feltes (2002), na comunicação verbal, os enunciado produzidos constituem estímulos ostensivos que satisfazem duas condições: atrair a atenção da audiência e focalizar as intenções do comunicador. Isso quer dizer que um indivíduo, ao produzir um enunciado, requisita a atenção do ouvinte e ao fazer isso, está sugerindo que o que ele está falando é relevante o suficiente para merecer a atenção de seu ouvinte. Essa comunicação ostensiva requer uma participação ativa tanto do comunicador quanto do receptor. Dessa forma, comunicar é “requisitar a atenção de alguém através de um estímulo ostensivo; conseqüentemente, comunicar é implicar que a informação comunicada é relevante, o que garante a presunção de Relevância ótima”. (Silveira e Feltes, 2002:53). Ou seja, os indivíduos prestam atenção apenas a fenômenos que lhes parecem relevante.

Reconhecendo a importância dos estudos de Grice, a Teoria da Relevância concentra seu estudo na relevância, que passa a reconhecer a intenção comunicativa do ouvinte, partilhando as informações entre falantes e ouvintes. Essas informações podem estar ligadas ao contexto que vai sendo construído no decorrer do processo comunicacional. “O contexto é um subconjunto de suposições do ouvinte sobre o mundo que é adquirida no decorrer da vida e renovado a cada processamento de informações.” (Souza, 2006:27). É o contexto que fornece as premissas para inferir o enunciado. Daí se supõe que o contexto não é todo garantido de antemão, mas vai se renovando no processo de comunicação.

Sperber e Wilson ressaltam que o contexto selecionado para interpretar um enunciado é restringido pela organização da memória enciclopédica do indivíduo, pelas suas habilidades cognitivas e também pela atividade mental na qual está engajado naquele momento. Assim, selecionar o contexto é parte do processo de interpretação que vai sendo buscada ao longo da comunicação.

O modelo de comunicação proposto pelos autores defende a existência de duas propriedades da comunicação humana: ser ostensiva, da parte do comunicador, e ser inferente da parte do ouvinte. “Essa comunicação por ostensão consiste em tornar manifesto a intenção de uma determinada informação a um receptor”. (Souza, 2006:28). Comunicar por ostensão é produzir certo estímulo com o objetivo de realizar a intenção comunicativa/informativa, fornecendo ao ouvinte inferências para que ele possa compreender a informação dada.

Conforme mostram Silveira e Feltes (2002), uma suposição só será relevante se tiver efeitos contextuais. Esses efeitos podem ocorrer de três maneiras diferentes: por implicação contextual; pelo fortalecimento ou enfraquecimento de suposições e pela eliminação de suposições contraditórias.

A implicação contextual consiste nas suposições resultantes da combinação de informações velhas (já dadas) com informações novas. As informações velhas são as suposições que fazem parte do ambiente cognitivo do indivíduo. Já as informações novas são constituídas das suposições anteriores mais a contextualização que gera a implicatura contextual. Assim as suposições que recebem a sigla (C) somadas ao contexto, que é uma informação nova (P), formam o que chamamos de implicatura contextual.

O segundo tipo de efeito contextual consiste no fortalecimento ou enfraquecimento de suposições. Não se tem, necessariamente, uma informação nova derivada de uma informação velha, apenas se reforça ou enfraquece uma informação já dada por meio de *input* perceptual (visual, auditivo, olfativo, tátil, etc); por *input* lingüístico (decodificação lingüística); pela ativação de suposições na memória (conhecimentos prévios) ou por dedução.

E o último efeito contextual ocorre quando há a eliminação de uma suposição, no caso a mais fraca, a que se tem menos evidência.

Além dos efeitos contextuais há outro fator para que uma informação seja relevante. Esse segundo fator é o esforço de processamento, pois

Todo processamento de informação exige algum esforço (...) O esforço está numa relação comparativa com os benefícios que são alcançados, os quais, nesse caso, são os efeitos cognitivos. De uma maneira geral, a mente opera de modo produtivo e econômico, no sentido de alcançar o máximo de efeitos com o mínimo de esforço. (Silveira e Feltes, 2002:44)

Então, para que uma suposição seja relevante é preciso haver um grande número de efeitos contextuais e um pequeno esforço para processá-la. Desse modo, quanto mais acessível o contexto de uma informação e quanto menor a complexidade lingüística, menor será o esforço de processamento, e maior será a compreensão.

2. ANÁLISE DAS TIRAS

As tiras de Quino têm a preocupação com a discussão de certos temas que sugerem críticas sociais e reflexão sobre os temas propostos. Pode-se dizer, então, que, Quino mostrava aos seus leitores suas análises do contexto social-histórico-político do momento, levando o mesmo a ver a triste realidade da América Latina bem como de outros países em conflito.

A personagem Mafalda, ciente desses conflitos sociais, políticos, culturais, demonstra desejo de discutir essas situações, a fim de que, de alguma forma, possa participar efetivamente das discussões, contribuindo, talvez, para o entendimento dos povos, bem como a modificação dos problemas que a preocupam.

Lins (2002, p. 69) mostra que:

As tiras de Mafalda, apesar de serem de autor argentino e de terem sido concebidas no decorrer da década de 60 e início da década de 70, são

interessantes para a análise porque tratam de questões que continuam atuais e principalmente, porque a relação entre os personagens na interação apresenta uma dinamicidade resultante do trabalho visual na composição dos personagens, aliado à força dos diálogos, presentes em quantidades nas tiras de Quino.

Assim, a análise das tiras selecionadas tem por objetivo mostrar como se dá o processo inferencial em que o leitor é responsável pelo preenchimento do que não foi dito, pela recuperação dos implícitos e pela percepção dos efeitos de sentido desejados pelo autor.



Como pode ser visto na tira 1, a Ásia estava passando por vários conflitos, alguns deles ainda não cessaram como a questão entre israelenses e palestinos ou Índia e Paquistão que brigam pela posse da Caximira, Há alguns que tiveram fim, como e guerra, a do Vietnã, e há outros que iniciaram após a elaboração da tira, como a guerra do Iraque. Todos esses conflitos são responsáveis por essa *dor na Ásia.*, que parece não ter “remédio” para aliviar esse sintoma, pois pode ser percebido pela fisionomia de Mafalda a falta de expectativas para a melhora do mundo e também pela onomatopéia *PFF!...* que indica que algo de ruim, de desanimador está para acontecer.

Tomando como base a teoria da Relevância, será mostrado como se processa a compreensão inferencial dessa tira a partir do estímulo visual. O objetivo é mostrar que o significado para a compreensão é construído essencialmente através de pistas contextuais na qual a imagem é processada.

Tem-se os seguintes *inputs* visuais:

- (i) o globo simbolizando o mundo;
- (ii) ele está deitado, como se estivesse doente;
- (iii) a fisionomia de decepção de Mafalda no último quadro

A partir desses *inputs* visuais e do *input* lingüístico, é provável que o leitor busque em sua memória enciclopédica a informação de que:

1. A Ásia passa por inúmeros conflitos desde a publicação da tira, entre eles: Israel x Palestina, Guerra do Vietnã, Índia x Paquistão, Revolução Cultural na China, Guerra entre Egito e Israel, Guerra do Iraque entre outros.

Percebe-se que essas informações, possíveis de estarem armazenadas na memória dos leitores, no contexto atual, não foram explicitadas lingüisticamente, mas resgatadas, de modo implícito, do conhecimento de mundo. E tornam-se relevantes, já que são efeitos contextuais comunicativos e cognitivos.

Resgatada essa informação, o leitor percebe a intenção irônica do autor, que pode levar às possíveis suposições (S):

- S1 O mundo está doente devido aos desentendimentos entre os povos e aos cenários de violência no continente asiático que pode ser comprovado pela expressão *Dor na Ásia* que se refere a esses numerosos conflitos existentes nesse continente.
- S2 A possível “cura” do mundo estaria longe de ser encontrada, pois pela fisionomia de Mafalda no último quadro, é possível perceber que o mundo já está “em fase terminal”.

Então, sem as informações contextuais sobre o cenário político-mundial, esse raciocínio não seria construído e a tira não passaria a mensagem pretendida, o que também confirma o argumento de Sperber e Wilson de que o ouvinte usa suas crenças, suposições factuais e esquemas de suposições na interpretação de informações.

Outra tira a ser analisada é a tira de número 2.



A tira 2 ilustra a preocupação de Mafalda com a liberação da mulher daquele papel pré-determinado pelos homens, de que as mulheres devam ser submissas e ótimas mães e perfeitas donas-de-casa, mas ao mesmo tempo confirma essa situação de obediência, por parte da mãe de Mafalda. Na cena acima percebe-se a tomada de consciência da menina, desses padrões, pois o questionamento que a mesma faz para sua mãe, vai “diminuindo”, a medida que a seqüência dos quadros vai passando, para, no último quadro, a garota dizer para sua mãe “esquecer” a pergunta.

De acordo com Araújo (2003), com a presença de Susanita e da mãe de Mafalda, Quino sugere uma sociedade estruturada no patriarcado; um mundo definido, guiado pelos costumes dos homens, e aquilo que eles pensam ser o mais adequado. E, apesar de uma estrutura sedimentada por papéis definidos como o pai e a mãe de Mafalda, a menina rompe com isso, mostrando aos pais suas ambições de igualdade, desestruturando o que já está definido há muito tempo. A partir desta ruptura, Quino pode mostrar como os grupos sociais estão se mobilizando, procurando a igualdade, a possibilidade dos direitos iguais, organizando-se em grupos para a discussão do papel das mulheres, refutando àquele que lhe foi destinado até então, para romper-se com “o estereótipo da dona de casa, a escravidão doméstica do segundo sexo”,

O processo inferencial dessa tira se dá pelos seguintes *inputs* visuais:

- (i) as letras vão diminuindo na medida que os quadros vão passando;
- (ii) a posição da mãe de Mafalda no último quadro, indica submissão;
- (iii) o posicionamento de Mafalda em relação à mãe, no último quadro, mostra que aquela está no comando, enquanto esta está se sendo comandada.

Observando os *inputs* visuais e os *inputs* lingüísticos, o leitor deve se lembrar que:

- 1) a mulher ao longo da história da humanidade, sempre foi submissa ao homem e a ela era destinado o papel de dona-de-casa. O lugar da mulher foi delimitado entre as paredes de sua casa. Ela não podia querer

Desse modo, pode-se supor que:

- S1 A idéia da submissão feminina se evidencia na intenção do autor em posicionar a mãe agachada para designar uma postura de submissão e também ao mostrar a roupa passada e a casa arrumada no segundo e terceiro quadro.
- S2 Insatisfeitas com o rumo dado a suas vidas, começam a surgir mulheres empenhadas em defender a posição feminina, são contra esse estereótipo de que toda mulher deve ser submissa e dona-de-casa. Mafalda é uma personagem que possui esse perfil, ela questiona a posição exercida pela mãe e a olha nos olhos para ver se encontra uma resposta diferente da realidade.

Assim, as mulheres iniciam um novo processo, elas buscam seu espaço na sociedade, tentam se firmar socialmente como mulheres independentes na busca de uma igualdade, mas há muitas mulheres ainda que se submetem aos domínios masculinos, deixam de se expressar e aceitam tudo passivamente sem questionar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que o estabelecimento do sentido de um texto depende em boa parte do conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico dos seus usuários, o qual vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão. Para Koch (1999: 60), é o conhecimento de mundo que propicia ao usuário do texto a construção de um mundo textual, ao qual se ligam crenças sobre mundos possíveis e que passa pelo modo como o receptor vê o texto, como se referindo ao mundo real ou ficcional e que vai influenciar decisivamente se o leitor vai considerar o texto como coerente ou não.

Koch (2006,) explica que:

O contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Lingüística Textual abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento lingüístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e de suas 'regras' (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedade de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (p.24).

Desta forma, o contexto junto com os marcadores paralingüísticos ajudam a compreender o que o autor pretende mostrar através das tiras. O autor das tiras, para atingir seus objetivos, pressupõe que o leitor compartilhe desse conhecimento. Caso contrário, a piada ou a crítica não provocará o efeito de levar ao riso e a reflexão. A prática da compreensão, portanto, é fundada no conhecimento. O leitor, para compreender, deve possuir um conhecimento implícito, compartilhado com o autor, o que envolve a capacidade de reconhecer contextos e de conferir condições de verdade. Se as informações forem totalmente desconhecidas para o leitor será difícil para ele compreender o sentido cômico ou crítico da tira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Castilhos de. *A questão do gênero nas histórias em quadrinhos de Mafalda (Quino)*. 2003. Disponível em: <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/5095/1/NP16ARAÚJO.pdf>

CIRNE, M. *Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

DA SILVA, Nadilson M. *Elementos para a análise das Histórias em Quadrinhos*. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação

XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001

FERNANDES, Miriam Munhoz. *O papel da mulher na sociedade brasileira: da sociedade colonial aos dias atuais*. 2005. Disponível em: http://www.monteirolobato.com.br/material/palestra_miriam.doc

KOCH, I. V. E TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência textual*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *A coerência textual*. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LINS, Maria da Penha P. *O humor nas tiras de quadrinhos: Uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalda*. Vitória: Grafer. 2002.

MELO. *Marise de Cássia Soares de*. Há alegria no saber: um estudo sobre a coesão e a coerência na promoção da comicidade nas histórias em quadrinhos. 2003.

Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/doc/39.doc>. Acesso em 19 de novembro de 2007.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

RAMA, Ângela & VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto. 2004.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância*. 3ª ed. Caxias do Sul: Educ; Porto Alegre: EDPUCRS, 2002.

SOUZA, Jamille Militão. *Gráus de explicitação em reescrita de produção textual: Análise, uma base na teoria da Relevância, dos efeitos da intervenção oral docente*. Tubarão: Universidade do Sul de Catarina: 2006. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://busca.unisul.br/pdf/84920_Jamile.pdf. Acesso em: 18 maio de 2007.

SPERBER Dan & WILSON Deirdre. *RHETORIC AND RELEVANCE*. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 5, número especial, 2005.

Disponível em <http://www.dan.sperber.com/rhetoric.htm>. Visitado em 20 de abril de 2007.

_____. *posfácio da EDIÇÃO DE 1995 De “RELEVÂNCIA: COMUNICAÇÃO & COGNIÇÃO”* Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 5, número especial, 2005. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0503/09.htm>. Visitado em 20 de março de 2007.

POLÍTICA EDITORIAL

A revista (Con)Textos Lingüísticos

- Publica estudos inéditos sobre fenômenos lingüísticos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros.
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Corpo Editorial.
- Se necessário, será providenciada assessoria “*ad hoc*” de pareceristas.
- Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos artigos publicados serão concedidos automaticamente à revista (Con)Textos Lingüísticos.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. Os artigos devem ser digitados em Word-for-Windows recente, fonte Arial, tamanho 12, espaço simples entre linhas e parágrafos; espaço duplo entre partes, ilustrações, etc., e sem numeração de páginas. Os textos devem ser configurados no formato A4.
2. Os trabalhos devem ser enviados em disquete e em três vias impressas, duas delas sem nenhuma informação que identifique a autoria. Na via identificada devem constar os seguintes dados:
 - Nome do(s) autor(es), com o sobrenome principal em maiúscula.
 - Nome da Instituição de origem
 - Endereço completo, com telefone, fax e e-mail do autor, bem como informação da área em que se insere o trabalho.
3. Os artigos devem ter de 12 a 15 laudas, incluindo tabelas, ilustrações e referências bibliográficas. A primeira página deve incluir:
 - Título centralizado em caixa alta
 - Nome do(s) autor(es), com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es)
 - Resumo em inglês (abstract) ou francês (résumé) para os textos escritos em português; em português para artigos escritos em língua estrangeira, com até 250 palavras. Colocar as palavras RESUMO e ABSTRACT / RÉSUMÉ, em caixa alta. Após o resumo e o abstract / résumé, acrescentar de 3 a 5 palavras-chave/ key words /mot chave.

- Texto do artigo. Os sub-títulos devem ser postos sem adentramento, com letras maiúsculas apenas para as iniciais.
- Referências bibliográficas, que devem seguir as normas da ABNT e devem conter somente as obras citadas no texto.
- Anexos, caso existam, devem ser colocados antes das referências bibliográficas, precedidos da palavra Anexo, sem adentramento e sem numeração

Os trabalhos devem ser encaminhados a:

REVISTA (CON) TEXTOS LINGÜÍSTICOS
COMISSÃO EDITORIAL

Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, nº 514
Campus Universitário – Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória – ES
Tel: 0 XX 27 3335-2801
Site: www.cchn.ufes.br/ppgel
E-mail: ppgel@cchn.ufes.br

IMPRESSÃO E ACABAMENTO



27 3323-2900 - gmgrafica@terra.com.br