

PERcursos Linguísticos

**VITÓRIA
2012
UFES**

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitor: Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Júlio Bentivoglio

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Jurema José de Oliveira

Subchefe: Sérgio da Fonseca Amaral

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenador: Maria da Penha Pereira Lins

Coordenadora Adjunta: Lúcia Helena Peyroton da Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 2, n. 6 (2012)-. – Dados eletrônicos. – Vitória : UFES, 2012-Semestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/percursos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 027 4009-2801

COMISSÃO EDITORIAL

Alexsandro Rodrigues Meireles (presidente)
Ana Cristina Carmelino
Edenize Ponzo Peres
Júlia Maria da Costa de Almeida
Lúcia Helena Peyroton da Rocha
Maria da Penha Pereira Lins
Micheline Mattedi Tomazi

CONSELHO EDITORIAL

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)
Ana Cristina Carmelino (UFES)
Edenize Ponzo Peres (UFES)
Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP)
Erasmus d'Almeida Magalhães (USP)
Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU)
Gregory Riordan Guy (New York University),
Hilda de Oliveira Olímpio (UFES)
Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)
Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)
Janice Helena Chaves Marinho (UFMG)
José Augusto Carvalho (UFES)
José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG)
Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES)
Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN)
Lilian Coutinho Yacovenco (UFES)
Luciano Vidon (UFES)
Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP)
Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN)
Maria da Penha Pereira Lins (UFES)
Maria Regina Momesso (UNIFRAN)
Maria Silvia Cintra Martins (UFSCar)
Marina Célia Mendonça (UNESP)
Marta Scherre (UNB/UFES)
Micheline Mattedi Tomazi (UFES)
Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES)

Sumário

ARTIGOS

Bilinguismo e multilinguismo em Timor-Leste: aquisição, interação e estudo de caso	PDF/A
<i>Davi Borges Albuquerque</i>	1-17
VOZES QUE REVELAM: COMO ENTENDER A MANIPULAÇÃO NOS GÊNEROS	PDF/A
MIDIÁTICOS ATRAVÉS DA POLIFONIA	
<i>Elaine Frossard</i>	18-28
BAKHTIN E LINGUÍSTICA APLICADA: AÇÕES METODOLÓGICAS NA	PDF/A
CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Flávio Biasutti Valadares, Marcela Langa</i>	29-45
“NEGRÃO” E “NEGRINHA”: UM ESTUDO DA VARIAÇÃO NO TRATAMENTO EM	PDF/A
CARTAS AMOROSAS DA FAMÍLIA PENNA	
<i>Rachel Pereira</i>	46-61
O PROCESSO DE MUDANÇAS LINGUÍSTICAS NA LÍNGUA FRANCESA EM	PDF/A
ROTEIROS DE NAVEGAÇÃO DO SÉCULO XVI: LE GRAND ROUTIER DE MER	
<i>Rita Maria Ribeiro Bessa</i>	62-75
TRADUÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS: DESCONSTRUINDO	PDF/A
PARA DESCOLONIZAR	
<i>Tatiany Pertel</i>	76-88

APRESENTAÇÃO

Em seu sexto número, a revista eletrônica semestral *PERcursos Linguísticos* – uma publicação científica do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo – pretende reafirmar seu interesse em divulgar os resultados de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, que se dedicam aos estudos linguísticos em diferentes níveis, sejam eles doutores, mestres, pós-graduandos ou alunos de Iniciação Científica. Seus objetivos para publicação dialogam, portanto, com questões de interesse em qualquer subárea da Linguística. O seu Conselho Editorial é composto por docentes do próprio programa e membros externos de expressão na comunidade científica nacional e internacional.

O primeiro artigo de autoria de Davi Borges de Albuquerque analisa aspectos teóricos do bilinguismo e multilinguismo, aplicando-os a realidade de Timor Leste, país membro da CPLP.

O segundo artigo, de Elaine Cristina Medeiros Frossard, objetiva investigar o modo como a polifonia auxilia no processo de interpretação de um gênero midiático, ajudando a desvendar, até mesmo, a argumentação implícita em textos, aparentemente, apenas informativos.

O artigo de autoria de Flavio Biasutti Valadares e Marcela Langa Lacerda Bragança aborda a contribuição da Linguística Aplicada para o ensino de Língua Portuguesa, em uma perspectiva teórica bakhtinian.

Em seguida, o artigo de Rachel de Oliveira Pereira faz um estudo da variação da forma pronominal *tu* em oposição à forma *você*, na posição de sujeito, em cartas amorosas trocadas entre duas gerações da família Penna, escritas em fins do século XIX e início do século XX.

O quinto artigo, de Rita Maria Ribeiro Bessa, analisa fatos característicos da sintaxe, da morfologia e da fonética que reiteram o momento lento e gradual de transformações pelo qual a língua, denominada francês médio, passava.

Por fim, o último artigo, cuja autoria é de Tatiany Pertel Sabaini Dalben, discorre discorremos sobre a utilização de textos traduzidos e da análise contrastiva em sala de aula de língua inglesa como possibilidades de construção de identidades e práticas sociais.

Alexsandro Rodrigues Meireles (Presidente da Comissão Editorial)

BILINGUISTO E MULTILINGUISTO EM TIMOR-LESTE: AQUISIÇÃO, INTERAÇÃO E ESTUDO DE CASO

Davi Borges de Albuquerque*

Resumo: Este artigo analisa aspectos teóricos do bilinguismo e multilinguismo, aplicando-os a realidade de Timor Leste, país membro da CPLP. Assim, após uma breve introdução que apresentará a situação multilíngue atual leste-timorense, será discutido como ocorre o processo de aquisição do bilinguismo (2), como o falante leste-timorense se comporta linguisticamente diante das diversas situações sociais que envolvam a escolha e o uso das diferentes línguas (3). Para finalizar, será realizado um estudo de caso com um falante leste-timorense nativo, que reside no Brasil desde 2009 (4).

Palavras-chave: Bilinguismo. Multilinguismo. Aquisição linguística. Timor-Leste.

Abstract: This paper examines theoretical aspects of bilingualism and multilingualism, applying them to the reality of East Timor, a member of CPLP. After a brief introduction that will present the current multilingual situation of East Timor, it will be discussed how occurs the process of bilingual acquisition (2), the linguistic behavior of East Timorese speakers in social interactions that involves the choice and use of different languages (3). Finally, there will be a case study of an East Timorese native speaker, who has lived in Brazil since 2009 (4).

Keywords: Bilingualism. Multilingualism. Language acquisition. East Timor.

Introdução¹

A República Democrática de Timor-Leste, ou simplesmente Timor-Leste, é um país localizado no extremo sudeste asiático, possuindo fronteira física com a Indonésia e

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB).
E-mail: albuquerque00@hotmail.com

¹ Agradeço ao Sr. Domingos dos Santos, sua esposa Sra. Judite Ximenes e seus filhos, que além de estarem sempre dispostos a me ensinar de maneira entusiasmada suas línguas, o casal sempre recebeu a mim gentilmente e todo o tempo esteve disponível a responder os diversos questionários linguísticos e as entrevistas que submeti a eles.

próximo a Austrália e as ilhas do Pacífico. O país, com um pouco mais de 900.000 habitantes (NATIONAL BOARD OF STATISTICS, 2006), tornou-se independente em 1999, após uma invasão indonésia que se iniciou em 1975. A constituição de 2002 elevou ao status de línguas oficiais o português e o Tetun, e aceitou como línguas de trabalho o inglês e o indonésio.

Atualmente, o número de línguas nativas em Timor-Leste é um tanto controverso, há autores como Albuquerque (2010a) e Hull (2001) que afirmam que o número de línguas nativas leste-timorense é de 16, enquanto outros autores afirmam que este número é maior, chegando a 18 ou 19 línguas (LEWIS, 2009; FOX, 2000). As quatro línguas contempladas na constituição, a saber: português, Tetun, inglês e indonésio, possuem alguns fundamentos que justificam tais escolhas, conforme serão apontados a seguir. A língua portuguesa foi a língua de colonização, pois Timor-Leste (conhecido antigamente como *Timor Português*) foi colônia de Portugal até o ano de 1974, apresentando diversos traços culturais lusófonos no país. A língua Tetun, uma das línguas nativas leste-timorenses, apresenta uma de suas variedades, conhecida como Tetun Prasa, como língua franca entre os diversos grupos etnolinguísticos². Já as línguas inglesa e indonésia foram incluídas pelo fato de a dominação indonésia (1975-1999) ter formado uma geração de cidadãos leste-timorenses na língua indonésia. Ainda, estes jovens, além da influência indonésia, tiveram o interesse despertado pela aprendizagem da língua inglesa, principalmente pelas vantagens econômicas oferecidas pela Austrália.

O que foi exposto anteriormente é apenas um breve panorama inicial do multilinguismo em Timor-Leste que apresenta: a influência de línguas indo-europeias, como o português e o inglês, com papel fundamental no cenário político e educacional do país; línguas austronésias, como o malaio e o Tetun, que além de terem conquistado um espaço na sociedade leste-timorense possuem um valor cultural para a formação da identidade desse povo; diversas outras línguas de diferentes filiações genéticas, que possuem funções sociais distintas, como o chinês, que é a língua de um grande número de imigrantes, e as línguas minoritárias nativas de Timor-Leste que são de origem austronésia e papuásica.

Este artigo é a primeira contribuição que procura analisar questões relativas ao bilinguismo e multilinguismo em Timor-Leste, já que este tema não foi contemplado em nenhuma pesquisa linguística sobre as línguas desse país até agora. Na atualidade, a preocupação dos linguistas é a descrição das línguas nativas leste-timorenses que até o presente momento possuem pouca, ou nenhuma, documentação e algumas correm sério risco de extinção, enquanto a maioria delas está ameaçada. As publicações que de alguma forma contemplaram o bilinguismo/multilinguismo em Timor-Leste foram aquelas que abordaram questões relativas à política linguística e à ecolinguística, conforme foi analisado em Albuquerque (2010b, p.31), essas contribuições pontuais foram as seguintes: Hajek (2000), Taylor-Leech (2005, 2006, 2008, 2009) e Wendel (2005).

² Conforme Fox (2000, p.21), o período que a variedade Tetun Prasa começou a funcionar como língua franca é de difícil identificação. Porém, autores como Thomaz (2002, p.72) identifica o período de início anterior ao século XVII e Albuquerque (2009, p.77) como anterior à chegada do colonizador europeu, provavelmente no século XV.

Como foi apresentado brevemente acima, apesar ser contemplados certos temas linguísticos, como política e planejamento linguístico, ecolinguística e ensino de línguas, os temas de bilinguismo e multilinguismo não foram especificamente analisados até os dias atuais.

Os dados do presente trabalho foram coletados *in loco* pelo autor, que residiu em Timor Leste durante os anos de 2008 e 2009 com a função de Professor Cooperante de língua portuguesa na UNTL (*Universidade Nacional Timor Lorosa'e*). Posteriormente, o estudo de caso, que será apresentado em (4), foi realizado no decorrer do ano de 2010 com a família de um falante leste-timorense nativo que reside no Brasil desde 2009.

Para analisar de maneira organizada os diferentes problemas que envolvem o bilinguismo/multilinguismo em Timor-Leste, o presente artigo encontra-se dividido da seguinte maneira: em (2), será discutido como ocorre o processo de aquisição do bilinguismo; em (3), será descrito o comportamento linguístico do falante leste-timorense diante das diversas situações sociais que envolvam a escolha e o uso das diferentes línguas que este domina; em (4), será realizado um estudo de caso com um falante leste-timorense nativo, que reside no Brasil desde 2009.

Aquisição do bilinguismo e do multilinguismo

Antes de ser iniciada uma análise do bilinguismo/multilinguismo em Timor-Leste, assim como de falantes bilíngues e multilíngues, fez-se necessário identificar uma definição de bilinguismo que fosse adequada ao contexto multilíngue de Timor-Leste, e que estivesse de acordo também com nosso ponto de vista teórico. Conforme a análise de Dewaele (2007, p.103), o termo *bilinguismo* e todos relacionados a ele, como *bilíngue*, *multilinguismo*, *tornar-se bilíngue*, entre outros, é bastante ambíguo tanto entre os acadêmicos de diferentes áreas: linguistas, psicólogos e antropólogos, como também entre os acadêmicos e o público leigo. Ainda, segundo o linguista (DEWAELE, 2007, p.104), a ambiguidade em torno dos conceitos de bi- e multilinguismo, assim como possíveis visões pejorativas ou idealistas a respeito dos falantes bi- ou multilíngue, vem sendo modificada nos últimos anos.

Adotamos aqui a proposta de Dewaele (2007, p.105) para definir bilinguismo, que se baseia, por sua vez, em Cook (2002, 2003). Em Cook (2002, p. 3), a autora define o indivíduo bilíngue como aquele que de alguma forma conhece e usa uma L2, sendo um usuário de L2 comum (ing. *average L2 user*) que usa a língua nas interações sociais básicas do dia-a-dia (COOK, 2003, p.5). No contínuo de proficiência de Klein e Perdue (1997), esse indivíduo bilíngue está localizado no centro entre os falantes de L2 que utilizam a variedade básica (ing. *basic variety*) e os falantes de L2 que possuem fluência próxima aos falantes de L1. Ainda, Dewaele (2007, p.105) enfatiza que o usuário de L2 comum geralmente é aquele que adquire a língua-alvo quando está adulto.

A pesquisa sobre aquisição de bilinguismo e/ou multilinguismo envolve uma série de fatores linguísticos e sociolinguísticos que necessitam ser analisados, pois podem afetar o processo de aquisição e fluência das línguas adquiridas pelo falante bilíngue/multilíngue (PARADIS, 2007, p.15). Genesee, Paradis e Crago (2004) formularam duas variáveis que se mostram de importância fundamental para a análise do falante bilíngue, são elas: exposição simultânea ou sequencial a duas línguas, e o status minoritário ou majoritário dessas duas línguas. Essas duas variáveis servem para a análise do bilinguismo, pois envolvem duas línguas. Dessa forma, no mesmo trabalho (GENESE, PARADIS E CRAGO, 2004), os autores apenas expandem as duas variáveis, citadas anteriormente, para a ocorrência da aquisição/aprendizagem de uma ou mais L3 no contexto escolar para dar conta da análise do multilinguismo.

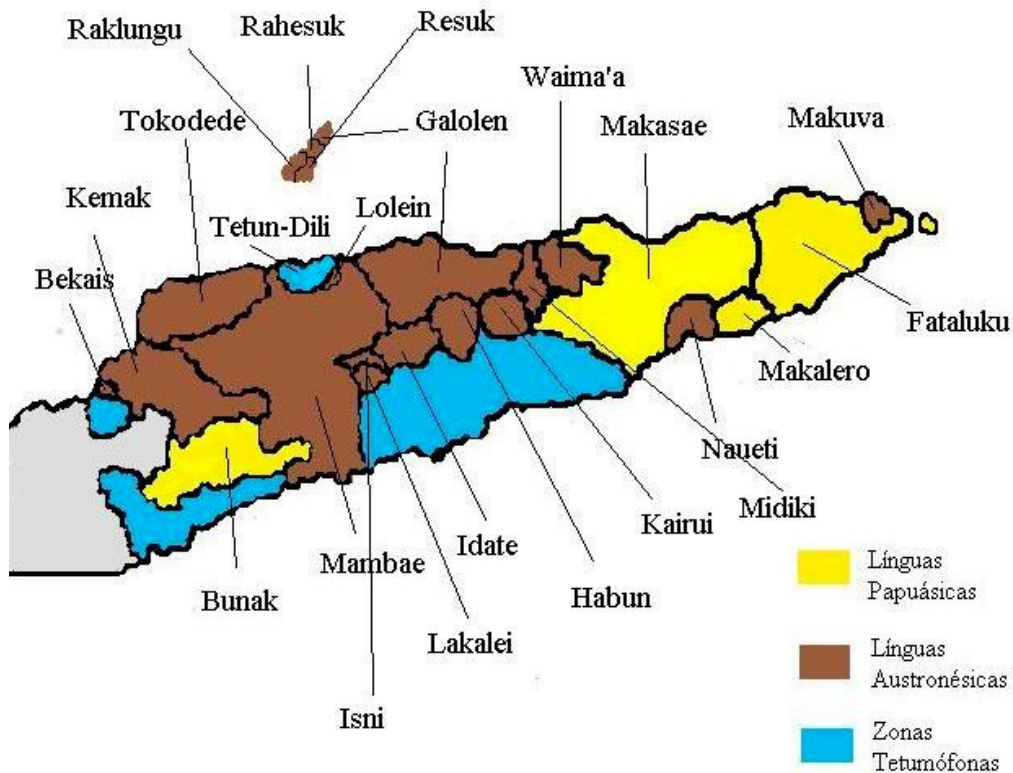
A exposição simultânea consiste na situação de o falante ter acesso a duas línguas diferentes ao mesmo tempo. Nesse caso, o contexto sociolinguístico prototípico consiste em o pai e a mãe falarem línguas distintas e a criança acaba por ser exposta a essas duas línguas e, ainda, tem a possibilidade de empregá-las sem restrições no ambiente familiar. A exposição sequencial consiste em a criança ter acesso a uma L1 no ambiente familiar e, logo em seguida, ter acesso a outra língua nos primeiros anos escolares e/ou nas primeiras interações sociais fora do âmbito familiar.

O status das línguas adquiridas pelo falante bilíngue/multilíngue é outra variável fundamental, pois a partir dela é possível analisar o grau de fluência, os contextos de escolha e uso de língua, assim como processos de perda ou ganho na fluência em uma das línguas adquiridas. No caso, a língua majoritária é aquela que goza de prestígio na sociedade, sendo língua oficial, língua de cultura, língua franca, língua de um grupo significativo e/ou dominante, entre outros, e por esse motivo o falante que a domina e a emprega nas diversas situações sociais gozará do prestígio que essa língua possui. Já as línguas minoritárias são línguas de pequenos grupos que possuem pouca representatividade no âmbito social, como língua de imigrantes, grupos etnolinguísticos nativos e/ou de número reduzido com pouca representatividade socioeconômica.

Retomando o que foi exposto acima, trabalharemos com o conceito de indivíduo bilíngue como o falante que possui um nível de proficiência em uma L2 para o uso com sucesso em situações comunicacionais básicas. Ainda, é fundamental para análise identificar quando o indivíduo adquiriu a L2 (criança ou adulto), como ele a adquiriu (informal ou formalmente; simultânea ou sequencialmente) e o status das línguas adquiridas (língua minoritária ou língua majoritária).

Antes de iniciar nossa análise do multilinguismo em Timor-Leste é preciso apresentar algumas informações básicas sobre a configuração linguística atual do país. Como afirmamos anteriormente, há 16 línguas nativas em Timor-Leste que estão distribuídas pelo território da seguinte maneira, de acordo com o mapa (1):

Mapa 1. Distribuição territorial das línguas leste-timorenses (Albuquerque, 2010b, p.28)



Conforme pode ser visto no mapa (1), as línguas de diferentes filiações genéticas (austronésias e papuásicas) estão espalhadas pelo território leste-timorense e, nas regiões apontadas, cada uma delas são adquiridas no ambiente familiar com os pais, ou seja, são adquiridas como L1. Porém, são vários os fatores que tornam Timor-Leste um local de grande interesse para futuras pesquisas sobre bilinguismo e multilinguismo.

O primeiro desses fatores que podemos citar é o status de língua franca que a variedade da língua Tetun, Tetun Prasa, possui entre os falantes das línguas apontadas no mapa anterior. O Tetun Prasa é falado por cerca de 18% (NATIONAL BOARD OF STATISTICS, 2006, p.2) da população como L1 somente na área marcada no mapa como *zonas tetumófonas*. A maioria da população do país, aproximadamente 82% (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DE TIMOR LESTE, 2002, p.3), fala o Tetun Prasa como L2, adquirindo-a após a L1. Ainda, as áreas marcadas no mapa (1) como zonas tetumófonas, mas que não correspondem ao Tetu Prasa, consistem

em áreas em que há falantes de Tetun L1, porém de outra variedade da língua Tetun, conhecida como Tetun Terik. As variedades Tetun Prasa e Tetun Terik são ininteligíveis, no caso dos falantes de Tetun Terik como L1, eles adquirem a outra variedade da mesma língua, o Tetun Prasa, como verdadeira L2.

Nossa pesquisa de campo sobre o multilinguismo em Timor-Leste ocorreu principalmente no distrito de Aileu, grande área central do mapa (1), falante da língua Manbae como L1. A situação prototípica encontrada nesse distrito, que pode ser aplicada a todo o país, foi a seguinte: os pais do indivíduo são falantes da mesma L1 (no caso do distrito observado a L1 é o Manbae) adquirida pela criança, em seguida, nas primeiras interações sociais o indivíduo adquire o Tetun Prasa como L2; nos anos escolares iniciais a criança reforça seu conhecimento do Tetun Prasa L2 e adquire o indonésio; finalmente, quando adolescente, ou adulto, o indivíduo aprende o português e/ou o inglês em níveis escolares mais altos e interagindo com o grande número de estrangeiros que residem no país, que dependendo do grau de estudo e interação do falante o português e/ou o inglês podem tornar-se L3.

Os indivíduos que vivem em áreas rurais podem apresentar a ausência de uma das fases mencionadas anteriormente, desviando-se do protótipo descrito acima, não tendo acesso a educação formal e não interagindo com estrangeiros lusófonos e anglófonos. Outro caso notável, encontrado na pesquisa de campo, que desvia do protótipo do indivíduo multilíngue leste-timorense, é o caso de os pais do indivíduo falarem línguas distintas. Nesse caso, uma série de outros fatores influencia o processo de aquisição de línguas por parte da criança, gerando a possibilidade de a criança adquirir somente uma das línguas dos pais, ou as duas, ou até nenhuma delas, adquirindo somente o Tetun Prasa. Encontramos dois casos distintos que serão narrados a seguir.

O primeiro caso foi a visita a um vilarejo na área de Hatudu, que fala a língua Bunak, ou seja, um enclave linguístico Bunak na área Manbae. Nessa vila, encontramos indivíduos que os pais eram falantes bilíngues, mas falantes de L1 distintas (Bunak-Tetun Prasa e Manbae-Tetun Prasa), ou pais multilíngues que falavam as línguas um do outro, porém com grau de fluência diferente, pois adquiriu a L3 depois de adulto, principalmente por causa do matrimônio (indivíduo 1: Bunak L1, Tetun Prasa L2 e Manbae L3; indivíduo 2: Manbae L1, Tetun Prasa L2 e Bunak L3)³. Nesse contexto sociolinguístico, observamos crianças que adquiriram o Bunak e o Manbae simultaneamente, assim como indivíduos que nos informaram que haviam adquirido simultaneamente o Bunak e o Manbae, porém devido a pressões sociais deixaram de usar o Bunak, mantendo somente o Manbae e adquirindo, posteriormente, o Tetun Prasa.

O segundo caso foi observado na dinâmica familiar do falante residente no Brasil. Nesse caso, ocorreu um casamento interétnico com o pai das crianças, falante de Manbae, casando-se com a mãe, falante de Makasae, e ambos vivendo fora do território

³ Identificamos os falantes somente por *indivíduo 1* e *indivíduo 2* a título ilustrativo, pois a localidade de difícil acesso em que residiam nos impossibilitou de realizar visitas posteriores, assim como de contatá-los para pedir a permissão da divulgação de seus nomes. Dessa forma, para preservar os falantes que gentilmente nos receberam e forneceram informações linguísticas e sociolinguísticas, assim como outras informações necessárias a respeito de suas vidas e seus familiares, optamos pelo anonimato.

dominante das línguas, com o casal residindo na capital de Timor-Leste, Dili, e, posteriormente, na capital do Brasil, Brasília. Os filhos mais velhos do casal adquiriram o Tetun Prasa como L1 quando residiam em Dili, pois também é a mesma língua usada para a comunicação entre o casal. Os filhos mais novos do casal, que vieram para o Brasil ainda em fase de aquisição, também adquiriram o Tetun Prasa como L1, devido ao fato dessa língua ser usada em casa na comunicação familiar. Por causa da ausência de estímulo do indonésio no Brasil, os filhos do casal não adquiriram essa língua, e o português vem sendo adquirido em uma situação de bilinguismo sequencial escolar, ou seja, como uma língua que veio após a L1 e o estímulo, em sua maioria, vem de situações escolares.

O bilinguismo na sociedade: família, socialização e política

Nesta seção, serão analisadas situações de bilinguismo em Timor-Leste no âmbito das diferentes interações sociais, e como essas interações afetam o falante bilíngue linguisticamente e extralinguisticamente. Para relizar essa análise, foram escolhidos três aspectos fundamentais, são eles: o bilinguismo familiar, a socialização linguística e, em relação à política, o status de língua minoritária e majoritária.

Para se analisar a situação do bilinguismo/multilinguismo no ambiente domiciliar leste-timorense optou-se por se fazer uso do recorte do ‘bilinguismo familiar’ (ing. *family bilingualism*), proposto por Lanza (1997, p.10), e da tipologia da escolha de línguas pela família proposta por Romaine (1995, p. 183). Segundo a autora, há seis tipos de situações em que diferentes línguas são usadas pelo pai e pela mãe para a comunicação com a criança:

- *Uma pessoa – uma língua*: os pais falam diferentes L1, possuem certo grau de fluência na língua do outro, a língua comunitária é variedade de um dos pais, e usam cada um sua respectiva língua para se comunicar com a criança;
- *Língua domiciliar não-dominante/ uma língua – um ambiente*: a mesma situação anterior, porém a língua usada é a língua não-comunitária;
- *Língua domiciliar não-dominante sem apoio comunitário*: os pais falam a mesma língua, mas não é a língua comunitária;
- *Língua domiciliar não-dominante dupla sem apoio comunitário*: os pais falam línguas diferentes e ambas não são a língua comunitária;
- *Pais não-nativos*: os pais falam a mesma língua, que é a língua comunitária, porém um dos pais se comunica com a criança usando uma língua distinta;

- *Línguas mistas*: os pais e a comunidade são bilíngues, e cada um deles usam as diferentes línguas para se comunicar com a criança.

A pesquisa *in loco* sobre o bilinguismo familiar em Timor-Leste possibilitou a verificação de todos os seis tipos de estratégias bilíngues citadas acima. A estratégia mais comum encontrada foi *uma pessoa – uma língua*, porém não apenas encontrou-se com frequência as outras estratégias, assim como verificou-se também a mudança de estratégias no decorrer do tempo dentro de uma mesma residência e o uso de mais de uma estratégia simultaneamente, sendo o emprego de mais de uma estratégia, fato comum na realidade leste-timorense. Ainda, conforme Lanza (2007, p.49) analisa, esse fato é comum em situações de bilinguismo, principalmente em relação à estratégia *línguas mistas*, que pode ser intercalada com as demais estratégias.

No estudo de caso, que será apresentado mais adiante, o falante estudado viveu no ambiente familiar em que ambos os pais possuíam como L1 a língua da comunidade (Manbae) e como L2 a língua majoritária oficial, o Tetun Prasa. A situação do multilinguismo familiar de sua casa é bem distinta atualmente, pois ele possui outras L3, a esposa possui L1 diferente, o Makasae, e possui somente a L2 Tetun Prasa em comum, sendo esta a língua usada para comunicação com os filhos do casal.

Sobre a socialização linguística, foi observado em Timor-Leste que há um conjunto de atitudes e ideologias quando a situação exige comunicação e escolhas linguísticas. As línguas nativas minoritárias, apontadas no mapa.1, são encaradas como símbolo de identidade de cada grupo etnolinguístico, não sendo adquiridas/aprendidas por outros grupos, assim como o emprego dessas línguas em situações mais formais é visto pela própria população como símbolo de ignorância e atraso, sendo constantemente rejeitado, ou gerando uma insegurança linguística no falante. A única língua nativa aceita por todos é o Tetun Prasa, que possui funções importantes a nível nacional, como a língua que unifica os diversos grupos e permite a comunicação entre eles, sendo usada como um símbolo de unificação nacional. Porém, ainda assim há uma parcela da população que encara de maneira pejorativa o uso das línguas nativas, empregando somente as línguas portuguesa e/ou inglesa como símbolo de status social elevado, modernidade e alta escolaridade. Em contrapartida, há também outra camada da população, que se utiliza do indonésio para tais funções.

Dessa maneira, tentou-se aqui expor sucintamente a complexa situação de socialização linguística em Timor-Leste, que requer análises futuras, pois análises de socialização linguística e a repercussão delas na escolha e uso das línguas por parte do falante fogem do escopo do presente artigo.

Em relação às línguas minoritárias e majoritárias em Timor-Leste, pode-se empregar para a análise a dicotomia do ‘bilinguismo popular’ (ing. *folk bilingualism*) e ‘bilinguismo elitista’ (ing. *elitist bilingualism*) (LANZA, 2007, p.46). O bilinguismo popular refere-se aos casos em que as línguas minoritárias não são reconhecidas na comunidade (como exemplo as línguas nativas e de imigrantes), enquanto o bilinguismo elitista consiste no caso em que o bilinguismo é reconhecido na comunidade (o caso prototípico é o do inglês e francês em Quebec).

Assim, é possível considerar que cada língua nativa de Timor-Leste possui um status parcial de bilinguismo elitista, pois cada língua é aceita somente dentro de sua respectiva comunidade, ou seja, em nosso estudo de caso a L1 é a língua Manbae, que é aceita apenas na comunidade constituída pelo grupo etnolinguístico Manbae, que fica na região central do mapa.1. Fora da comunidade, cada uma das línguas nativas assume um papel para o falante de bilinguismo popular, pois não são aceitas. O bilinguismo, ou multilinguismo elitista, ocorre somente com as línguas majoritárias de Timor-Leste, são elas: o português, o Tetun Prasa, o inglês e o indonésio.

Estudo de caso com um falante multilíngue

O estudo de caso que será apresentado nesta seção foi realizado com o falante Sr. Domingos dos Santos, que possui a língua Manbae como L1, o Tetun Prasa como L2 e o indonésio como L3. Ainda, o falante, que se encontra em idade adulta, possui fluência em português também como L3, e aprendeu de maneira formal a língua inglesa. Ainda, o falante reside no Brasil, em Brasília, desde o início de 2009, e tem como maior grau de escolaridade o título de mestre.

A metodologia utilizada consistiu na coleta e análise de dados linguísticos. A coleta dos dados foi realizada em períodos distintos no decorrer do ano de 2010 e compõe-se do seguinte material:

- Uma série de questionários de natureza sociolinguística, elaborados pelo presente autor, para verificar o uso de línguas, como: língua(s) dos pais, língua(s) usada(s) em casa, na escola e nas demais interações sociais, línguas usadas e ensinadas na escola, e línguas usadas com a esposa e filhos; informações sociais: idade, escolaridade, lugares onde morou; entre outros;
- Textos escritos pelo falante em Manbae L1, Tetun Prasa L2 e português L3 que somam um total de aproximadamente 35.000 palavras para cada uma das línguas;
- Gravações de conversas de natureza informal sobre os mais diversos temas entre o falante e o presente autor, também nas três línguas que estão sendo analisadas, Manbae L1, Tetun Prasa L2 e português L3, que possuem cerca de 4h20min de duração.

A análise dos dados linguísticos coletados, conforme foi apresentado anteriormente, procurou verificar a interferência de uma língua na outra, nos diferentes níveis linguísticos, a saber: lexical, fonológico e morfossintático, assim como de quantificar as ocorrências de tais interferências para poder argumentar, com base nessas análises, a respeito da situação multilíngue do falante estudado.

Conforme foi apresentado anteriormente, a língua Manbae, que é a L1 do falante cuja produção será analisada aqui, é uma língua minoritária em Timor-Leste, juntamente com as outras línguas nativas, com exceção do Tetun Prasa que é a L2 do falante e possui o status de língua franca e oficial em Timor-Leste. Desta maneira, a L1 do falante é língua minoritária, enquanto a L2 e L3 são línguas majoritárias. Esse fator é importante para se entender a situação multilíngue que será analisada a seguir, iniciando no nível lexical, em seguida no fonológico e, posteriormente, no morfossintático.

Em relação à análise da ocorrência do léxico no falante multilíngue, alguns fenômenos interessantes foram observados. De acordo com um questionário sociolinguístico respondido pelo falante, sua L1 era usada somente no âmbito familiar, enquanto nas demais situações o falante teve que usar o Tetun Prasa L2. Posteriormente, quando adulto, o falante acabou por usar sua L1 raramente, pois ao constituir sua família teve que fazer uso somente do Tetun Prasa L2 com sua esposa (falante de outra língua) e filhos, e, ainda, continuou usando essa língua nas situações sociais. Essa situação gerou um processo de perda linguística (ing. *language attrition*), porém somente parcial.

Os exemplos abaixo apresentam alguns vocábulos do Manbae L1 (Mb L1) que foram esquecidos pelo falante, que acabou por substituí-los pelos equivalentes em Tetun Prasa L2 (TP L2), durante as entrevistas:

TABELA 1. Frequência dos itens lexicais da L2 na fala da L1

TP L2	Freq.	Mb L1	Freq.	Glossa
<i>nia</i>	81%	<i>ua</i>	19%	‘3ª sg’
<i>ema-boot</i>	76%	<i>ataub-tuun</i>	24%	‘pessoa importante’
<i>hela</i>	72%	<i>kdei</i>	28%	‘ficar, morar’
<i>hakerek</i>	59%	<i>akerək ~ hlai</i>	41%	‘escrever’
<i>hatama</i>	58%	<i>atama ~ paε</i>	42%	‘entrar’
<i>hakarak</i>	54%	<i>akararak</i>	46%	‘querer’
<i>hanoin</i>	52%	<i>anoin</i>	48%	‘pensar’

Na Tab.1, o caso mais notável foi do pronome *ua* ‘3ª sg’ que o falante esqueceu por completo e lembrou-se somente nas entrevistas finais, quando lhe foi apresentada uma gramática da língua Manbae, elaborada por Hull (2003). As demais formas usadas da L2, como *hakarak* ‘querer’ e *hanoin* ‘pensar’, ocorreram com menor frequência pelo fato dessas formas possuírem cognatos na L1 do falante.

Ainda, em relação aos lexemas apresentados na Tab.1, o falante ora desconhece, ora esquece alguns itens do léxico de sua L1 e o substitui pelo léxico do Tetun Prasa L2. O fenômeno de perda linguística já foi atestado na bibliografia em diversos casos, como exemplo, há o estudo de Wong Fillmore (1991), que analisou as crianças nas séries iniciais (ing. *preschool years*) em escolas norte-americanas que possuíam somente L1, que não era o inglês. A perda da L1/língua minoritária ocorre por uma série de fatores sociopsicológicos, na idade escolar da criança, o principal deles é o impacto negativo que o uso da L1/língua minoritária gera nas situações comunicacionais, assim a criança deixa de usá-la, causando a perda linguística. Esse foi o fenômeno mais interessante observado na análise, pois o falante tem como base de referência linguística sua L2, em todo tipo de situação multilíngue analisada. Em outras palavras, tanto na perda linguística parcial de sua L1, quanto nas estratégias de enriquecimento lexical do português L3, o falante recorreu sempre a L2.

Nos exemplos abaixo, estão listadas uma série de palavras que o falante não conhecia no português L3 e recorreu ao Tetun Prasa L2. Essas palavras não foram contabilizadas, pois o falante ao não as conhecer em L3, em nenhum momento chegou a usá-las:

1. Lista de itens lexicais da L2 na fala do português L3:

tais ‘tecido de fabrico tradicional’; *liurai* ‘rei ou chefe do vilarejo’; *lulik* ‘objeto ou local sagrado para as religiões nativas’; *suko* ‘divisão territorial nativo, similar a aldeias’; *tua* ‘vinho de palmeira’; *tua-sabun* ‘tipo de vinho de palmeira incolor e com alta concentração de álcool’; *tua-mutin* ‘tipo de vinho de palmeira de cor branca e com baixa concentração de álcool’; *malae* ‘palavra pejorativa para estrangeiro, gringo’; *feto* ‘mulher’; *nonoi* ‘menina’; *osan* ‘dinheiro’; *kota* ‘bairro’.

Digno de nota, porém, é que o Tetun Prasa tem como seu repositório lexical a língua portuguesa, sendo elaborado um vocabulário de mais de 6.000 palavras (INSTITUTO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA, 2003) para o Tetun Prasa tendo a língua portuguesa como língua fonte. Dessa forma, a estratégia observada foi trazer elementos lusófonos do Tetun Prasa L2 para o português L3, que o falante tinha dúvidas em relação à existência desses lexemas em língua portuguesa.

Na fonologia, através da análise das gravações, percebeu-se que o falante tem como base sua L1, a língua Manbae, para a produção dos sons da fala do Tetun Prasa L2 e português L3. Essa característica da aquisição do multilinguismo sequencial observada, a L1 como base de fonemas, é comum, conforme foi estudado por Flege (1991, 1999) em seus trabalhos. Na Tab.2 abaixo estão exemplos da influência do sistema fonológico da L1 na realização da L2 pelo falante:

TABELA 2. Influência da fonologia da L1 na realização da L2

Tetun Prasa L1	Tetun Prasa L2	Fonemas	Glossa	Ocorrência
/i.da/	[i.ra]	d > r	‘um’	83%
/dau.‘da.uk/	[dau.‘d̪a.ukʷ]	d > d̪	‘ainda’	69%
/‘be.le/	[‘bɛ.lɛ]	e > ɛ	‘poder’	56%
/fo/	[fɔ]	o > ɔ	‘dar’	45%
/‘a.ban/	[‘a.βan]	b > β	‘amanhã’	42%
/‘fi.la/	[‘pʰi.la]	f > pʰ	‘voltar’	33%

Paradis (2007, p.25) afirma, com base em estudos realizados, que a distância entre o sistema fonológico da L1 e da L2 é um fator que influencia o grau de fluência adquirido por parte do falante multilíngue. Dessa forma, a L1 e a L2 do falante, por serem geneticamente próximas, possuem um sistema fonológico também próximo⁴, e as mudanças ocorridas na fala, apontadas na Tab.2, com menor frequência, como $f > p^h$, são influências exclusivas do Manbae L1, enquanto outras com maior ocorrência, como $d > r$ e $e > \varepsilon$, aparecem também na produção de falantes de Tetun Prasa como L1.

Assim, como foi apontado acima, os dados linguísticos obtidos, juntamente com os questionários sociolinguísticos aplicados, revelaram que o Manbae foi adquirido como L1, em um período posterior o Tetun Prasa foi adquirido como L2 e o português foi adquirido como L3 somente na fase adulta, enquanto L1 e L2 foram adquiridos pelo falante em seus anos iniciais de vida.

Ainda, o falante tem como base para a produção de sua fala o sistema fonológico do Manbae, que é próximo do Tetun Prasa. Esse sistema fonológico, porém, é muito diferente da língua portuguesa, sendo esse mais outro fator que influencia no domínio do português L3. Há uma série de segmentos da língua portuguesa que não existem na L1 do falante, são eles: as palatais /ʃ, ʎ, ɲ, ʒ/, a fricativa labiodental /v/ e a nasalização das vogais. A seguir encontram-se exemplos de como esses fonemas são realizados pelo falante:

2. /ʃ/ > [s]
chegar [‘se.ga]; chá [sa]; bicho [‘bi.su]
3. /ʎ/ > [li]
olho [‘o.liu]; espelho [es.‘pe.liu]
4. /ɲ/ > [n]
vinho [‘bi.niu]; rascunho [ras.‘ku.niu]; bonitinho [bo.ni.‘ti.nu]
5. /ʒ/ > [z]
já [za] ~ [dʒa]; vigésimo [bi.‘zɛ.zi.mu]; jeito [‘zeɪ.tu]

⁴ Além da comparação entre os sistemas fonológicos, feita pelo presente autor, as diferenças entre ambos podem ser comprovadas ao se comparar as gramáticas existentes do Tetun Prasa: Albuquerque (2011), Hull e Eccles (2001) e Williams-van Klinken, Hajek e Nordlinger (2002), e do Manbae (Hull, 2003).

6. /v/ > [b]
 livro [ˈli.bru]; ouvir [u.ˈbi.i]
7. nasal > ∅
 educação [e.du.kaˈsa.un]; ação [a.ˈsa.un]; confissão [kon.fiˈsa.un]

Quanto à morfossintaxe, a maioria dos estudos sobre aquisição de bilinguismo tem se dedicado aos processos de aquisição de morfologia flexional. As línguas nativas de Timor-Leste em sua maioria apresentam pouca ou nenhuma morfologia flexional. Ainda, de acordo com a proposta de Hull (2001), Timor-Leste caracteriza-se como uma área linguística, ou seja, a maior parte das línguas compartilha uma série de traços comuns, entre eles a ausência de morfologia flexional.

Dessa forma, a ausência da realização de morfologia no português L3 do falante é influência da L1 e da L2. Assim como, outras realizações marcadas do português L3 são influências de traços tipológicos comuns tanto ao Manbae L1 quanto ao Tetun Prasa L2, como ausência de uso da morfologia flexional, e também do uso de conectivos, como preposição e conjunção, conforme pode ser visto nos exemplos abaixo que representam dados da produção oral e escrita do falante:

8. (...) escolheu a língua portuguesa e tetun como a língua oficial de Timor-Leste.
9. O país que ocupa Timor-Leste é o país japonês, mas a língua portuguesa sempre usa para comunica com o outro país.
10. É oito país é que sabe falar a língua portuguesa ou não?
11. (...) podemos dar para os estudantes de timorenses (...)
12. Eu também gosto muito fala a língua portuguesa (...)
13. Em 1975 os muitos timorenses que saberam falar a língua portuguesa (...)
14. O parlamento nacional toma uma decisão primeira vez para fizeram uma lei sobre a língua (...)
15. Timor-Leste é que alguns sabe fala antes da chegada do português.

A análise dos dados linguísticos revelou também a influência da L2 na realização sintática da L1. Assim, certas categorias gramaticais marcadas somente em Tetun Prasa L2 foram transferidas e realizadas para o Manbae L1, como a marcação de plural (16-17), que em Tetun Prasa é feita por *sira* (Mb. *ser* ~ *sir*), e de posse (18-19), que em Tetun Prasa é feita por =*nia* (Mb. =*ni*):

16. mestri ga babar tel iskolanti (ser) man pada⁵
 professor DEF mandar PERF estudante PL para casa
 ‘O professor mandou os estudantes para casa.’

17. lçba man (ser) balikan istuda
 criança MSC PL não.quer estudar
 ‘Os meninos não querem estudar.’

18. au(=ni) ama ne ruif id laç aus
 1sg=POS pai dar osso IND para cão
 ‘Meu pai deu um osso ao cachorro.’

19. leb kdei nei-ga it(=ni) sos
 poder deixar LOC-este 2sg=POS compra
 ‘Pode deixar aqui suas compras.’

Dessa maneira, podemos afirmar que a L2 do falante parece ser dominante para a transferência dos traços tipológicos tanto para a L1 e quanto para a L3, assim como revelou a análise do léxico. O único sistema da L1 que parece fixo para o falante, e ele o usa como base para as demais línguas, foi a aquisição e a manutenção do sistema fonológico.

Considerações finais

Como este trabalho é uma contribuição introdutória e original, não existindo nenhum tipo de pesquisa e/ou materiais sobre o bilinguismo/multilinguismo em Timor-Leste, abre espaço para estudos futuros que possam descrever diversas situações de multilinguismo existentes em território leste-timorense e responder a muitas perguntas que ficaram por ser respondidas, entre elas: qual o exato papel do indonésio (não analisado neste trabalho) na formação do falante multilíngue? Há diferenças estruturais

⁵ Abreviações utilizadas: 1sg ‘1ª pessoa do singular’, 2sg ‘2ª pessoa do singular’, DEF ‘definido’, IND ‘indefinido’, LOC ‘locativo’, MSC ‘masculino’, PERF ‘perfectivo’, PL ‘plural’, POS ‘possessivo’.

específicas no bilinguismo simultâneo e sequencial em Timor-Leste? A L1 é sempre a base para aquisição do sistema fonológico das demais línguas? Qual a língua fonte para falantes multilíngues das zonas rurais que não falam o Tetun Prasa? Há propriedades morfossintáticas específicas constantes que são transferidas de uma língua para outra?

No presente artigo foi analisada, de uma maneira geral, a situação do multilinguismo em Timor-Leste, enfatizando aspectos da aquisição e da socialização linguística. A situação prototípica da aquisição de bilinguismo/multilinguismo pelo falante leste-timorense consiste na aquisição de uma L1 minoritária e, posteriormente, na aquisição da L2 majoritária, Tetun Prasa, e de sucessivas L3 majoritárias na idade adolescente ou adulta. Ainda, mesmo com o status de línguas majoritárias e gozando de alto prestígio social, o português e o inglês revelaram-se como línguas pouco, ou não, usadas pelo falante nas mais diversas situações de interações sociais. Esse papel é desempenhado somente pelo Tetun Prasa como L2.

Ainda, foi realizado um estudo de caso com um falante nativo leste-timorense multilíngue. O estudo de caso procurou identificar o grau de interferência de uma língua na outra e quantificar as ocorrências das interferências. O estudo revelou que a falta de uso da L1 gerou uma perda linguística parcial dela, enquanto a L2 serve como base para aquisição e uso do léxico e das propriedades morfossintáticas, enquanto a L1 provou ter papel fundamental na aquisição do sistema fonológico das demais línguas.

Assim, tendo-se como ponto de partida alguns fatos importantes que a análise aqui apresentada forneceu, será possível, em trabalhos futuros, elaborar outras contribuições que procurem responder às várias perguntas que não foram respondidas aqui.

Referências

ALBUQUERQUE, Davi B. Pré-história, história e contato lingüístico em Timor Leste. *Domínios de Lingu@agem*, v.6, n.2, p.75-93, 2009.

_____. As línguas de Timor Leste: perspectivas e prospectivas. *Revista Língua e Literatura (USP)*, v. 27, p. 313-335, 2010a.

_____. Elementos para o estudo da ecolinguística de Timor Leste. *Domínios de Lingu@agem*, v.7, n.1, p.21-36, 2010b.

_____. *Esboço gramatical do Tetun Prasa: língua oficial de Timor-Leste*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília. 2011.

COOK, Vivian. Background to the L2 user. In: COOK, Vivian. (ed.). *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002. p.1-28.

_____. Introduction: The changing L1 in the L2 user's mind. In: COOK, Vivian (ed.). *Effects of Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. p.1-18.
DEWAELE, Jean-Marc. *Becoming bi- or multilingual later in life*. In: AUER, Peter e WEI, Li (eds.). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin/Nova York: Mouton de Gruyter, 2007. p.101-130.

FLEGE, James. Age of learning affects the authenticity of voice-onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, v.89, p.395-411, 1991.

_____. Age of learning and second language speech. In: BIRDSONG, David (ed.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1999. p.101-132.

FOX, James J. Tracing the path, recounting the path: historical perspectives on Timor. In: FOX, James J e SOARES, Dionísio B. (eds.). *Out of the ashes: destruction and reconstruction of East Timor*. Hindmarsh: Crawford House Publishing, 2000. p. 1-27.

GENESE, Fred, PARADIS, Johanne e CRAGO, Martha. *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore: Brookes, 2004.

HAJEK, John. Language planning and the sociolinguistic environment of East Timor: colonial practices and changing language ecologies. *Current Issues in Language Planning*, v. 1, p. 400-413, 2000.

HULL, Geoffrey. A Morphological Overview of the Timoric Sprachbund. *Studies in Language and Culture of East Timor*, vol. 4, p.98-205, 2001.

_____. *Southern Mambai*. Dili: Instituto Nacional de Linguística/ Universidade Nacional Timor Lorosa'e, 2003.

HULL, Geoffrey e ECCLES, Lance. *Tetum Reference Grammar*. Sydney/Dili: Sebastião Aparício da Silva Project/Instituto Nacional de Linguística/Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA (INL). *Matadalan Ortográfiku ba Tetun-Prasa*. Dili: Instituto Nacional de Linguística/Universidade Nacional Timor Lorosa'e, 2003.

KLEIN, Wolfgang e PERDUE, Clive. The Basic Variety. *Second Language Research*, v. 13, n. 4, p.301-347, 1997.

LANZA, Elizabeth. Multilingualism and the family. In: AUER, Peter e WEI, Li (eds.). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin/Nova York: Mouton de Gruyter, 2007. p.45-67.

_____. *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LEWIS, Paul. (ed.). *Ethnologue: Languages of the World*. 16a edição. Dallas: SIL International, 2009.

NATIONAL BOARD OF STATISTICS. *Timor-leste census of population and housing 2004*. Priority Tables Editions: National Board of Statistics and the United Nation Fund for Population, 2006.

PARADIS, Johanne. Early bilingual and multilingual acquisition. In: AUER, Peter e WEI, Li (eds.). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, 2007. p.15-44.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor Leste*. Dili: UN Agency House, 2002.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1995.

TAYLOR-LEECH, Kerry. The ecology of language planning in Timor-Leste. *Development Bulletin*, n 63, p. 116-120, 2005.

_____. The ecology of language reform in Timor-Leste: A language rights perspective. *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, v. 7, p.13-35, 2006.

_____. Language and identity in East Timor: The discourses of nation building. *Language problems and language planning*, v. 32, p.153-180, 2008.

_____. The language situation in Timor-Leste. *Current issues in language planning*, v.10, n.1, p.1-68, 2009.

THOMAZ, Luis Filipe. *Babel Loro Sa'e: o problema linguístico de Timor Leste*. Lisboa: Instituto Camões, 2002.

WENDEL, John N. Notes on the Ecology of Language. *Bunkyo Gakuin University Academic Journal*, n. 5, p. 51-76, 2005.

WILLIAMS-VAN KLINKEN, Catharina, HAJEK, John e NORDLINGER, Rachel. *Tetun Dili: A grammar of an East Timorese language*. Canberra: Pacific Linguistics, 2002.

WONG FILLMORE, Lily. When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 6, p. 323-346, 1991.

VOZES QUE REVELAM: COMO ENTENDER A MANIPULAÇÃO EM UM GÊNERO MIDIÁTICO ATRAVÉS DA POLIFONIA

Elaine Cristina Medeiros Frossard – UESC¹

Resumo: Este trabalho, inserido em uma perspectiva sócio-enunciativa de linguagem, objetiva investigar o modo como a polifonia auxilia no processo de interpretação de um gênero midiático, ajudando a desvendar, até mesmo, a argumentação implícita em textos, aparentemente, apenas informativos. Partindo-se dos postulados teóricos de Bakhtin (1999, 2005, 2003) e Ducrot (1987) a respeito de dialogismo e polifonia, propõe-se uma análise interpretativa e qualitativa de alguns enunciados de uma reportagem a fim de fornecer ao leitor recursos para a interpretação das estratégias de persuasão presentes em textos diversos, mesmo não sendo considerados “opinativos”.

Palavras-chave: Polifonia. Gêneros midiáticos. Argumentação.

Abstract: This paper, as part of a socio-enunciative perspective of language, aims to investigate the way polyphony assists in the interpretation process of a specific media genre, even helping to unveil the implicit arguments in texts which are apparently just informative. Based on the theoretical assumptions of Bakhtin (1999, 2005, 2003) and Ducrot (1987) concerning dialogism and polyphony, it is proposed an interpretative and qualitative analysis of some utterances of an article in order to provide some resources to readers so that they can interpret the persuasive strategies present in diverse texts even when they are not considered ‘opinion texts’.

Keywords: Polyphony. Media Genre. Argumentation.

1 Considerações introdutórias

De modo geral, a mídia é considerada instrumento de extrema importância no processo de formação de opinião de qualquer sociedade. E, levando em consideração o poder que esse meio exerce, este artigo se propõe a apresentar alguns mecanismos para a identificação de estratégias de manipulação no gênero midiático. Restringe-se, porém, à investigação de apenas um gênero, a saber, uma reportagem, visto não haver espaço para muitas abordagens.

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo.
Professora Assistente de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Respalhando-se na teoria do dialogismo de Bakhtin e na teoria polifônica de Ducrot, buscar-se-á explicitar como, por meio da identificação de vozes diversas presentes em um texto, é possível perceber manobras argumentativas até mesmo em textos *a priori* considerados isentos de qualquer inclinação opinativa.

Constam deste trabalho, além dessas considerações introdutórias, algumas considerações a respeito do fenômeno da polifonia tal como estudado por Bakhtin e por Ducrot e uma breve análise de enunciados retirados do mencionado *corpus*.

Desse modo, este trabalho busca contribuir para a identificação de estratégias de manipulação em textos midiáticos, fornecendo ao leitor recursos baseados em teorias enunciativas de linguagem a fim de mostrar como essas são essenciais para um estudo interpretativo do texto.

2. O outro no discurso do eu

2.1 O Dialogismo bakhtiniano: vozes sociais, históricas e ideológicas

Mikhail Bakhtin foi um pesquisador russo que iniciou estudos concernentes à linguagem por volta de 1920 e logo percebeu que o cerne do processo de constituição do discurso estava na constituição sócio-histórica e dialógica entre sujeitos.

Para esse autor, todo e qualquer discurso é atravessado pelo *outro*. Ninguém tem a capacidade de enunciar algo original, algo que já não esteja permeado por crenças, valores, ideologias alheias. A esse respeito, o estudioso declara:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2005, p. 195)

Diante disso, como conceber o sujeito bakhtiniano? Ora, esse sujeito é um ser situado sócio-historicamente e que só se constitui a partir do momento em que assimila a palavra do outro e transforma-a dialogicamente para torná-la '*palavra pessoal-alheia*' e, então, *palavra pessoal*.

Bakhtin (2005, p. 181) leva em conta, para conceber e estudar a linguagem, aspectos sócio-históricos e culturais que não estão inseridos na língua, mas reconhece a legitimidade do estudo propriamente linguístico cujos resultados devem ser aproveitados na análise dialógica.

2.2 A teoria polifônica de Ducrot: vozes marcadas linguisticamente

De acordo com Bakhtin, a Linguística, por não estudar fatores externos à língua, não poderia estudar a linguagem de forma dialógica. Todavia, Oswald Ducrot desenvolveu uma teoria polifônica da enunciação, tomando por base traços linguísticos do enunciado.

Dessa forma, contrariando a concepção de sujeito único que predominava nos estudos da ciência da linguagem, Ducrot surge com a concepção de que esse sujeito não enuncia sozinho, mas dá voz a outros sujeitos. Na realidade, segundo o autor, o que há é uma dispersão de sujeitos em um enunciado. A partir de então, o linguista francês inicia uma categorização desses sujeitos, sistematizando a sua concepção de polifonia.

De acordo com Ducrot, o linguista deve preocupar-se em estudar dois sujeitos presentes no enunciado: o(s) locutor(es) e os enunciadores. O primeiro é concebido como:

[...] um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que refere o pronome eu e as outras marcas da primeira pessoa. (DUCROT, 1987, p. 182)

E os *enunciadores* são, segundo o linguista, aqueles que se expressam por meio da enunciação, “sem que para tanto se lhes atribuam palavras precisas; se eles falam é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.” (DUCROT, 1987, p. 192).

Buscando identificar os sujeitos presentes nos enunciados, Ducrot percebeu que ao dar voz a diferentes enunciadores, o locutor pode assumir posições distintas com relação a esses

pontos de vista expressos no enunciado. A respeito dessas posições, Barbisan e Teixeira (2002, p.170), baseadas nos postulados ducrotianos, afirmam:

Há três posições possíveis: aquela em que o locutor se identifica com um dos enunciadores, como é o caso da asserção; aquela em que ele o aprova, como no exemplo da pressuposição; finalmente aquela em que há oposição entre locutor e enunciador, como acontece no humor

Entretanto, o posicionamento assumido por *L* depende das intenções do locutor. Entende-se que, nesse ponto, Ducrot está muito próximo do dialogismo bakhtiniano, só que de um dialogismo perscrutado “de dentro”, enquanto o de Bakhtin é perscrutado “de fora”.

2.2.1 Categorias para a identificação de vozes distintas em um único enunciado

Levando em conta a pluralidade enunciativa, Ducrot lança um novo olhar sobre temas como a pressuposição, o estudo da negação, da ironia, da argumentação, dentre outros. E, desse modo, apresenta uma série de estratégias para a identificação de vozes distintas em enunciados.

Segundo Ducrot (1987, p. 216), sempre que há pressuposição em um enunciado, existem dois enunciadores (*E1* e *E2*), pelo menos, responsáveis por introduzir um conteúdo posto, isto é, uma informação claramente expressa no enunciado; e um conteúdo pressuposto, que é um conteúdo que se assimila a uma voz alheia que representa um conhecimento comum. O autor ainda defende que o locutor concorda com a perspectiva expressa por *E1*, apesar de assumir o pressuposto.

O linguista francês também investiga o fenômeno da negação e chega à conclusão de que “a maior parte dos enunciados negativos faz aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas, uma, positiva, imputada a um enunciador *E1*, a outra, que é uma recusa da primeira, imputada a *E2*.” (DUCROT, 1987, p. 202).

Segundo o teórico francês, é possível afirmar que quase todo enunciado negativo faz ouvir um enunciado afirmativo pelo fato de que *toda vez que se nega algo, imagina-se alguém que pensaria o contrário*, sendo a esse enunciador contrário que o locutor se opõe.

Assimilando-se ao fenômeno da negação que faz ouvir, quase sempre, uma voz contrária que é refutada pelo locutor, a ironia também *faz ouvir* uma voz com a qual *L* não concorda, uma voz que *sustenta o insustentável*, que enuncia algo absurdo.

Além disso, Ducrot também estudou os operadores argumentativos de um ponto de vista dialógico, e postulou que existem operadores que introduzem duas vozes distintas, mas que convergem para uma única conclusão; e há operadores que engendram vozes que apontam para conclusões opostas.

Ao postular essas questões, Ducrot apresentou um direcionamento linguístico para o estudo polifônico da linguagem, isto é, o autor mostrou que é possível investigar a multiplicidade de vozes em um texto, e mesmo em um único enunciado, observando a própria língua.

3 Investigando a polifonia e a manipulação no gêneros reportagem

É certo que os gêneros midiáticos têm muitos traços em comum, como: periodicidade determinada e efetividade temporária; autor e leitor não interagem no mesmo espaço e tempo físicos; além de apresentarem, como argumenta Charaudeau (2006, p. 58¹), função “utilitária”, na medida em que assuntos de interesse público são levados em conta.

Constituindo-se, então, como gênero midiático, a reportagem também partilha de tais características. Porém, há traços que a individualizam, como o fato de ser um gênero informativo.

Segundo alguns manuais de redação, o autor de uma reportagem não deve tomar partido. Pelo contrário, deve buscar o mais alto índice de isenção, permitindo que os fatos ganhem espaço.

Para a observação desse processo, apresentar-se-ão alguns enunciados da reportagem “Somos vítimas da Baderna” de Otávio Cabral (Anexo), veiculada na seção “Brasil” da revista *Veja*, no dia 27 de junho de 2007.

Essa reportagem encontra-se inserida no contexto sócio-histórico de uma crise *crônica* na aviação civil brasileira, a qual se iniciou a partir de um desastre aéreo que ocorreu no dia 29 de setembro de 2006.

1

Observa-se que no texto, praticamente, não há marcas da presença do locutor. As únicas ocorrências são o título da reportagem e uma aparição do pronome eu – que, vale ressaltar, encontra-se no relato direto da fala de outro locutor, não se referindo ao sujeito-locutor da reportagem.

Baseando-se, no entanto, no fato de que “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2005, p. 195), pode-se afirmar que, a despeito de todas as manobras para criar um texto “impessoal”, não existe discurso sem sujeito e, por mais que tente se esconder sob uma aparente objetividade, o sujeito-locutor acaba dando evidências de sua presença na própria forma como insere vozes alheias em seu discurso. Assim, destacar-se-ão as principais vozes presentes no texto e alguns movimentos dialógicos (RODRIGUES, 2005, p. 152-183) empreendidos por *L* quando agrega essas vozes a sua fala.

O tema principal do texto é a quebra da hierarquia por parte dos controladores de vôo com relação aos oficiais da Aeronáutica. Nesse contexto, podem-se identificar quatro vozes que se destacam, a saber: a voz dos controladores de voo, a voz da Aeronáutica, a voz do Governo e uma voz contrária ao Governo - a da oposição.

Fica claro durante todo o texto que, ao inserir a voz dos controladores de voo em seu discurso, o locutor produz um movimento de distanciamento com relação a essa voz. Um exemplo desse afastamento está no primeiro discurso relatado presente no texto. A voz relatada não é introduzida de modo neutro, mas é desqualificada por parte de *L*. Observando o enunciado como um todo: “Controladores de voo em Brasília, de onde é monitorada a maior parte do tráfego aéreo do país, fizeram uma operação tartaruga, *alegando falhas nos equipamentos*”, nota-se que ao escolher o verbo *alegar* para inserir a justificativa dos controladores para a operação tartaruga, *L* põe em dúvida a veracidade dos argumentos desses controladores, já que o verbo *alegar* apresenta como uma de suas possíveis interpretações “dar como pretexto”, apresentar uma razão aparente como desculpa para determinada atitude.

Outro movimento dialógico de distanciamento pode ser percebido quando *L* convoca, para compor seu discurso, a voz do governo. O locutor relata alguns equívocos cometidos por determinados ministros que acirraram a disputa entre oficiais e controladores, como se pode observar no seguinte fragmento do texto:

Mesmo assim, os rebelados em Brasília foram brindados com a visita do ministro Paulo Bernardo, do Planejamento, que não apenas disse que seriam atendidas suas reivindicações – basicamente desmilitarização do setor e aumento salarial –, como chegou a desautorizar a Aeronáutica a puni-los pela insubordinação.

É possível notar, nesse enunciado, que a voz do governo é apresentada como uma voz que, empenhada em proporcionar o bem comum, precipita-se e abre concessões para dar fim à desordem provocada pelos controladores. Isso fica bastante claro desde o início do enunciado, quando é empregada a expressão *mesmo assim*, até a apresentação das promessas do governo, em que certa indignação pode ser sentida na própria escolha de palavras, e os fatos parecem ser apresentados como absurdos.

De modo contrário, ao introduzir a voz da Aeronáutica em seu discurso, *L* produz um movimento dialógico de assimilação, como se pode observar no seguinte enunciado: “Não dá mais para negociar”.

Quando se diz que esse enunciado negativo apresenta um movimento dialógico de assimilação da voz dos oficiais da Aeronáutica, refere-se ao fato de que por meio dele é possível entender que esses oficiais tentaram negociar anteriormente e não foram atendidos. Desse modo, essa voz é apresentada como sensata e correta.

Chama atenção o evidente caráter opinativo e argumentativo da parte final do texto. É possível perceber aí um outro tipo de movimento dialógico, destacado por Rodrigues (2005): *o movimento dialógico de interpelação*. Um único ponto de vista é apresentado como o posicionamento que todos os interlocutores devem aceitar:

Um mínimo de respeito e hierarquia é necessário em qualquer ambiente de trabalho, mais ainda se for um ambiente militar. Seria útil se o governo percebesse de uma vez por todas que abrir mão da disciplina entre militares¹ é um precedente perigoso sob qualquer ponto de vista.

Pode-se sentir aí a imposição de uma voz firmada em um discurso positivista que prega a ordem, a subordinação. Essa voz demonstra certa indignação e é contrária à voz do

1

governo, já que esse, ao propor um acordo com os controladores – portadores de um discurso anti-positivista –, mostrou que seu compromisso com a ordem é duvidoso.

A ideologia positivista que reveste o discurso de *L* torna-se evidente nessa parte final do texto. Ao defender a disciplina a partir de construções impositivas como “é necessário” e “é um precedente perigoso”, *L* assume, claramente, sua posição e a coloca como a única aceitável, ou seja, sua perspectiva é apresentada como universal. Essa atitude do locutor, porém, trai um dos princípios mais importantes do gênero reportagem: a tão comentada imparcialidade.

4 Considerações finais

Mediante a análise feita com o auxílio teórico de Bakhtin e Ducrot, pôde-se constatar que o “outro” é, de fato, constitutivo do “eu”. Além disso, observou-se que, ao dar voz a enunciadores distintos, o locutor acaba deixando marcas de sua subjetividade no discurso, e mesmo em um texto que deveria ser meramente informativo, isento de qualquer caráter opinativo, como é o caso da reportagem, podem-se perceber manobras argumentativas pela observação desse jogo de vozes constitutivo de todo e qualquer discurso.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 [1929].
- BARBISAN, L. B.; TEIXEIRA, M. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. In: _____. **Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 161-180, 2002.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987 [1984].

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

Anexo

Somos vítimas da baderna

Otávio Cabral
Veja edição 2014
27/6/2007

O caos volta aos aeroportos e, desta vez, com inquietantes ações de quebra na hierarquia militar



Caos em aeroporto e o líder Carlos Trifilio, que será preso: o primeiro de uma série. Desde o desastre aéreo que matou 154 pessoas em setembro do ano passado, o caos nos aeroportos virou uma crise crônica. De lá para cá, cenas de filas intermináveis de passageiros

à espera de vôos cancelados ou em atraso já se repetiram uma dezena de vezes. Na semana passada, a baderna voltou a dar o ar de sua graça. Controladores de vôo em Brasília, de onde é monitorada a maior parte do tráfego aéreo do país, fizeram uma operação tartaruga, alegando falhas nos equipamentos. Causaram atrasos de até 24 horas, cancelamento de quase 20% dos vôos em alguns períodos e até o fechamento temporário dos aeroportos no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte. A diferença, agora, é que o apagão aéreo se misturou com a quebra cada vez mais ostensiva da hierarquia militar. Em meio à balbúrdia dos controladores, a Aeronáutica anunciou a prisão de um líder do movimento, o sargento Carlos Trifilio, provocando acirramento do confronto entre controladores e oficiais. "Há um clima de guerra entre eles. Não existe mais respeito, não há mais comando", diz o deputado Vic Pires Franco, membro da CPI do Apagão Aéreo, que visitou as instalações do Cindacta 1, onde trabalham os controladores de Brasília.

A Aeronáutica afirma que Carlos Trifilio será preso por dois motivos. Primeiro porque usou, durante oito minutos, uma linha telefônica interna exclusiva do controle de tráfego aéreo para fazer mobilização sindical, o que é proibido pelo Código Militar. O outro motivo é uma entrevista que o sargento deu, sem autorização superior, a uma revista mensal, Universo Masculino, na qual promete fazer novas paralisações, afirma ser espionado pelos militares e critica a formação e o nível profissional dos controladores. "As pessoas são atraídas pela estabilidade no emprego militar. Entra qualquer um. Eu tenho controlador gago, tenho controlador surdo." Contra o sargento tramita ainda um processo na Justiça Militar no qual é acusado de favorecer pousos e decolagens de uma companhia aérea. Em troca, **ele teria recebido** passagens para uso pessoal e o de seus familiares. Seu advogado, Tadeu Corrêa, disse que vai recorrer da prisão sob a alegação de que seu cliente não teve direito a defesa. Entre os militares, o recurso judicial para reverter decisão superior é considerado um ato de insubordinação.

A deterioração das relações entre subordinados e superiores na Aeronáutica é resultado de equívocos do próprio governo. Em outubro de 2006, quando os controladores fizeram suas primeiras manifestações, os ministros Waldir Pires, da Defesa, e Luiz Marinho, do Trabalho, negociaram diretamente com os líderes do movimento. A cúpula da Aeronáutica não gostou de ver insubordinados recebendo a atenção de ministros. Em março passado, a situação piorou. Controladores pararam o país e se amotinaram. Mesmo assim, os rebelados em Brasília foram brindados com a visita do ministro Paulo Bernardo, do Planejamento, que não

apenas disse que seriam atendidas suas reivindicações – basicamente, desmilitarização do setor e aumento salarial – como chegou a desautorizar a Aeronáutica a puni-los pela insubordinação. Os comandantes das três forças se uniram e emparedaram o presidente Lula, fazendo-o voltar atrás nas promessas, sob pena de criar uma crise militar mais grave. Com isso, a cúpula da Aeronáutica recuperou seu poder, mas saiu desmoralizada diante dos controladores. Hoje, no Cindacta 1, por exemplo, os controladores nem se dão ao trabalho de bater continência para os superiores.

O que se vê nos aeroportos é consequência do acirramento e da insubordinação, deixando evidente que os controladores estão usando seu poder para sabotar o tráfego aéreo e, quem sabe, obter as vantagens que desejam. A prisão de Carlos Trifilio é um sinal de que os militares estão dispostos a endurecer. "Essa prisão foi a primeira de uma série. Cansamos de diálogo. Não dá mais para negociar", afirma um oficial da Aeronáutica. De fato, na manhã de sexta-feira, outro controlador teve sua prisão decretada por insubordinação. Moisés Gomes de Almeida vai passar dez dias preso por ter dado entrevista à rádio CBN sem autorização superior. A Aeronáutica planeja ainda afastar do trabalho todos os controladores que vierem a se insubordinar. Catorze deles já foram afastados.

Na mesma manhã, o presidente Lula fez uma reunião com o ministro Waldir Pires, da Defesa, e o comandante da Aeronáutica, o brigadeiro Juniti Saito. Foi um encontro tenso. Pires voltou a defender a desmilitarização do setor. Saito irritou-se com a proposta do ministro, disse que não permitiria novas quebras da hierarquia militar e ameaçou entregar o cargo caso Lula autorizasse negociações entre um ministro civil e os controladores militares. Ao final, Lula arbitrou a disputa em favor do comandante da Aeronáutica, dando carta branca para que a cúpula militar jogue duro com os insubordinados. Um mínimo de respeito e hierarquia é necessário em qualquer ambiente de trabalho, mais ainda se for um ambiente militar. Seria útil se o governo percebesse de uma vez por todas que abrir mão da disciplina entre militares é um precedente perigoso sob qualquer ponto de vista. Não apenas para o funcionamento dos aeroportos.

BAKHTIN E LINGUÍSTICA APLICADA: AÇÕES METODOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

BAKHTIN AND APPLIED LINGUISTICS: METHODOLOGICAL ACTION IN THE CONSTRUCTION OF PORTUGUESE TEACHING PRACTICES

Flavio Biasutti Valadares¹
Marcela Langa Lacerda Bragança²

Resumo: O artigo aborda a contribuição da Linguística Aplicada para o ensino de Língua Portuguesa, em uma perspectiva teórica bakhtiniana; discute que, muito mais que o método de ensino adotado, a orientação teórica e filosófica do professor em muito contribui para uma elaboração didática eficiente quanto à aquisição da norma culta da língua portuguesa; noticia o funcionamento de um projeto cujas práticas de produção textual estão baseadas no eixo teórico-metodológico da Linguística Aplicada, considerando seu ideário filosófico; e conclui que o ensino de língua portuguesa, considerando a aquisição da variedade padrão (oral e escrita), deve ser organizado em torno de atividades que ressignifiquem as práticas sociais dos estudantes, proporcionando-lhes mobilidade social, mas compreendendo que a escola representa um microaspecto inserido num contexto social mais amplo.

Palavras-chave: Bakhtin. Linguística Aplicada. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: This article discusses the contribution of Applied Linguistics to the teaching of Portuguese from a Bakhtinian theoretical perspective. It considers that, in regards to the acquisition of Standard Brazilian Portuguese, the teacher's theoretical and philosophical foundation contribute more significantly to the elaboration of an efficient teaching practice than the methodology adopted. The article reports on the workings of a project whose composition practices are based on the theoretical-methodological axis of Applied Linguistics, considering its philosophical ideas. It concludes that Portuguese language teaching, in regards to the acquisition of the standard variety (oral and written), should be organized around activities that give new meaning to the social practices of the students, offering them social mobility, at the same time understanding that the school represents one micro-aspect inserted within a wider social context.

Key words: Bahktin. Applied Linguistic. Teaching of Portuguese.

1. LINGUÍSTICA APLICADA: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Desde os anos 90 do século XX, diversas mudanças no fazer dos linguistas aplicados brasileiros têm sido registradas. Inicialmente, na segunda metade do século passado, a Linguística Aplicada (doravante LA) parece emergir apenas com um enfoque de aplicação de conhecimentos da Linguística Teórica, permanecendo na condição de campo não produtor de teorias ao longo de

1 Doutorando em Língua Portuguesa, PUC-SP (Bolsista CAPES).

2 Mestre em Linguística - UFES/Docente Assistente da UFFS-PR.

algumas décadas, o que lhe conferiu *status* pouco promissor em um universo de prevalência de uma concepção positivista da ciência, cuja ênfase sempre recaiu sobre as ciências “puras”.

Se, na década de 1980, ocorre um deslocamento na importação ou nos empréstimos de teorias que fundamentam esse campo de estudo, partindo-se da linguística (ciência considerada “mãe”) rumo a áreas das ciências humanas e sociais, como a psicologia (cognitiva), a psicolinguística, a sociologia, a antropologia, a etnografia, a sociolinguística, a estética, a estilística e a literatura, caracterizando a LA como campo interdisciplinar, é apenas na década de 1990 e início do Terceiro Milênio que ocorre uma ressignificação desta área de estudos, que passa a ser reconhecida como campo autônomo, produtor de teoria e com objeto de estudo bem delineado. (KLEIMAN, 1998)

Nesse sentido, não podemos negar a importância do movimento interdisciplinar de empréstimos teóricos, na década de 80, visto que foi por meio dele que os enfoques atuais da LA consolidaram-se, isto é, como aponta Rojo (2006),

se, por um lado, os diversos fundamentos – psicológicos, psicolinguísticos, sociológicos e linguísticos – adotados pelos pesquisadores do campo nas últimas décadas tornam possível falar de sucessivas noções de sujeito (biológico, psicológico, social, discursivo) subjacentes às investigações, por outro lado, a noção de historicidade (do objeto, do sujeito) não pode ser posta, senão recentemente, quando da emergência dessas pesquisas de fundamento discursivo e sócio-histórico. (ROJO, 2006, p. 255)

Disso decorre que, após esse movimento, com sucessivas mudanças nos objetos de estudo eleitos, nos métodos de análise e nos recortes teóricos, um enfoque mais discursivo se estabelece, acentuando a necessidade de esse campo de estudo se reconhecer *transdisciplinar*, e não mais interdisciplinar, o que implica a capacidade de os estudos articularem, de maneira dialógica, criteriosa e eficaz, saberes de referência necessários à compreensão, interpretação e resolução de problemas linguísticos de práticas sociais específicas e, a partir disso, produzir seu próprio escopo epistemológico.

Moita Lopes (1996) assevera que, embora o reconhecimento do campo de estudo como transdisciplinar ainda não seja consensual entre os estudiosos, em função de alguns questionamentos quanto a métodos, a alcance teórico e à eficácia dos resultados das pesquisas, há uma certeza que mitiga a discussão quanto ao fazer linguística aplicada. Ressalta o autor:

Trata-se de pesquisa aplicada no sentido em que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formulação teórica, como a chamada pesquisa básica. [...] A LA é uma ciência social (...). (MOITA LOPES, 1996, pp. 19-20)

Nessa perspectiva, afirmamos ser o objeto de estudo da LA problemas linguísticos socialmente relevantes. Em outros termos, o foco está nas atividades humanas mediadas pela linguagem, ou seja, há uma reinserção do objeto de estudo nas redes de práticas sociais. A formulação teórica, por sua vez, consiste em construir inteligibilidade de conhecimentos que melhorem a qualidade de vida dos indivíduos.

Se o objeto de estudo da LA são problemas linguísticos socialmente relevantes, eis um grande problema linguístico que ganha atenção da maioria dos professores de língua portuguesa e, conseqüentemente, dos linguistas aplicados: os indicadores de provas nacionais, como INAF, PISA, SAEB e ENEM.

Esses indicadores, apesar de focalizarem aspectos diferentes, apresentam pelo menos um objetivo comum: avaliar a educação básica brasileira, principalmente quanto ao aprendizado de leitura, compreensão e escrita de variados tipos de textos. Os resultados têm sido preocupantes, pois revelam um crescente despreparo de alunos de todo o Brasil para lidar com a língua escrita.

Nossa discussão, neste momento, não se refere ao que se tem feito em relação aos resultados desses indicadores, importa-nos aqui sistematizar um conjunto de conceitos filosóficos da LA para responder a algumas perguntas resultantes desses indicadores que são feitas em congressos, em reuniões escolares, acadêmicas e que, de certa maneira, angustiam professores de todo o Brasil, comprometidos com a educação: Como mediar o processo de aquisição da norma padrão (oral e escrita) e não alimentar os indicadores de fracasso escolar? E mais, como incidir sobre esse problema, uma vez que os usos escolarizados da escrita parecem lacunares em vários entornos, em nível nacional?

Após discussão teórica sobre o tema, demonstramos o funcionamento de um projeto de iniciação acadêmica, bem como a aplicação deste mesmo projeto em uma sala de aula de curso universitário, sendo as duas ações orientadas pelos fundamentos teórico-metodológicos que aqui se apresentam.

2. O FILÓSOFO BAKHTIN E A LINGUÍSTICA APLICADA

Abordar problemas linguísticos socialmente relevantes, tal como faz a LA de nossos dias, é, inexoravelmente, tomar a língua como artefato social. E, dessa premissa, explica-se como a filosofia de Bakhtin e seu Círculo passou a integrar as bases epistemológicas desse campo de estudo. É importante entendermos as concepções desse filósofo e, a partir delas, como o trabalho do professor de língua portuguesa pode incidir sobre os alarmantes indicadores (do fracasso escolar).

Destacamos, no entanto, que as contribuições de Bakhtin são decorrentes de um trabalho de transposição teórica, de inferências, de construção (nossa) sobre a obra do autor (a partir de suas coordenadas), visto que o filósofo propõe um conjunto de *conceito*, e não de metodologias para ensino ou qualquer outra atividade semelhante.

Inscrito nas filosofias da existência, para Bakhtin, o pensamento não pode ser considerado anterior à existência nem dela estar separado. Por isso, o mundo da cognição e o mundo da vida estão inscritos um no outro e influenciam-se mutuamente (BAKHTIN, 2002, p. 111). Esses postulados são de fundamental relevância porque deles derivam vários outros.

O primeiro é o de o pensamento ser radicalmente histórico, o que significa dizer que nosso pensamento se funda num tempo, numa cultura e em relações sociais concretas. E, nesses aspectos concretos e reais, cada indivíduo posiciona-se frente a valores. Dessa maneira, para o filósofo, compreender qualquer atividade humana é posicionar-se axiológica e responsivamente, uma vez que quem compreende, posiciona-se valorativamente, tornando-se também participante do diálogo em que se inscreve.

O segundo postulado nodal de Bakhtin é a filosofia do dialogismo, em que diálogo é tomado como o simpósio universal que define o existir humano (BAKHTIN, 2003, p. 348). Para ele, relações dialógicas são definidas como encontros de enunciados. Todavia, esses enunciados carregam sempre índices sociais de valores, sendo, portanto, a lógica das relações dialógicas não a natureza linguística dos enunciados, mas a defrontação de axiologias.

Se o pensamento é constituído no fluxo concreto da história do indivíduo à medida que ele compreende uma determinada atividade humana, posicionando-se axiologicamente e, com isso, sendo responsivo frente a tal evento, há sempre a necessidade do outro para a constituição de um indivíduo. E este é mais um importante conceito filosófico de Bakhtin, o de alteridade, o de que somos efeito da alteridade, o que significa que *ser é conviver* e que, quando olhamos para dentro de nós, olhamos para os olhos do outro ou com os olhos do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 341)

Assim, a dialogia é condição para viver, é fundante do nosso ser no mundo e da nossa própria consciência, o que implica dizer que nossa consciência não é individual, mas sempre coletiva, povoada por várias vozes. Não que haja uma total determinação do outro sobre nossa consciência, porque

a consciência é um universo em movimento contínuo na medida em que funciona sob a batuta da dialogia. É, em outros termos, uma plurivocalidade (uma heteroglossia) dialogizada. As vozes sociais que a povoam estão postas ali em contínuas relações dialógicas, seja porque essas relações já estão dadas no social (e nós as reproduzimos), seja porque nos posicionamos continuamente frente às vozes sociais e suas relações, seja porque novas relações se estabelecem singularmente (e de forma imprevisível) em cada consciência. (FARACO, 2007, pp. 46-7)

Bakhtin (2002, p. 34) também chega a afirmar que a “consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico” e que o “fenômeno ideológico por excelência é a palavra” (p. 36), o que eleva tanto a linguagem quanto a interação social à categoria de fenômenos fundamentais para o próprio ato de existir humano.

Nesse sentido, utilizar a língua, para qualquer atividade, não é retirá-la de dicionários e gramáticas, mas da “boca” do outro, isto é, é assumir uma voz social. O texto, por sua vez, não é artefato, mas uma obra, uma unidade que é dada por um amplo e complexo quadro de relações axiológicas, que se relaciona a condições de produção específicas. A vida de um texto está, nessa perspectiva, nas relações dialógicas que são prévias a ele e nas relações dialógicas que dele emanam.

Como não existe atividade mental sem expressão semiótica (signos), o eixo organizador e formador da atividade mental não está no interior (pensamento), mas no exterior (nas atividades sociais mais imediatas). Assim, a palavra ou o texto apoia-se em um mundo interior (já formado pelo mundo exterior), visto que procede de alguém, mas também se dirige a alguém. Por isso, a palavra é considerada por Bakhtin (2002, p. 113) como “ponte entre os indivíduos”.

O filósofo (2002, p. 113) também assevera que a “situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”, concluindo que

o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação formal. [...]. A expressão exterior, na maior parte dos casos, apenas prolonga e esclarece a expressão tomada pelo discurso interior, e as anotações que ele contém. [...] Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior. (BAKHTIN, 2002, pp. 114-5)

Desse modo, neste quadro de referências, é dito que não é uma expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, visto que ela, depois de materializada, de compreendida (nos termos bakhtinianos) passa a estruturar a vida interior. Em outras palavras, a subjetividade se constrói na intersubjetividade. Essa noção filosófica pode dar início a uma série de posturas metodológicas cruciais para o ensino de língua portuguesa, conforme veremos a seguir.

Além disso, é relevante destacarmos que, para Bakhtin, a comunicação verbal jamais pode ser compreendida fora de situações concretas, visto que a língua vive e evolui historicamente e não na abstração de um sistema (linguístico ou psicológico). Esses conceitos também conduziram o filósofo a propor a seguinte ordem metodológica para o estudo de uma língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2002, p. 124)

Todas essas noções filosóficas encontradas em Bakhtin, aqui apresentadas brevemente, ganharam abrigo no escopo teórico da LA e podem ser percebidas em seu eixo teórico-epistemológico: 1) *língua* definida como objeto social; 2) *homem* concebido como social e historicamente situado (mas não deixa de ser também cognitivo, porque ele é epistêmico, tem faculdades cognitivas; a consideração é que o desenvolvimento cognitivo é historicamente situado); e 3) prevalência da concepção da teoria histórico-cultural.

A partir da consideração de que os sujeitos são históricos (base sócio-histórica) e de que há uma unidade dialética entre o mundo da cognição e o mundo da vida, esse campo de estudo procura analisar problemas linguísticos relevantes socialmente (como o impacto da escrita na sociedade e os processos de letramento, a interação em sala de aula, práticas de linguagem em contextos institucionais escolares ou não etc.), assumindo que a linguagem é uma dialogização de axiologias, o que expande seu campo de análise linguística para as relações sociais, para os contextos sociais, para a interação social como um todo.

3. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO IDEÁRIO FILOSÓFICO DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Bakhtin (2003, p. 261) assevera que o centro organizador de toda expressão não é o interior do indivíduo, mas o seu exterior, ou seja, o meio social mais imediato do qual participa. E mais, todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. A partir dessa noção, podemos inferir que, se temos indicadores de fracasso escolar quanto ao uso da variedade padrão, considerando tanto a leitura quanto à escrita, possivelmente, seja porque os sujeitos da escola/os alunos não se apropriaram dessa norma e, conseqüentemente, não tiveram seus usos implementados, isto é, os estudantes parecem não ser inseridos em práticas sociais que requeiram o uso da norma padrão.

Nesse sentido, tratar de língua e, conseqüentemente, de ensino de língua na escola, é necessariamente entender a escola como um microaspecto da sociedade. Dessa maneira, é relevante ressaltarmos que parece ainda vigorar, entre muitos, a sensação de que a escola é, nos termos de

Kleiman (1995), a instância máxima de letramento, compreendendo esse termo como conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos específicos para objetivos específicos.

No entanto, se a focalizarmos como uma microcultura, dentre outras, tal qual a família, a vizinhança ou o local de trabalho, será possível notarmos a importância desses outros ambientes na vida de qualquer indivíduo. Ou, nas palavras de Bakhtin (2002 [1929], p. 4), “todos os fenômenos que nos cercam estão [...] fundidos com julgamentos de valor e, ao mesmo tempo em que percebemos a existência do objeto, percebemos seu valor como uma de suas qualidades”.

É preciso, portanto, admitir que temos sociedades, no plural, ou um conjunto de microculturas que integram uma sociedade. Em outros termos, cada escola, pois, recebe alunos de uma cultura específica, e os problemas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa parecem, então, refratar aspectos de uma macroestrutura na qual esses alunos (e todo o contexto escolar) estão inseridos.

É nesse aspecto que a escola se torna fundamental: somente ela é capaz de ressignificar as práticas sociais desses indivíduos que, vivendo em condições insulares, social e economicamente, quase sempre, contam com essa instituição como única agência de letramento. Em contrapartida, é possível que, em escolas de entornos privilegiados economicamente, tenhamos as famílias, em geral, como as grandes responsáveis pelo letramento dos “futuros alunos”, uma vez que inserem, ainda na fase pré-escolar, em seu cotidiano, atividades mediadas pela leitura e pela escrita.

Nessa perspectiva, podemos relativamente considerar que cabe à escola, nesses casos, hibridizar as práticas insulares, específicas de grupos que se encontram à margem de uma série de atividades mediadas pelo uso da escrita, com as práticas globais ou dominantes, mediadas pelas formas privilegiadas da língua, somente pelas quais será possível acessar uma série de conhecimentos objetificados pela humanidade, isto é, a inserção desses alunos nessas práticas globais, quando excluídos dela.

Duarte (2001) tece duras críticas ao ideário “aprender a aprender”, uma ideologia identificada com práticas neoliberais, consideradas sob o aspecto de uma articulação política para adequar estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital, segundo o qual as oportunidades estão dadas, devendo os indivíduos aproveitá-las. Isso retira a responsabilidade de ensinar do professor, transferindo-a ao aluno, como se ele, por si só, fosse o responsável por aprender. Duarte (2001, p. 5) também considera que essas pedagogias “retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”.

Paradoxalmente, a escola é tomada por questões do contexto em que está. Mas em que medida a escola se deixa permear por essas especificidades e ao mesmo tempo incide sobre elas?

Parece que, inegavelmente, a escola está na interface com o meio que a abriga e será considerada ineficaz, não pela interface, mas quando não incidir sobre o meio e, ainda que viva, historicamente, uma situação conflituosa, de carências, este é o dever da escola: incidir sobre a realidade de seus sujeitos.

Nestes termos, podemos considerar até que o que se faz com a língua fora da escola é o que realmente justifica o que deve ser feito com a língua dentro da escola, ou seja, a disciplina só existe para habilitar os indivíduos-alunos a terem “mobilidade social”, entendendo que essa expressão não se resume a “passar no vestibular” ou “arrumar um bom emprego”, embora essas ações também devam fazer parte do alcance da disciplina. Por isso, uma primeira pergunta a que nós, professores de português, independentemente de nível escolar, devemos responder é: o que faço aqui na escola com meus alunos tem ressonância lá fora?

De acordo com a *Equipe Linguagem* da UFSC (2010), deveríamos nos empenhar em evitar que alunos leiam e escrevam a partir de textos que tenham vida apenas na escola:

em vez de escrever registros avulsos de passeios que fazemos com as crianças – tais registros são textos que existem apenas nas escolas – passamos a fazer pequenos *relatórios*, afinal o *relatório* é um gênero discursivo que existe fora da escola e que tem finalidades bem definidas na sociedade: registrar atividades realizadas para que o outro conheça o que foi feito e possa acompanhar as ações de quem escreveu o relatório. (p. 3)

Por ser o homem histórico e socialmente situado, não faz sentido imaginar que, aplicando um currículo escolar em todo território nacional brasileiro, dada sua proporção continental, todos terão o mesmo nível de aprendizagem. Os indicadores têm se revelado excelentes meios de se conferir como os aspectos sociais, regionais, econômicos etc., embora não sejam determinantes, estão imbricados no processo de aprendizagem da disciplina escolar “língua portuguesa”, conforme podemos conferir com a própria forma de se divulgar os resultados dessas avaliações, como no resultado da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), antiga *SAEB*, em que as médias nacionais são organizadas por região, por pares *escola pública/escola particular*, *defasagem/não-defasagem idade/série* etc., de acordo com o que se verifica no Relatório Nacional do ano de 2001³.

Todavia, como frisamos, importa-nos aqui indicar algumas implicações pedagógicas para o ensino de língua portuguesa advindas das concepções filosóficas assumidas pela LA ao utilizar Bakhtin como escopo teórico. A primeira que destacamos é decorrente do conceito de língua adotado pela LA.

A língua, concebida em seu uso social, caracteriza-se na apropriação/construção de culturas sociais, então, fica evidenciado que o ensino e a aprendizagem da leitura, bem como da escrita e da

3 Extraído do sítio: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>

produção textual, precisam ser operacionalizados com prioridade para a língua em uso, entendendo-a como instituidora de relações intersubjetivas em diferentes esferas da atividade humana, o que afasta qualquer metodologia sistêmica que priorize abordagens descoladas dos usos, tomando a língua como construto categorizável por si e em si mesmo.

Nesse aspecto, a teoria dos gêneros do discurso, também desenvolvida por Bakhtin, apresenta importantes considerações para o ensino de língua portuguesa, visto que, se toda atividade humana é mediada pela linguagem, o que a torna tão multiforme, o emprego da língua efetua-se em enunciados concretos e únicos proferidos pelos integrantes da atividade humana.

Logo, os enunciados refletem sempre suas condições de produção (finalidades), por meio do conteúdo temático, do estilo empregado e da construção composicional adotada, o que Bakhtin denominou gêneros do discurso, caracterizando-os como tipos relativamente estáveis de enunciados (2003, p. 262), sempre selecionados por campos de utilização.

Justamente pelo fato de os gêneros serem concebidos como instituidores das relações sociais é que se configuram como excelentes instrumentos de ensino, já que são “instrumentos semióticos complexos”, também chamados de megainstrumentos, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 27). Eles representam o nível real com o qual um indivíduo é confrontado nas múltiplas práticas de linguagem, por isso instrumentalizam os alunos e permitem a eles agir eficazmente em novas situações. As considerações da *Equipe Linguagem* da UFSC (2010), acima, ilustram essa prática.

Cabe, aqui, destacarmos que a teoria dos gêneros foi tão fortemente difundida, passando, inclusive, a orientar documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que houve grande desgaste na teoria proposta por Bakhtin (1952/53), isto é, com sua difusão, um dos principais estrangulamentos teóricos refere-se à objetificação dos gêneros, prática adotada principalmente nas escolas de educação básica, o que fez com que os gêneros, que deveriam ser *instrumentos* (porque instituem a interação), passassem a ser *objetos* de estudo, e a ação escolar tende a ser organizada, previamente, com a definição de quais gêneros serão estudados em cada série.

Nesse ponto, consideramos que o problema em se estabelecer *a priori* listas de gêneros a serem estudados está no fato de que o mundo da vida não “ordena”, não estabelece uma ordem para as instâncias comunicativas; antes, convivemos com vários gêneros e, se eles são *relativamente estáveis*, são historicamente construídos, não podem ser objetificados. A atitude de se estabelecer listas engessa, pois, o movimento fluido das atividades humanas.

Sob esse aspecto, podemos inferir que nada, quanto à seleção dos gêneros a serem estudados, pode ser decidido *a priori*, antes que sejam conhecidas as atividades sociais das quais os

alunos participam, que valorizam e em que acreditam. De posse dessas informações, os gêneros podem ser selecionados, com objetivos específicos, a fim de que favoreçam não só a apropriação da escrita, mas também a implementação de seus usos.

Dessa maneira, o grande problema, parece-nos, está no fato de os gêneros, ao serem deslocados de *instrumentos* para *objetos*, perderem os aspectos que os caracterizam justamente como o nível real da atividade humana. O texto, que é parte do gênero, mas não o representa na totalidade, passa a ser o alvo do ensino, o que desmorona toda tentativa de um ensino eficiente.

Nos próprios PCNs (1998, p. 23), o texto é visto como a unidade de ensino, comprovando que os gêneros recebem tratamento de objeto, e não de instrumento. Neles, é posto que “não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases”. E mais: “descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto”.

Assim, para um ensino produtivo de língua portuguesa, com base nos preceitos filosóficos que apresentamos, devemos entender o texto como *texto-enunciado*, ou seja, como materialização dos usos da língua nas interações instituidoras por meio dos gêneros. Em outras palavras, praticar o ensino da língua tendo o gênero como instrumento de ensino significa levar o aluno a entender, mais que sua estrutura gramatical, suas condições de produção, e a escola existe para habilitar os indivíduos à vida social. O foco, portanto, deve ser as práticas (orais e escritas) de uso da língua em diferentes atividades humanas, e não leitura e produção de texto.

Outro aspecto da filosofia bakhtiniana a considerarmos nesse ponto é que, se o signo (interpelado por conteúdos axiológicos) é elo entre consciências individuais, e a linguagem, enquanto instituidora de interações sociais, constitui os indivíduos (noção de alteridade) mediante os gêneros do discurso, dispositivos por meio dos quais os usos da linguagem instituem relações sociais, como implicação pedagógica, mais uma vez, tem-se a fuga da objetificação dos gêneros, pois é preciso promover um trabalho (contínuo) de elaboração didática que considere a dimensão intersubjetiva para justificar a abordagem subjetiva.

Somente após conhecer as práticas sociais mediadas pela linguagem de uma série é que o professor pode incidir sobre elas, ressignificando-as. Aqui, é válido ressaltarmos que o papel do professor, em boa medida, consiste em ampliar o capital axiológico de seu aluno, mediante a democratização do saber, com vistas a promover sua inclusão social.

Nessa perspectiva, Hamilton (2000) fala em *práticas* de letramento, considerando-as como as vivências, os valores internalizados pelos indivíduos, e em *eventos* de letramento, considerando-os como todas as interações humanas em que a escrita está presente, sendo usada com uma

finalidade interacional e apresentando materialidade fotografável. O autor vale-se da metáfora do *iceberg* para explicar a ação docente, segundo a qual as práticas de letramento seriam a base do *iceberg* e os eventos seriam o topo. Nossa ação docente, para ser eficaz, deve partir do conhecimento das práticas para interferir nos eventos, ressignificando, assim, as práticas.

Desse modo, grande parte do fracasso escolar pode residir exatamente na não observação desse preceito: se quisermos, portanto, que nossos alunos “interiorizem” a norma culta e que a utilizem adequadamente em diversas situações sociais, é preciso ressignificar os espaços sociais por onde circulam. Não basta informar-lhes as regras da norma culta, por exemplo, seria preciso levá-los a participar de eventos, de atividades reais, com valor social, em que seja utilizada essa norma. Esses eventos, tornados meio social imediato, alterariam, então, suas práticas, num movimento contínuo.

Uma das primeiras ações para reverter esse quadro seriam as práticas de letramento de uma comunidade estarem descritas no Projeto Político-Pedagógico da escola, para, assim, orientar a ação docente. Em seguida, a elaboração didática constitui etapa fundamental para o sucesso do ensino de língua. Não há como tangenciar essa ação, não há uma fórmula para o sucesso do ensino de língua portuguesa, seja na educação básica, seja na educação superior, a não ser a capacitação teórica e a elaboração didática (contínua).

Cerutti-Rizzatti (2011), ao analisar se o sucesso ou fracasso na apropriação da língua escrita na escola estaria na opção metodológica em si mesma, considera que esse domínio [das relações fonêmico-grafêmicas] tem evidentemente implicações com a escolha do método de alfabetização, mas transcende a essa mesma escolha, suscitando outros fatores pertinentes ao processo de apropriação da escrita. A autora ressalta que é o maior domínio teórico do professor na opção epistemológica a que procedeu e uma maior competência para a *elaboração didática* que consolida a ação metodológica cotidiana.

Por isso, apesar de muitos ainda perguntarem qual o método mais eficiente para o ensino desta disciplina, não há um método que determine a eficácia do ensino, há, sim, estudo teórico e muito trabalho diário a ser feito quando se quer bons resultados no ensino de língua portuguesa. Assim, a chave, parece (e sempre nos pareceu), está na capacitação profissional do professor, que deve ser um estudioso de sua área, teórica e filosoficamente, e no trabalho diário que executa, com vistas a atender às orientações dos documentos oficiais que regem a atividade docente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista as concepções filosóficas discutidas até aqui, bem como suas implicações metodológicas, aplicamos, no segundo semestre do ano de 2010, uma atividade de iniciação acadêmica com alunos do primeiro ano de diversos cursos superiores da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, referente a um projeto intitulado *Projeto Comunica: Laboratório de Produção Textual*. Essa atividade bem pode ilustrar como, a partir de fundamentação filosófica da LA, atividades podem ser desenvolvidas, em qualquer nível escolar, a fim de ressignificar a relação de nossos alunos com as práticas de leitura e de escrita.

O projeto, idealizado pelo então Reitor da Universidade, professor Dilvo Ristoff, consistiu em oferecer a estudantes de graduação a oportunidade de desenvolverem suas habilidades e competências de produção textual. A oportunidade de participar do projeto foi oferecida a estudantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de todos os 5 *campi* que integram a Universidade.

O *Comunica* constituiu-se em um Laboratório que contribuía, de um lado, para o desenvolvimento da competência de produção textual dos acadêmicos envolvidos no projeto e, de outro, para o registro da vida institucional da UFFS, à medida que os alunos envolvidos eram encarregados de produzir *textos* da esfera jornalística (notícias, reportagens, denúncias etc.) semanalmente sobre as atividades mais relevantes da Universidade. O projeto funcionou da seguinte forma:

- a. Foram selecionados 30 (trinta) estudantes, sendo 10 (dez) para o *Campus* de Chapecó-SC (*Campus* sede) e 05 (cinco) para cada um dos demais *campi*, que receberam Bolsa de Iniciação Acadêmica. Participaram também estudantes voluntários em todos os *campi*.
- b. A equipe de professores foi composta por um coordenador geral, do *Campus* Sede, e por professores-orientadores em cada um dos 5 *campi*;
- c. Em cada *campus*, professores de "Leitura e Produção Textual" orientaram grupos de estudantes, com o compromisso expresso de produzir textos, inicialmente, da esfera jornalística, que tivessem como público preferencial os professores, técnicos e estudantes da UFFS;
- d. Cada estudante ficou responsável pela apresentação de pelo menos um texto de qualidade publicável no informativo da UFFS num determinado dia da semana, impreterivelmente;
- e. Cada estudante tinha o prazo de uma semana para produzir o seu texto;

- f. Os textos eram lidos e avaliados pelo professor orientador, que deu a conhecer os seus comentários ao estudante, para que fosse editá-lo ou reescrevê-lo para a entrega final;
- g. Os textos considerados pelo professor orientador do interesse de toda a UFFS, ou da comunidade de todo um *campus*, foram encaminhados à Diretoria de Comunicação da universidade para análise e possível publicação. Os textos publicados tiveram a sua autoria identificada;
- h. Para os textos não publicados no sítio da UFFS, foi criado um espaço alternativo de divulgação: um *blog* institucional;
- i. Além de produzir o texto semanal, a equipe do projeto participou de atividades formativas, tais como: leituras orientadas, ciclo de debates, oficinas de produção textual.
- k. Semanalmente, foram realizadas reuniões de pauta para definir as temáticas dos textos.

Atuando no Campus Laranjeiras do Sul-PR, coordenamos⁴, em 2010/2, uma equipe composta por 5 alunos: 1(uma) aluna bolsista e 4 (quatro) alunos voluntários. Em um semestre, a equipe produziu cerca de 30 textos publicáveis, sendo 3 deles divulgados no Boletim Informativo da Universidade, distribuído para mais de 4 mil endereços em todo o território nacional, 15 textos postados no *blog* institucional e 1 texto publicado em um jornal local.

Do ponto vista teórico-metodológico, o projeto proporcionou o desenvolvimento das competências comunicativas por meio de situações reais de uso da linguagem, permitindo a superação da artificialidade presente em várias práticas pedagógicas. Além disso, possibilitou que os estudantes se sentissem reconhecidos pelos textos publicados nos veículos da Universidade ou veículos externos, motivando-os a migrarem para textos mais complexos.

Possibilitou, também, tornar o dia a dia da UFFS um objeto de observação e atualização, propiciando aos estudantes melhor conhecer e tornar conhecidos os agentes do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração, os seus métodos, técnicas, limites, possibilidades e motivações. A integração desses alunos com a comunidade acadêmica também representou um ponto positivo do projeto, visto que esses alunos se mobilizavam semanalmente para entrevistar professores, alunos e demais funcionários, com o objetivo de colher informações relevantes para as produções.

Outro aspecto interessante foi o fato de os 4 alunos voluntários terem cursado a disciplina Leitura e Produção Textual I, no semestre anterior, com mesmo orientador do projeto, e apresentarem certa defasagem quanto à leitura e produção de textos. Durante a execução do projeto, no entanto, os textos eram de qualidade e com poucas indicações para reescrita, o que nos levou à seguinte conclusão: durante todas as aulas, produzíamos textos, dos mais variados gêneros. No

⁴ Apenas o segundo autor deste texto atuou no projeto descrito nesta seção.

entanto, os textos eram produzidos e recolhidos para análise; logo, eram produzidos *para* o professor. Já no projeto, os alunos, que trabalharam com os mesmos gêneros estudados em sala de aula, produziam para toda a comunidade acadêmica.

Inevitavelmente, em sala de aula, podemos concluir, os gêneros estudados acabavam por ser reduzidos a *objetos* de ensino, à medida que não foi proporcionada aos alunos a “simulação” da atividade social como um todo. Eles tinham um propósito comunicativo, um “modelo” relativamente estável de produção (considerando aspectos de forma e de conteúdo), mas não tinham interlocutores reais, não tinham um auditório; portanto, também não poderiam assumir nenhuma voz social.

Com a execução do projeto, uma atividade “realmente real”, os alunos rapidamente assumiram uma voz social, tendo o resultado sido surpreendente. Após essa observação, foi aplicada a mesma atividade em outra turma de graduação para verificar, se numa situação real de produção, o nível de envolvimento com o texto aumentaria e, conseqüentemente, se a produção textual apresentaria melhoras.

Os alunos foram convidados a escrever para um jornal local, intitulado *Correio do Povo Paranaense*, com o qual foi feita uma parceria. Em busca de uma situação mais próxima possível da produção de um jornal real (e não fictício, para não parecer atividade “escolar”), duas jornalistas foram convidadas para palestrarem aos alunos, com informações sobre como um jornalista se organiza para a produção de um texto, considerando desde a busca de informações até a revisão final do material. Em seguida, os alunos tiveram o prazo de uma semana para que investigassem temas socialmente relevantes para a comunidade do município de Laranjeiras do Sul (já que o texto seria lido por essa comunidade) e apresentassem um texto.

O resultado foi o mesmo: alunos com graves erros nas produções anteriores, como falta de adequação ao tema, falta de progressão textual, de organização cronológica dos fatos, de concordância verbal etc. produziram bons textos, textos que requeriam poucas correções para publicação. Esse resultado pode comprovar como nossas práticas escolares necessitam ser inseridas em contextos sociais mais amplos, mais próximos das atividades cotidianas da sociedade.

Além de terem sido orientados quanto às questões relevantes para a produção textual (como aspectos gramaticais e discursivos, considerando principalmente a adequação da linguagem ao público, com o que puderam perceber a importância de se utilizar a norma culta, considerando que um público variado de leitores teria acesso ao texto), foram orientados quanto à possibilidade de produzirem textos voluntariamente para o jornal, uma vez que, com a parceria feita, o jornal reservou um espaço permanente para que o público local publique textos a qualquer momento, aprovando a iniciativa do projeto e concordando com a necessidade de os leitores também poderem

atuar como produtores, posto que, se engajados, são os principais observadores do que acontece na sociedade.

5. EM SÍNTESE

Parece-nos evidente que a filosofia de Bakhtin pode ser utilizada para direcionar a ação pedagógica. A compreensão (e aceitação) de que a cognição humana é social e historicamente situada nos conduz, inevitavelmente, a abandonar alguns (pre)conceitos reproduzidos nas práticas escolares, como o de acreditar que o fracasso escolar, apontado pelos indicadores nacionais, é responsabilidade do não querer “aprender a aprender” de nossos alunos, ou mesmo, exclusivamente, culpa de professores.

Há uma história brasileira em curso da qual todos (professores e alunos) participam e somos, portanto, efeito dela. Há, por isso, muitos entornos que instauram a relação professor-aluno e que, nesse sentido, acarretam alguns resultados (de fracasso ou de sucesso). Contudo, também podemos agir responsabilmente sobre o rumo da história.

Podemos, em boa medida, contribuir, enquanto professores, para o percurso de seu rumo e ressignificar algumas crenças (como a de que não há nada a fazer pela educação), alguns valores (como o de que professor é “sofredor”) e alguns ritos (como o de não preparar boas aulas em escolas públicas, onde não seremos “vigiados”, cobrados pelos pais ou coordenadores, pois exatamente nesse contexto em que não há quem nos “vigie” é que nossa responsabilidade para com os alunos – que não têm ninguém por eles – multiplica-se).

Se o mundo exterior é o centro organizador de nosso mundo interior, através da e pela linguagem, nós, professores de português, possuímos excelentes condições para o êxito em nossa tarefa de mediar a aquisição da língua escrita: porque conhecemos nossa língua, suas especificidades e seu funcionamento como nenhum outro profissional, e porque podemos, então, utilizar esse conhecimento para incidir sobre o mundo interior de nossos alunos.

Isso parece confirmar a necessidade de organizarmos atividades escolares que fujam da artificialidade escolar, que se aproximem das necessidades sociais mais relevantes. Não apenas para estimular o aluno, mas para que atividades mais reais ressignifiquem suas práticas sociais e que, assim, tenham mobilidade social e não mais representem números negativos nos indicadores nacionais.

As respostas às perguntas feitas no início do texto (Como mediar o processo de aquisição da norma culta – oral e escrita – e não alimentar os indicadores de fracasso escolar? Como incidir sobre esse problema, uma vez que os usos escolarizados da escrita parecem lacunares em vários

entornos, em nível nacional?), à luz da filosofia bakhtiniana presente no escopo teórico da LA, parecem ser a capacitação teórica e filosófica do professor, aliada a um contínuo exercício de elaboração didática.

Esses aspectos, combinados com a noção de que a escola representa um microaspecto inserido num contexto social mais amplo, garantem ao professor uma real noção de seu alcance e de seus limites com a prática docente. Ao que lhe cabe, pois, há muito trabalho a ser feito.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. O aprendizado inicial da língua escrita: reflexões sobre consciência fonêmica, ações metodológicas e entornos de letramento. In: TREVISAN, Albino; MOSQUERA, Juan José Mouriño; PEREIRA, Vera Wannmacher. (orgs.). *Alfabetização e Cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

Equipe Linguagem Pró-letramento – UFSC (2010). *Alfabetização: um breve registro sobre bases teórico-metodológicas do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita da língua*. (No Prelo)

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Raquel; COUTINHO, Antônia (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: O traçado de um percurso. Um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. Afinal, o que é Linguística Aplicada? Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 253-276.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

“NEGRÃO” E “NEGRINHA”: UM ESTUDO DA VARIAÇÃO NO TRATAMENTO EM CARTAS AMOROSAS DA FAMÍLIA PENNA

Rachel de Oliveira Pereira*¹²

Resumo: Estudo da variação da forma pronominal *tu* em oposição à forma *você*, na posição de sujeito, em cartas amorosas trocadas entre duas gerações da família Penna, escritas em fins do século XIX e início do século XX. Para a realização da análise, leva-se em conta os pressupostos teóricos da teoria variacionista laboviana (Labov, 1994). Os resultados indicam que no período em questão, a forma *você* aparece ainda se instaurando no sistema pronominal, enquanto o emprego de *tu* ainda é maior.

Palavras-chave: Pronomes, variação pronominal, cartas amorosas.

Abstract: Study of variation of the pronoun *tu* form as opposed to *você*, in the subject position, in love letters exchanged between two generations of the family Penna, written in the late nineteenth and early twentieth century. To perform the analysis takes into account the theoretical assumptions of the theory variationist Labovian (Labov, 1994). The results indicate that during the period in question, the form *você* appear still being established within pronominal system, while employment is still higher than *tu*.

Keywords: Pronouns, pronoun change, love letters.

Apresentação

O presente trabalho orienta-se para o estudo da forma pronominal de tratamento *você* na posição de sujeito, em oposição à forma *tu*, em cartas amorosas, escritas no início do século XX.

Estudos de sincronias passadas realizados com base em materiais diversificados vêm demonstrando que, a partir do século XIX, há uma maior competitividade das formas *você* e *tu* na posição de sujeito. Entretanto, a forma *tu* ainda é a mais empregada, principalmente, em relações simétricas e de intimidade. Já a forma *você* é mais empregada em missivas escritas por mulheres, tendo como uma das hipóteses o fato do *você* possuir um caráter menos invasivo, herdado da forma *vossa mercê*.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro

² Programa de pós-graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, e-mail: oliveira.rpereira@gmail.com.

Considerando tais estudos, propõem-se investigar a utilização do pronome *tu* em variação com a forma *você*, com base em uma amostra composta por cartas pertencentes à família Penna. Este *corpus* é constituído por cartas trocadas entre dois casais desta família ilustre: a grande maioria delas foi trocada entre o casal Affonso Penna (ex-presidente da República) e Maria Guilhermina Penna, entre os anos de 1900 a 1907. Outras cartas foram trocadas entre o casal Affonso Penna Júnior, ou Affonsinho, como era carinhosamente chamado, filho do ex-presidente da República e sua esposa Marieta Penna, no período que vai de 1905 a 1919.

Pretende-se com esta amostra analisar a variação entre *você* e *tu*, na posição de sujeito entre casais pertencentes a gerações distintas, procurando observar se há alguma mudança no que se refere ao tratamento entre as gerações de pais e filhos.

O trabalho levará em conta os pressupostos teóricos da teoria variacionista laboviana (Labov, 1994), visando a identificar os fatores linguísticos e extralinguísticos que determinam o uso dos pronomes de tratamento de referência a segunda pessoa no período em questão. Um dos princípios postulados por Labov (1990, p. 135-56) é de que o gênero estaria fortemente ligado às mudanças e variações que ocorrem na língua. É conveniente lembrar que, nos postulados básicos discutidos em Labov (1990, 1994), diz-se que “na maioria dos fenômenos de mudança linguística, são as mulheres que inovam usando formas “não-padrão”. No entanto, é conveniente mencionar que o comportamento linguístico inovador relacionado às figuras femininas ocorre quando não há estigma relacionado à forma inovadora. Quando há estigma, quem lidera o processo de implementação são os homens e não as mulheres.

Nesse caso, só se pode imaginar a forma *você* como “não-padrão” se for levado em conta que se trata de uma estratégia de tratamento invasora que se instala paulatinamente como pronome a partir da erosão fonética de *Vossa Mercê* > *vosmecê* > *você* e do seu desbotamento semântico (perda gradativa de caráter de reverência). Por outro lado, os estudos têm demonstrado (SOTO, 2001) que *você* no Brasil vinha sendo empregada, desde o século XIX, como forma de prestígio, usada pela elite, até mesmo nas cartas pessoais de pessoas ilustres, referendando que não havia estigma associado à forma no português do Brasil.

Pressupostos teóricos e metodológicos

Em fins dos anos sessenta, através dos estudos sociolinguísticos instaurados por Weinreich, Herzog & Labov (1968), houve uma significativa mudança em relação ao conceito de língua e ao objeto de estudo da Linguística.

O estruturalismo e gerativismo, correntes anteriores ao estudo, concebiam o sistema linguístico como sendo uniforme, homogêneo e estático. E neste contexto, o estudo proposto por Weinreich, Herzog & Labov (1968) revolucionou as correntes linguísticas que existiam até então por considerarem a heterogeneidade uma característica intrínseca a qualquer língua. Assim, a própria língua estaria completamente suscetível às pressões sociais. Nessa nova concepção linguística, a heterogeneidade nas línguas não ocorre de maneira aleatória, mas sim, governada por um conjunto de regras.

Para Weinreich, Herzog & Labov (1968), esse novo modelo que engloba a heterogeneidade linguística, os fatos sociais condicionantes e estilísticos para tais escolhas, permite uma descrição mais adequada no nível da capacidade linguística. Labov (2008, p. 217) tece os seguintes comentários sobre o estruturalismo, destacando a ausência do caráter social aos estudos linguísticos que eram feitos até então:

Por esta razão, a Escola de Genebra saussuriana é freqüentemente mencionada como a escola “social” da lingüística. (...) No entanto, de modo bastante curioso, os lingüistas que trabalham dentro da tradição saussuriana (e isso inclui a grande maioria) não levam em conta de modo nenhum a vida social: trabalham com um ou dois informantes em seus escritórios, ou examinam seu próprio conhecimento de langue. Além disso, insistem em que as explicações dos fatos lingüísticos sejam derivadas de outros fatos lingüísticos, não de quaisquer dados “externos” sobre o comportamento social.

Labov faz duras críticas à “língua” abstrata (2008, p. 218) de Saussure e seus seguidores e a Chomsky que insistiam em não considerar os fatores sociais como relevantes para a mudança linguística. Interessante observar que Labov (1972, p. 215) considera o termo “sociolinguística” enganoso e redundante, já que, segundo ele, a língua seria uma forma de comportamento social, “usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, idéias e emoções uns aos outros.”

Segundo o autor, este termo seria bastante amplo e abarcaria em si áreas de estudo que deveriam se chamar “sociologia da linguagem” e “etnografia da fala” (p. 215-16).

Segundo Mollica (2003) seria impossível desvincular a língua da sua função sociocomunicativa. Assim, em sua concepção, a sociolinguística é entendida como um espaço de investigação interdisciplinar, que age nas fronteiras entre língua e sociedade, focalizando principalmente os empregos concretos da língua.

Desta maneira, parte-se da percepção de que todas as línguas possuem a mudança como característica intrínseca, essencial, ou seja, são heterogêneas e completamente dinâmicas: “(...) todas as línguas naturais humanas apresentam um dinamismo inerente, o que vale dizer que elas são heterogêneas por natureza.” (MOLLICA, 2003, p. 13).

Pode-se definir a sociolinguística, em sentido mais abrangente, como um dos ramos da linguística que estuda, justamente, a correlação entre os aspectos linguísticos e sociais. Conclui-se que a investigação sociolinguística possui como foco de estudo a heterogeneidade do sistema linguístico, visto que o fenômeno da variação é seu objeto. “Em outras palavras, focaliza a existência de formas variantes que se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe ou morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico ou no domínio pragmático-discursivo” (MOLLICA e BRAGA, 2003).

Naro (2003) comenta que a heterogeneidade linguística seria regulada por um conjunto de regras, não ocorrendo de forma aleatória. Desta maneira, da mesma forma que existem regras que obrigam o falante a usar determinadas formas e não outras (*a casa* e não *casa a*, por exemplo) também há regras variáveis que funcionam para favorecer ou desfavorecer o uso de uma ou outra das formas variantes a depender do contexto. Isto pressupõe que, na língua, variantes podem estar em competição – ora ocorrendo uma, ora ocorrendo outra dessas variantes – mas de acordo com o pressuposto básico, seria possível identificar uma série de categorias independentes que influem nesse uso, sendo elas internas ou externas ao sistema linguístico.

Assim, o papel da sociolinguística consiste em: (i) pesquisar o grau de estabilidade ou mutabilidade do fenômeno variável, (ii) observar quais são as circunstâncias que favorecem ou não os usos alternativos e (iii) antever o

comportamento sistemático e regular da variação. Para isso, é necessário na análise linguística, considerar a inter-relação entre os fatores internos e externos ao sistema.

Na seção seguinte, apresenta-se uma breve descrição do *corpus* utilizado para análise, já que informações biográficas dos interlocutores fazem-se essenciais para uma análise sócio histórica do material em termos da sociolinguística histórica.

Descrevendo o *corpus*: a família Penna

O *corpus* utilizado para esta análise é constituído por 62 cartas³ pessoais da família Penna. Esta família é oriunda de Santa Bárbara, interior de Minas Gerais e configura-se por ser uma importante família de políticos. O seu mais ilustre representante é o ex-presidente da República Affonso Penna, seguido de seu filho primogênito Affonso Penna Júnior, que também teve importante vida política.

A amostra, portanto, é composta por cartas amorosas trocadas entre dois casais de gerações diferentes da família Penna: 46 missivas foram trocadas entre o casal Affonso Penna e Maria Guilhermina Penna, entre os anos de 1900 a 1907. Outras 16 cartas foram trocadas entre o casal Affonso Penna Júnior e sua esposa Marieta Penna, no período que vai de 1905 a 1919. Para o controle sociolinguístico do material em análise, apresentam-se no quadro 1 informações sobre as cartas amorosas: remetente-destinatário, grau de parentesco, período da escritura e idade do remetente e destinatário:

³ Grande parte do material foi coletada no Arquivo Nacional. Possui o nome de Affonso Penna e Affonso Penna Júnior e possui como código de referência BR AN,RIO ON e BR AN,RIO OO, respectivamente. Outra parte foi cedida gentilmente por Affonso Augusto Moreira Penna, bisneto de Affonso Penna e neto de Affonso Penna Júnior.

Remetente	Destinatário	Parentesco	Número de cartas	Período	Idade do remetente	Idade do destinatário
Affonso Penna	Maria Guilhermina Penna	Esposo	26	1906	59	49
Maria Guilhermina Penna	Affonso Penna	Esposa	20	1900-1907	43-50	53-60
Affonso Penna Júnior	Marieta Penna	Esposo	13	1913-1919	34-40	30-36
Marieta Penna	Affonso Penna Júnior	Esposa	3	1905-1910	22-27	26-31

Quadro 1: A distribuição da amostra

Análise quantitativa: visão geral dos resultados

Serão apresentados, a seguir, os resultados observados na análise quantitativa dos dados, a fim de dar um panorama geral da variação entre *tu* e *você* na posição de sujeito. Os dados foram quantificados e submetidos ao programa estatístico computacional *Goldvarb* para o cálculo das frequências brutas.

Desta forma, na contagem de *tu* e *você* considerou-se apenas as realizações de sujeito, sendo elas: pronome pessoal sujeito realizado plenamente (*tu falas/você fala*) e como sujeito nulo expresso pela desinência verbal (\emptyset *falas*/ \emptyset *fala*). A tabela a seguir apresenta a distribuição dos dados:

Tipos de sujeito	Tu	Você	Total
Nulo	137 93%	9 7%	146
Pleno	7 50%	7 50%	14
Total	144 90%	16 10%	160

Tabela 1: A produtividade do sujeito em cartas amorosas.

Observando os resultados, obteve-se um total de 160 dados de sujeito. Os resultados indicam que a forma pronominal *tu* apresenta maior produtividade, com 144 dados, o que contabiliza 90% das ocorrências. A maior utilização de *tu* em fins do século XIX e início do XX está em consonância com outros estudos realizados em diferentes *corpora*, como (LOPES & MACHADO 2005, RUMEU 2004 e 2008, MACHADO 2006 e 2011). Podem-se ver algumas das utilizações encontradas nas missivas nos dois exemplos abaixo:

(1) “Creio que por esquecimento **deixaste** | ficar aqui uns papeis de que **precisas** | talvez. São uns abaixo assignados aos | Juizes de direito. Si realmente **careceres** | delles manda-me dizer para que eu | os remetta pelo correio.” (Carta de Marieta Penna a Affonso Penna Júnior em 12/04/1905)

(2) “Já estava pensando | que tinha sido esquecido, que **você** não sentiu falta | nem saudade do maridinho e minha tristeza era | tão grande, que nem coragem tinha de ranzinzar. (...) Continue a escreval-as | assim, minha Negrinha, pois bem **sabe** que | **você** é a unica, razão e o unico encanto de mi- | nha vida attribulada. **Você** e os meus filhi- | nhos, parte da minha alma.” (Carta de Affonso Penna Júnior à Marieta Penna em 16/03/1919)

A tabela evidencia que o pronome *tu* é empregado majoritariamente nulo, com 93% de frequência. Por outro lado, no que diz respeito ao sujeito pleno, chama atenção a baixa incidência de sujeitos preenchidos: apenas 14. E o fato de *tu* e *você* possuírem a mesma porcentagem de utilização: 50% para cada um. Em outros trabalhos de mesmo cunho⁴, a forma *você* aparece sendo majoritariamente empregada preenchida, o que não ocorre nessa amostra. A mesma porcentagem de utilização entre as duas formas pode ser explicado pelo caráter amoroso das cartas que exigiriam o preenchimento desta posição. Abaixo seguem alguns exemplos desta ocorrência:

(3) “Tinha andado | em verdadeira [*dobadoma*]; mas o coração | está longe, bem longe do Rio: **tu sabes** em poder | de quem elle se acha.” (Carta de Affonso Penna para Maria Guilhermina Penna, em 15/05/1906)

(4) “Eu tenho tantas | saudades da *minha* irmã fallo sempre | nella comtigo, e **tu** me **consolas** com | tanta paciencia. Então te amollo? | Prometas, nunca mais me magoar as-

⁴ Ver Rumeu (2008), Lopes & Cavalcante (2011), Machado (2011).

| sim, pois fiquei *mu*ito triste; e de fallares | sempre e sempre n'elle.” (Carta de Maria Guilhermina Penna para Affonso Penna, em 17/07/1906)

(5) “Elle acha que | **tu** **deves** ter necessidade d’elles e | por isso vão hoje, antes de eu | ter resposta tua.” (Carta de Marieta Penna para Affonso Penna Júnior, em 13/04/1905)

Devido ao fato de os resultados preliminares da variação do sujeito em cartas amorosas terem sido díspares de resultados encontrados em outros trabalhos de mesma temática,⁵ faz-se necessária uma análise mais detalhada do sujeito nas missivas da família Penna, que começará a ser realizada a partir de agora.

Cartas amorosas: a variação no sujeito em duas gerações distintas

Como já foi comentado, a amostra propicia o estudo do tratamento em duas gerações diferentes da família Penna. O casal Affonso Penna e Maria Guilhermina Penna pertence à geração mais antiga, uma vez que nasceu entre os anos de 1840/1850. Já Affonso Penna Júnior e Marieta Penna nasceram por volta de 1870/1880 e, por isso, pertencem a uma geração mais nova. Estudos como o de Duarte (1995) demonstram que seria, a partir da década de 30 do século XX, que a forma *você* teria se implementado no quadro de pronomes do português brasileiro. Portanto, as gerações aqui estudadas se encontram em um período intermediário à mudança. Talvez seja possível afirmar que estas gerações estão em uma fase inicial de implementação da mudança. Desta maneira, haveria uma flutuação na utilização das duas formas. Em hipótese, a geração mais nova estaria mais suscetível à mudança, utilizando mais a nova forma, principalmente pelo fato de ainda ser uma mudança em progresso, ao passo que a geração mais velha, teria um comportamento linguístico mais conservador e usaria, portanto, o pronome *tu*. Esta amostra permitiu que fosse feito um estudo mais abrangente das formas de tratamento, visto que o *corpus* é composto por cartas pertencentes a gerações distintas da mesma família. A tabela 2 apresenta os resultados referentes à variação do sujeito nas duas gerações da família. O valor de aplicação é a forma *tu*:

⁵ Cf. Marcotulio e Silva (2007), Silva (2012).

Fatores	Aplicação/Total	%	PR
Geração de 1840/1850	95/100	95%	0.93
Geração de 1870/1880	48/59	81%	0.01

Tabela 2: A influência do grupo geração na variação entre *tu* e *você* na posição de sujeito. Valor de aplicação *tu*.

Analisando apenas os resultados percentuais, vê-se que as duas gerações favorecem a utilização de *tu* sujeito: 95% e 81%. No entanto, a análise do peso relativo indica que apenas a primeira geração favorece o pronome *tu* (0.93), enquanto a segunda geração favorece a forma *você* (0.01). Embora os percentuais brutos sejam altos nas duas gerações e haja poucos dados no geral, principalmente nas cartas do Affonso e Marieta, a rodada estatística feita com o programa *Goldvarb* (2001) relativiza tais valores indicando em que contextos a forma variante tende a ocorrer.

Cabe comentar uma diferença que a tabela não mostra: a utilização do tratamento não se deu de forma igualitária entre todos os missivistas, por isso, fez-se necessária outra tabela que ilustre essa utilização dispar através de cada remetente:

	Homem		Mulher		Total	
Geração de 1840/1850	Tu	42/42 100%	Tu	53/58 91%	Tu	95/100 95%
	Você	-	Você	5/58 9%	Você	5/100 5%
	Subtotal	42	Subtotal	58	Subtotal	100
Geração de 1870/1880	Tu	-	Tu	48/49 98%	Tu	48/59 81%
	Você	10/10 100%	Você	1/49 2%	Você	11/59 19%
	Subtotal	10	Subtotal	49	Subtotal	59
Total	Tu	42/52 81%	Tu	101/107 94%	Tu	143/159 90%
	Você	10/52 19%	Você	6/107 6%	Você	16/159 10%
	Total	52	Total	107	Total	159

Tabela 3: A variação entre *tu* e *você*, na posição de sujeito, em cartas amorosas, encontrada através do cruzamento dos resultados encontrados em geração *versus* gênero.

A tabela mostra um comportamento antagônico entre homens e mulheres das duas gerações. O homem da primeira geração, Affonso Penna, favorece categoricamente a utilização de *tu*, com 100% de frequência de uso, como se pode observar nos exemplos a seguir:

(6) “Confio que o Cuquinho e as duas Collegiaes | terão mitigado, com suas atrações [*min*] | guices, a falta que **sentes** de Negrão, e que os | netinhos as ajudem nesse [*mister*]. O Tavo | sempre [*inint*] e amoroso, vem ver me | todos os dias, no *que* é imitado pelo Dão. O | Alvaro vae bema muito me tem ajudado | em responder cartas, telegrammas, [*vae*] receber | visitas etc. **Deves** ter tido noticias *minhas* tellegraphicas | todos os dias, por intermedio de Edmundo.” (Carta de Affonso Penna a Maria Guilhermina Penna, em 26/05/1906)

(7) “Tinha andado | em verdadeira [*dobadoma*]; mas o coração | está longe, bem longe do Rio: **tu** sabes em poder | de quem elle se acha.” (Carta de Affonso Penna a Maria Guilhermina Penna, em 15/05/1906)

A missivista Maria Guilhermina, também nascida nos anos de 1850, possui um comportamento semelhante ao de seu marido. Embora a mulher da primeira geração também empregue mais o sujeito *tu*, com 91% de frequência, não se observa mais o uso categórico empregado por seu marido: nas cartas da missivista foram encontrados cinco

dados da forma *você*, que somam 9%, em sua produção. Se for considerado que nas cartas de Affonso Penna não houve um único dado de *você*, é possível perceber que há um comportamento diferenciado entre os dois. O exemplo a seguir representa o único dado de *você* pleno encontrado nas missivas de Maria Guilhermina para seu esposo:

(8) “Affon- | sinho ja levanta agar- | rado na penna *muito* | tremulo; tem dias *que* es- | tá prazenteiro contador | de historias outros como | **você** sabe.” (Carta de Maria Guilhermina Penna a Affonso Penna, em 18/08)

Esta utilização de *você* não parece estar relacionada com nenhuma motivação pragmática. No trecho em questão, observa-se que a missivista relata o comportamento de Affonsinho, filho do casal, mas há uma mudança de referente que passa então a ser o interlocutor Affonso, para quem a carta é dirigida. Desta maneira, se faz necessário o preenchimento da posição de sujeito que serve, justamente, para indicar esta mudança no referente. Como estudos⁶ indicam que a forma *você* era utilizada majoritariamente preenchida, pode ter sido a opção escolhida para se utilizar neste caso em vez do pronome *tu*. A seguir, estão as outras realizações de *você* nas cartas de Maria Guilhermina:

(9) “Ja penso | na falta *que* uma pessoa *muito* tua | conhecida vai me fazer nesse | dia, fica certo que o dia todo | não me **sairá** do pensamento | e do coração.” (Carta de Maria Guilhermina Penna a Affonso Penna, em 30/05/1906)

(10) “Hon- | tem recebi teu telegramma | da Baleia, e fiquei *muito* contar | te de teres tido recepção magestosa | e dei graças a Deos de teres feito | boa viagem e **estar** com saude.” (Carta de Maria Guilhermina Penna a Affonso Penna, em 20/05/1906)

(11) “Durmo acordo varias | vezes sempre contigo no pensamen- | to. Estou afflita que venhas para | teres um pouco de descanso antes | de **ir** tomar conta do Governo.” (Carta de Maria Guilhermina Penna a Affonso Penna, em 17/07/1906)

(12) “Muitos beijinhos das filhinhas | que te pedem abençoão. | Se não **tiver** levado o cartão | da Gita, entregue este.” (Carta de Maria Guilhermina Penna a Affonso Penna, em 31/12)

⁶ Ver Rumeu (2008), Lopes & Machado (2005), Pereira (2012).

Como se vê, dos quatro dados de *você*, em que a forma aparece nula, três deles são de infinitivo pessoal, forma verbal que parece favorecer a utilização nula da forma *você*.

Nas cartas para o esposo, o tratamento preponderante é o *tu* íntimo. Nesse caso a especificidade da amostra deve ter determinado essa mudança de comportamento de Maria Guilhermina. Cabe ressaltar que nas cartas amorosas, o conteúdo temático é centrado na relação amorosa entre o remetente e destinatário e por isso não há grande diversidade temática interna: o amor, a saudade, a importância do outro são assuntos recursivamente presentes. Em termos estilísticos, as cartas de amor costumam ser espontâneas e se caracterizam pela grande intimidade na expressão dos sentimentos causados por um amor forte e recíproco como é o caso da amostra. Por estar centrada na relação, a temática pode estar centrada no destinatário como ocorre nas cartas amorosas do *corpus*, por isso o emprego forte do sujeito preenchido. Além disso, o tom fortemente intimista entre os amantes pode ter favorecido o emprego do sujeito *tu* nas cartas de Maria Guilhermina ao esposo.

Completando o grupo de missivistas que emprega *tu* sujeito em suas produções, está Marieta Penna, com 98% de utilização, como se vê nos exemplos a seguir:

(13) “Querido maridinho || Esperei a tua carta de ontem | para saber si devia continuar | a mandar-te a correspondencia. | Como, porém, nada me **dizias** | a respeito e me **davas** a entender | que ainda te **ias** demorar, resolvi | mandal-a e escrever-te.” (Carta de Marieta Penna a Affonso Penna Júnior, em 20/04/1905)

(14) “O Paisinho disse-me que | não respondeu a tua | carta por julgar que | ja **estivesses** tratando da | volta. Elle acha que foi | esplendida a occasião | para **estares** ahi por causa | de haver muita gente de | fóra vinda para a semana | santa, o que facilita | muito os trabalhos de | alistamento.” (Carta de Marieta Penna a Affonso Penna Júnior, em 24/04/1905)

O fato de Marieta Penna utilizar majoritariamente *tu* sujeito contrariou as expectativas de que a geração mais nova da família utilizaria mais a forma *você*, visto que a missivista só possui um único dado da forma, que está disposto abaixo:

(15) “De todo [o] coração desejo que **tenha** | sido feliz na viagem. Eu felizmente, | estou passando bem.” (Carta de Marieta Penna a Affonso Penna Júnior, em 12/04/1905)

O único missivista que teve um comportamento diferente do visto até então foi Affonso Penna Júnior, que utiliza categoricamente a forma *você*, sem ter nenhum dado sequer do pronome *tu*, como se vê a seguir:

(16) “Queridinha || Hontem e hoje tive o imenso conforto | de receber duas cartas suas. Já estava pensando | que tinha sido esquecido, | que **você** não sentiu falta | nem saudade do maridinho e minha tristeza era | tão grande, que nem coragem tinha de ranzinzar. | Parece que seu coração adivinhou, afinal, tudo | isto, porque as duas cartinhas vieram tão cheias | de affecto e tão noticivas que desfizeram toda | a minha magoa. Continue a escreval-as | assim, minha Negrinha, pois bem **sabe** que | **você** é a unica, razão e o unico encanto de mi- | nha vida attribulada. **Você** e os [*meus*] filhi- | nhos, parte da minha alma.” (Carta de Affonso Penna Júnior para Marieta Penna, em 16/03/1919)

(17) “Fiquei desesperado, pois as saudades | são lascinantes, tanto mais quanto **você** tem | guardado um silencio de martyrizar...” (Carta de Affonso Penna Júnior para Marieta Penna, sem data)

Os exemplos mostram que a utilização de *você* nas cartas de Affonso Penna Júnior não pode ser justificada pela assimetria de tratamento, uma vez que não há qualquer tom de deferência para com sua esposa. Além disso, as cartas escritas pelo missivista são de teor pessoal, em que se emprega um tom afetuoso e intimista. Não é possível identificar qualquer motivação pragmática para o emprego da nova forma.

Nesse sentido, o emprego de *você* nas cartas de Affonso Penna Júnior parece indicar um uso mais generalizado da forma tratamental. O missivista é o único que emprega a forma *você* em sua produção escrita como uma verdadeira variante do pronome de segunda pessoa, em que é possível observar que a nova forma ocupa os mesmos espaços discursivo-funcionais do pronome *tu*.

Os resultados encontrados a partir da análise das cartas amorosas trocadas entre dois casais da família Penna impossibilitam afirmações conclusivas e determinantes. No que se refere ao fato de a Marieta Penna, a mulher da segunda geração, utilizar predominantemente o pronome *tu*, não indica que a hipótese de que a geração mais nova estaria mais propensa a utilizar a nova forma não tenha se confirmado, uma vez que Affonso Penna Júnior utiliza *você* de maneira categórica.

Cabe ressaltar que tais resultados são fruto de uma amostra pertencente ao período de transição entre o pronome *tu* e a forma *você*, em que a mudança ainda não se instaurou de fato. Desta maneira, o *corpus* reflete a diversidade tratamental que havia no período em questão, o que faz com que os missivistas não tenham comportamentos linguísticos homogêneos, e sim, distintos entre si.

Considerações finais

A partir da breve análise de algumas cartas trocadas entre membros da família Penna, pode-se fazer algumas constatações sobre a questão da distribuição das estratégias de referência à segunda pessoa.

De maneira geral, corroborando com outros estudos de mesmo cunho, pode-se afirmar que ainda no início do século XX, a forma pronominal *tu* ainda é mais empregada em missivas de cunho pessoal e íntimo.

A análise do sujeito em cartas amorosas indica o emprego quase categórico do pronome *tu*, embora a análise do comportamento linguístico de cada missivista tenha se mostrado essencial para identificar o emprego da forma *você* na produção escrita de Affonso Penna Júnior.

Pode-se observar que tal utilização não estava ligada à assimetria de tratamento, nem tinha qualquer motivação pragmática, de modo que pode ser um indício de que a nova forma estaria entrando no sistema pronominal, uma vez que se percebe um alargamento na utilização da nova forma: não houve dados de *você* nas cartas de Affonso Penna, ao passo que tal uso mostra-se categórico na produção escrita de Affonso Penna Júnior.

Desta forma, acredita-se que no período em que as cartas foram escritas, embora houvesse uma maior utilização do pronome *tu*, haveria o início do alargamento na utilização de *você* entre os homens, uma vez que os resultados mostraram que na geração nascida nos anos de 1850 – Affonso Penna – não houve dados de *você*, enquanto que na geração de 1880 – Affonso Penna Júnior – encontra-se um uso mais generalizado do pronome.

Referências

DUARTE, M. Eugênia L. (1993). Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In I. Roberts & M. A. Kato (orgs.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da UNICAMP. 107-128.

FARACO, Carlos Alberto. (1996). “O tratamento *Você* em português: uma abordagem histórica”. In: *Fragmenta*. nº 13. Curitiba: Ed. da UFPR. p. 51-82.

LABOV, W. (1994) *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Oxford: Blackwell.

_____. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. -São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

_____. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. In: SANKOFF, D. *et alii.* (eds.). *Language Variation and Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2 (2) 135-56. 1990.

_____. *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LOPES, Célia Regina dos Santos. (2001). Processo evolutivo de ‘Vossa Mercê’ > ‘Você’ (português) e ‘Vuestra Merced’ > ‘Usted’ (espanhol). *II Congresso Internacional da ABRALIN-Associação Brasileira de Lingüística*. Fortaleza: publicação on-line www.lettras.ufrj.br/abralin.

_____ & MACHADO, Ana Carolina Morito. “Tradição e inovação: indícios do sincretismo entre segunda e terceira pessoas nas cartas dos avós”. In: LOPES, Celia Regina dos Santos (Org.). *Norma brasileira em construção: fatos lingüísticos em cartas pessoais do século XIX*. Rio de Janeiro: Pós-graduação em Letras Vernáculas/FAPERJ, 2005, v. , p. 45-66.

_____; CAVALCANTE, S. A cronologia do voceamento no português brasileiro: expansão do você-sujeito e retenção do clítico-te. (2011). In: http://www.linguisticalfal.org/25_linguistica_030_065.pdf.

MARCOTULIO, L. *A preservação das faces e a construção da imagem no discurso político do marquês de Lavradio: as formas de tratamento como estratégias de atenuação da polidez lingüística*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2008.

MACHADO, Ana Carolina Morito. *A implementação de “você” no quadro pronominal: as estratégias de referência ao interlocutor em peças teatrais no século XX*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2006.

_____, Ana Carolina Morito. *As formas de tratamento nos teatros brasileiro e português dos séculos XIX e XX*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2011.

MARCOTULIO & SILVA, Paula Fernandes da. (2007). *A norma brasileira em construção: a variação entre tu e você no início do século XX*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional da AILP. Rio de Janeiro.

MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). (2003). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). (2003). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto. P. 15-26.

PEREIRA, Rachel de Oliveira. *O tratamento em cartas amorosas e familiares da Família Penna: um estudo diacrônico*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2012

RUMEU, Márcia Cristina de Brito. (2004). *Para uma História do Português no Brasil: Formas Pronominais e Nominiais de Tratamento em Cartas Setecentistas e Oitocentistas*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa – Curso de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro: UFRJ - Faculdade de Letras.

_____, Márcia Cristina de Brito. (2008). *A implementação do “Você” no português brasileiro oitocentista e novecentista: um estudo de painel*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa – Curso de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro: UFRJ - Faculdade de Letras.

SILVA, Érica Nascimento. *Cartas amorosas de 1930: o tratamento e o perfil sociolinguístico de um casal não ilustre*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2012.

SOTO, Eva Ucy Miranda Sa. (2001). *Variação/Mudança do Pronome de Tratamento Alocutivo: Uma análise enunciativa em cartas brasileiras*. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

**O PROCESSO DE MUDANÇAS LINGUÍSTICAS NA LÍNGUA
FRANCESA EM ROTEIROS DE NAVEGAÇÃO DO SÉCULO XVI: *LE
GRAND ROUTIER DE MER***

**FRENCH LANGUAGE CHANGES IN THE XVI CENTURY: LE GRAND
ROUTIER DE MER**

**Rita Maria Ribeiro Bessa*

Resumo: Os roteiros portugueses de navegação da Carreira da Índia foram traduzidos e publicados em língua francesa pelo holandês J. H. van Linschoten na coletânea *Le grand routier de mer* (1610). Estes roteiros foram fundamentais para facilitar a expansão marítima europeia no século XVI para as Índias Orientais. Foram analisados fatos característicos da sintaxe, da morfologia e da fonética que reiteram o momento lento e gradual de transformações pelo qual a língua, denominada francês médio, passava. Foram selecionados para análises os roteiros pertencentes aos pilotos portugueses Diogo Afonso e Vicente Rodrigues.

Palavras-chave: Le grand routier de mer. Francês médio. Mudanças linguísticas.

Abstract: The 16th century Portuguese itineraries to India were translated into French by J. H. van Linschoten in 1610. Such itineraries were basic to facilitate European sea expansion to Oriental India in the XVI Century. The itineraries selected as a corpus for this research were translated into Middle French and published in *Le grand routier de mer* in 1610. Middle French was a language in a state of transformation. Its features mark the moment of affirmation of the French Nation, and the French language as a National Idiom. The French texts of the Roteiros da Carreira da Índia are a wealthy source of many linguistic facts in relation to this historical moment of the idiom.

Keywords: Le grand routier de mer. Middle French. Linguistic Changes.

*Professora Adjunta de Língua Francesa da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana. Doutora em Linguística Histórica. rita_bessa@uol.com.br

Introdução

A literatura de viagens é considerada como a mais alta expressão do patrimônio cultural português no século XVI (CARVALHO, 1960, p.115). Através dos textos que a compõem é possível ter a representação e a compreensão da realidade do homem português dos fins dos quatrocentos e dos anos quinhentos. Dela fazem parte os roteiros de navegação.

Segundo L. de Albuquerque (1972, p. 257), os roteiros de navegação são narrativas que tratam de descrições minuciosas das costas descobertas, com os rumos que deviam ser percorridos de um lugar para o outro, os acidentes geográficos, as chamadas conhecenças dos locais de escala ou de passagem obrigatória, a indicação de ventos dominantes ou de correntes marítimas, como ainda mostram a latitude dos portos, baías ou cabos assinalados.

No início do século XVI, a França, a Inglaterra e os Países Baixos decidem entrar no processo das grandes navegações, pois era grande a insatisfação com a política de monopólio econômico português e espanhol.

Diante deste quadro, qualquer informação ou documento que servisse para abrir as portas do mundo da navegação para estes povos teria todo o apoio político, social e econômico de seus dirigentes. Neste contexto, surge a tradução dos roteiros da *Carreira da Índia* feita pelo holandês J. H. van Linschoten. No caso daqueles traduzidos em língua francesa, foram publicados no *Le grand routier de mer* (LINSCHOTEN, 1619, p.1-40; 133-150).

Os roteiros de navegação da *Carreira da Índia* retratam bem o universo das expedições lusitanas e espanholas para as Índias. Eles se transformaram em um documento imprescindível para os projetos de expansão ultramarina europeia.

Os contatos com os roteiros traduzidos em língua francesa permitiram observar a frequência e a oscilação de determinadas formas da língua que pareciam apontar para um estado linguístico em mudanças. A primeira informação levantada foi a que se tratava do período em que o idioma era conhecido como francês médio, fase em que na língua francesa havia a oscilação entre o emprego de formas antigas e daquelas

encontradas na língua francesa moderna. Este dado motivou o aprofundamento da pesquisa no que tange a entender o francês médio.

Assim, optou-se por um estudo sincrônico-histórico, onde as investigações não se limitaram ao tratamento da língua como um fato estanque, onde as análises versam sobre uma língua por si mesma. Pelo contrário, a língua nos roteiros é considerada como algo vivo que se transforma incessantemente pela atividade de um sujeito histórico, social e circunstancial. Se a língua é dinâmica, a perspectiva adotada para analisá-la deve ser da mesma natureza. Desta forma, este estudo permite conhecer um estado da língua sem excluir as suas variações e as mudanças.

Propõe-se, de início, fazer uma apresentação do *Le grand routier de mer*, em seguida, caracterizar o francês médio, apontando os possíveis limites cronológicos, segundo estudiosos da história da língua francesa como F. Brunot e C. Bruneau (1956, p.11-15), A. Dauzat (1959, p.69-90), P. Guiraud (1972, p.5), W. v.Wartburg (1946, p.115-142) e B. Müller (1985, p. 53). São apresentados os dois momentos históricos que perpassam os limites estabelecidos para o francês médio, como também fatos literários e, considerando que os roteiros de *Le grand routier de mer* constituem uma fonte rica em exemplos que atestam a instabilidade em que o sistema linguístico se encontrava em um processo lento e gradual de mudanças visando a uma certa estruturação, foram selecionadas para análises amostras nos âmbitos da sintaxe, da morfologia e da fonética.

Le grand routier de mer

O *Le grand routier de mer* é uma coletânea de roteiros portugueses e espanhóis compilados e traduzidos por J. H. van Linschoten das línguas portuguesa e espanhola para o flamengo (1596), para a língua francesa, cuja primeira publicação se deu em 1610, como foram, também, traduzidos para o inglês (1598), para o alemão (1598-1600) e para o latim (1599). Segundo A. Pos e R. M. Loureiro(1997, p. 18-35), várias partes desta obra foram reeditadas em coleções populares de relatos de viagens e de descobrimentos da época. Os textos analisados pertenceram à publicação de 1619.

A respeito de J. H. van Linschoten, registra-se:

“viajou em navios portugueses, se expressando em língua portuguesa, por toda a parte viu portugueses e ouviu portugueses. Trata-se de uma viagem

maravilhosa num mundo português, de que se fez o pregoeiro admirador, descrevendo-a sem artifício de linguagem, com a simples documentação do que viu e viveu. É, segundo ele, a maior homenagem à expansão portuguesa, para quem queira ou saiba meditar, pois, nomes geográficos ou de pessoas na forma portuguesa, nomes de flora e de fauna também portugueses abundam no seu livro”. (LOPES, 1969, p.3-4)

H. Howens Post (1960, p. 126) diz que, sem as traduções de Jean Huyghen van Linschoten os holandeses não teriam conhecido a imagem primorosa do mundo oriental que ele propagou nas cores mais vivas. Ninguém na Holanda sabia, nessa altura, o Português. Não se pode acusar Jean Huyghen van Linschoten de ser plagiário por ter traduzido tantos autores portugueses no livro que ele escreveu sobre a sua estada na Índia, pois que as ideias de seus contemporâneos eram muito menos rigorosas no que diz respeito ao plágio do que as da nossa época, mas, afirma H. Howens Post, é interessante verificar, até que ponto ele traduziu literalmente os passos dos autores portugueses.

Em *Le grand routier de mer*, J. H. van Linschoten foi fiel às características dos roteiros, descrevendo em grande pormenor a navegação de ida e de volta de Portugal para a Índia, incluindo os roteiros dos pilotos Diogo Afonso e Vicente Rodrigues, aqueles da Índia para Malaca, China, Japão, Java e Sunda, da China para a Índia Espanhola, de toda a costa do Brasil, das Antilhas e ainda a navegação de Lopo Gonçalves para Angola. Além disso, do ponto de vista linguístico, empregou uma das variedades correntes da língua francesa, respeitando assim uma das características fundamentais dos roteiros que era de serem redigidos em linguagem simples e de fácil entendimento para os mareantes, cuja cultura náutica emergia da experiência vivida.

Para as análises sobre a língua francesa no século XVI foram utilizados os seguintes roteiros traduzidos do piloto Diogo Afonso e publicados no *Le grand routier de mer* (LINSCHOTEN, p. 3-19) que se distribuem em cinco capítulos, três relativos à viagem de ida de Portugal para as Índias (II, III, IV) e dois, à de volta das Índias para Portugal (VIII e IX), a saber:

II – *Cours du Voyage de sIndes, appointé par Diego Alfonso, Portugais Pilote du Roy;*

III – *Navigation Du Cap das Correntes vers les Seches appellees Baixos de Judia, & dela a Moçambique;*

IV - *Navigation de Moçambique aux Indes;*

VIII - *Cours de la Navigation des Indes au Cap de Bonne Esperance, signé par un autre Pilote Portugis[sic];*

IX - *Navigation de Monte Delin montagne celebre en la coste de malabar, en Portugal.*

Quanto aos roteiros da *Carreira da Índia* traduzidos do piloto Vicente Rodrigues, A. Fontoura da Costa (1940, p. 89-94) diz que esta tradução conduz ao primeiro roteiro deste piloto. Considera-se que J. H. van Linschoten, que desde 1583 estava na Índia, tenha conhecido pessoalmente o piloto português que viajou em naus portuguesas para as Índias ao lado dos vice-reis entre os anos de 1568 a 1592. A certeza de que a tradução de Linschoten é a do primeiro roteiro de Vicente Rodrigues, que seguia o modelo daqueles de Diogo Afonso, é baseada nos seguintes fatos levantados por A. Fontoura da Costa (1940, p.94-7): a tradução continha informações referentes aos anos de 1568-1570, anos citados no primeiro roteiro original, que se supõe datar de 1571; o segundo roteiro de Vicente Rodrigues fazia menção à nau Bom Jesus onde o piloto-mor viajou para a Índia, em 1590, tendo enfrentado diversos problemas no percurso, próximo à ilha de João da Nova, fato relevante que não aparece no roteiro traduzido por J. H. van Linschoten. Esta mesma nau retornou à Lisboa em 1592, tendo a bordo Vicente Rodrigues que morreu no oceano Índico no mesmo ano. Desta forma, acredita-se que o segundo roteiro de Vicente Rodrigues seja de 1591, porém J. H. van Linschoten traduziu roteiros que vão apenas, até 1586.

Os roteiros atribuídos a Vicente Rodrigues são três, em *Le grand routier de mer* (LINSCHOTEN, p.8-16):

V-*Navigation de Lisbonne aux Indes appointee par Vincente Rodrigos de Lagos Portugais Pilote du Roy ;*

VI-*Navigation de Goa à Cochin ;*

VII- *Cours de la Navigation de Cochin en Portugal descrite par le mesme Pilote
Vincente Rodrigues de Lagos.*

Não resta dúvida de quanto a obra *Le grand routier de mer* foi fundamental para as expedições marítimas organizadas pelos Países Baixos, pela França e pela Inglaterra. J. H. van Linschoten soube aproveitar o momento histórico que vivia para lançar os seus textos, como também, se lançar como grande conhecedor das rotas para a Índia e para as Américas e como detentor de informações secretas do mundo lusitano e espanhol. O seu prestígio nasceu nestas bases, contudo, a abrangência de sua obra não teria sido tão rápida, se ele não tivesse tido competência e sensibilidade suficiente para mergulhar no estilo próprio dos roteiros de navegação, respeitando a linguagem técnica da marinharia e a simplicidade necessária do dizer para o entendimento por homens muito simples como os mareantes. J. H. van Linschoten escreveu os roteiros fazendo uso de uma variante regional da língua francesa, certamente aquela falada na Valônia. Este fato é muito interessante ao se pensar que ele redigia para franceses que por sua vez experienciavam em seu país um momento de busca de afirmação e de unidade linguística com preocupações com o enriquecimento e o refinamento da língua, como também, com a intimidação do espaço para os falares regionais. A França vivia do ponto de vista linguístico, o momento de uma língua de transição denominada francês médio, cujo modelo a ser alcançado seria o do falar da Île de France. Neste quadro, o *Le grand routier de mer* aparece como um tesouro informativo e linguístico, retratando a flutuação das formas no seu processo de mudanças e demarcando o espaço da língua regional.

Na seção intitulada *A língua francesa dos textos de Le grand routier de mer* são apontados fatos históricos, literários e linguísticos que caracterizam o momento da língua francesa e amostras de como o idioma se apresenta nos roteiros da *Carreira da Índia* traduzidos dos originais portugueses escritos pelos pilotos Diogo Afonso e Vicente Rodrigues.

A língua francesa nos roteiros de Le grand routier de mer

Como foi dito, os textos dos *Roteiros da Carreira da Índia* foram traduzidos por J.H. van Linschoten para o francês, em um período em que a língua francesa é conhecida como francês médio. Cabe caracterizar este momento da língua para melhor entender esta variante linguística usada por ele para elaborar o seu discurso.

Os limites linguísticos do francês médio variam entre os autores que tratam da história da língua francesa. Segundo F. Brunot e C. Bruneau (1956, p. 11-15), o francês médio se estende entre o final do século XIII (1285) e o século XV (1482). Para A. Dauzat (1959, p. 69-90) este momento da língua francesa abrange o século XIV (desde 1328), até o início do século XVII (1610). De acordo com P. Guiraud (1972, p.5), este período vai do início da Guerra de Cem Anos (1328) até o final das Guerras de Religião (1598). W. v. Wartburg (1946, p. 115-142) situa o francês médio entre a segunda metade do século XIV e o século XV. Segundo B. Müller (1984, p.53), a passagem do francês antigo para o francês médio se dá a partir do século XIII e o seu limite é o século XVI.

Dentro dos limites linguísticos acima citados, deve-se perceber a existência de dois momentos históricos, a Idade Média e os Tempos Modernos; esses últimos foram marcados pelo movimento de restauração da cultura clássica. Ao longo deste período, foram verificadas oposições no âmbito das ideias, das instituições, dos hábitos, das literaturas e das artes, contudo, a língua é sempre o francês médio.

O francês médio caracteriza a etapa de transição entre o francês antigo e o francês moderno. É o período onde a língua francesa vai conquistando o seu espaço no território francês, em um processo lento e gradual de mudanças. Segundo P. Guiraud (1972, p.5), o francês médio constitui o berço do francês moderno.

O século tomado como ponto de referência para a compreensão do francês médio é o século XIII. Alguns fatos históricos e literários vão influenciar nas mudanças ocorridas na língua e no seu processo de afirmação. Dentre eles, pode ser citado, o reino de Philippe-Auguste (1180-1223), que transforma a capital da região, Paris, em uma cidade digna do reino da França. Nela, a corte se instala fazendo assim, que o franciano, dialeto da Île de France e base da língua francesa, se torne o modelo linguístico a ser seguido. Segundo B. Müller (1984, p.134-168), desde este período do francês médio, atesta-se o caminhar em direção à uniformização da língua.

No campo literário, as regiões cuja literatura era forte, até o século XII, vão declinar, dentre elas a Picardia e a Normandia. Os seus poetas começam a se desfazer, em parte, das particularidades provincianas e a literatura tende a se assentar em uma base linguística comum. W. v. Wartburg (1946, p.89-93) ressalta, porém, que é cedo para se falar em estabilidade e existência de um único sistema linguístico, pois a vitalidade dos dialetos e das línguas regionais vai se manter até o final do século XIV. Os reinos sucessivos – o de Louis IX (1226-1270) e o de Philippe IV, le Bel (1285-1314) – são, também, de fortalecimento do poder da monarquia. A língua francesa começa a concorrer com o latim nos atos reais.

Se, por um lado, no século XIII, o território francês se caracteriza pela prosperidade e pelo começo dessa busca pela uniformização do seu sistema linguístico, com o advento da guerra dos Cem Anos (1328), a França vai mergulhar no caos. A instabilidade no quadro político, econômico e social se refletirá sobre a língua. Para W. v. Wartburg (1946, p.115-120), o episódio da guerra de Cem Anos é muito importante para a língua francesa, visto que fortalece o sentimento nacional, pois o povo faz a sua aliança com o rei. A necessidade de constituição de uma nação desperta o desejo de unidade linguística.

Este processo de afirmação que permeia o francês médio continua ao longo da segunda metade dos séculos XV e XVI. Os textos franceses dos *Roteiros da Carreira da Índia* escritos em francês médio servem como uma fonte rica em fatos linguísticos, característicos deste momento do idioma. Apesar de sua primeira publicação datar de 1610 e da segunda datar de 1619, sabe-se que as traduções de J.H. van Linschoten vão apenas até a segunda metade do século XVI (1586), logo o universo linguístico para análises é do francês médio.

Cabe ressaltar ainda que desde o século XVI passa a haver maior regulamentação na gramática com L. Meigret, porém, o sistema linguístico ainda não encontra a estabilidade, a flutuação entre as formas dos sistemas antigo e moderno, em fase de estruturação, continuava a ser atestada.

Só a partir do século XVII, como afirma H. Walter (1988, p.28), os gramáticos vão se empenhar em codificar a língua que começa a se apresentar de forma mais sistematizada.

Analisando a língua francesa nos textos de *Le Grand routier de mer*, é possível reconhecer, um número bastante alto de ocorrências, de formas linguísticas características do francês médio, coexistindo com aquelas do sistema antigo.

Dentre os exemplos que mais chamaram a atenção, podem ser citados no âmbito da sintaxe dois fatos: a perda da declinação de dois casos e a ordem dos elementos das sentenças.

A causa que levou a um maior rigor na ordem das orações na língua francesa foi a perda da declinação dos dois casos – o nominativo e o acusativo –, que poderia resultar na identidade fonética entre ambos, conduzindo a erros na compreensão. No francês antigo era possível distinguir, frequentemente, o sujeito (nominativo) e o objeto (acusativo) pelo morfema *-s*, como afirma W. v.Wartburg (1946, p. 313-316), desta forma, a ordem dos elementos podia ter maior liberdade.

No século XVI, diz G. Gougenheim (1974, p.253-257), a ordem SVO se torna a mais frequente, porém, é possível encontrar traços característicos da ordem das sentenças do francês antigo, a saber, SOV, OVS, VSO e VOS, sobretudo onde não há como ocorrerem equívocos no entendimento da oração.

Nos textos franceses de *Le Grand routier de mer*, a ordem SVO é a mais empregada, no entanto, verificam-se ordens remanescentes do francês antigo, tal como se atesta nos exemplos abaixo. Este fato foi verificado apenas nos roteiros traduzidos de Diogo Afonso (1539), cronologicamente anteriores àqueles de Vicente Rodrigues (1571).

Le flux des courans vers la mer rouge est depuis le quatriesme iusques au seiziesme degree. Prenez tousiours bien garde de vous tenir a vostre avantage, & de ne point venir court. Em ceste contree & route se void tousiours quantité de ceste espece d'oiseaux susmentionne, asçavoir de Rabos de iunco: &quando vous approchez dela coste & des bancs de Pandua vous n'enverrez plus: seulement *verrez-vous* aucunes coulevres comme anguilles flottantes em mer à cinquante lieue de terre, &davantagé (DA, NMI, p.7, L. 40-7).

[...] pourtant *vous adverti-ie* de ne vous tenir tous iours pres de la coste vous em aurez meilleur voyage, car les courans vous pousseront vers le Cap, ores que les vents ne vous aident point: ce qu'il convient en tendre lors que vous partez tard de Cochin: Ici vous trouverez tousiours grande sorte de vents de Ouest [...] (DA, CICBE, p. 17, L.3-7).

Na morfologia destacam-se os pronomes pessoais sujeito, os numerais, os demonstrativos, o particípio presente, o pronome pessoal indefinido *on*. São apresentados exemplos referentes aos numerais e ao particípio presente.

Quanto aos numerais, segundo G. Gougenheim (1974, p. 103-108) é possível ainda, no século XVI, verificar a concorrência entre o uso dos numerais ordinais gerados a partir dos cardinais, acrescidos do sufixo *-iesme* e aqueles atestados no francês antigo, a saber, *second*, *tiers*, *quart* e *quint*. Para A. Dauzat (1959, p.85), no francês médio as formas dos numerais ordinais se tornam regulares isto é, são encontrados os cardinais, seguidos de *-iesme*, que vão caracterizar o sistema moderno.

Nos textos de *Le grandroutier de mer* são encontrados os seguintes exemplos dos numerais ordinais:

& lors ne singlez pas plus avant em mer, mais dressez vostre cours entre l'Isle de Brandaon, & celle de Lopo Soares, qui est um bom cours. Si tost que vous avez passé ceste Isle, prenez vostre chemin le lög de l'Isle de Ioan de Lisboa: Entre ceste Isle & celle de Pedro Mascarenas il y a um bom Chemin tellement que vous venez a passer a quatorze ou quinze lieues de l'Isle de S. Laurent. Delà prenez vostre cours sur vingt neuf degrez au OuestSudOuest, puis singlez au Ouest&Ouest tirant sur le Sud iusques au *trente quatriesme* degré ou aussi loing qu'il vous plaist (DA, CICBE, p. 16, L. 23-31).

No que tange aos numerais cardinais, A. Dauzat (1959, p. 85) afirma que eles passam a designar horas, como substitutos dos ordinais, usados pelo sistema antigo.

D'ici vous prendrez vostre droit cours, sans conter aucun declin: car ces Isles gisent em mesme longitude que les autres; avec la difference du quadran em cestec ontree, asçavoir pres des dites Isles de Tristan da Cunha, l'aiguille du quadran decline au NordEst vn ry n & demi: & quando il est *une heure* apres midy sur le quadran, il n'est que midy sur l'Astrolabe (DA, CVI, p. 4, L. 7-15).

Acrescente-se a estes dados o que diz G. Gougenheim (1974, p. 103-108), a respeito das formas latinizantes *septante*, *octante* et *nonante*, que são, segundo ele, formas comuns no século XVI.

Vous tiendrez le susdit cours du Cap das Correntes si vous vous trouvez pres dudit Cap: & si vous avez vent de SudEst vous singlerez le long de l'Isle qui git au dessus des bancs de Soffala, pour parvenir tant plustost a Moçambique, & avec le vent d'Est à la hauteur & signes cidessus mentionnez. Vous éviterez aussii les bancs de Iudia, & ceux de l'Isle de Saint Laurent qui sont proches de ceux de Iudia. Entre les uns & les autres il y a *nonante-cinq* brasses de profondeur (DA, NCCBJM, p. 7, L. 4-10).

Et dautant que ces tonnerres vous viennent de tous les costez il est bon de dresser vostre cours & vous tenir environ de *septante* ou *huictante* lieues asçavoir iusques à deux degrez & demi, là ou vous trouverez desvents de SudEst, estant la saison depuis de vingtiesme d'Avril iusqu' au cinquiesme de May (VR, NLI, p. 8, L. 8-12).

A respeito do participio presente, G. Gougenheim (1974, p.105-9) diz que seu caráter invariável em gênero, mas variável em número, se deve à herança latina. Contudo, no século XVI, podiam verificar-se duas tendências no seu uso. A primeira concebia uma invariabilidade absoluta; no segundo caso, a variação se daria tanto em gênero como em número.

Nos textos franceses de *Le grand routier de mer*, vários exemplos atestam o uso do participio presente. Na maioria das orações, ele é empregado como uma forma invariável. No entanto, o tradutor o utiliza, em muitos outros momentos, concordando em gênero e em número, como foi dito acima, com o substantivo que o precede.

[...]Quand vous voyez pres du Cap de Bonne Esperance certains Oiseaux *flottans* sur l'eau appelez Antenayas, lesquels sont grands et marquetez sachez que vous estes pres de Cabo das Agulhas. Vous y verrez aussi flottez de l'escume de Mer, de laquelle les orfevres se servet,& si vou savez la veue du pays sur la hauteur ci dessus mentionnee, estant a trente lieues du Cap de Bonne Esperance, & venant aussi à la hauteur de trente sixdegrez, vous y trouverez les memes susditsoiseaux [...] (DA, CVI, p.5, L. 11-17).

Les vagues qui vous suivent de devers le dit Cap de l'Est au Ouest, cesseront de vous suivre si tost que vous serez pres du Cap das Agulhas en dedans, iusques a ce que vous en trouviez d'autres *venantes* du SudOuest selon l'estendue de la coste, asçavoir de devers le Cap en dedans. Sachez aussi qu'ici les aiguilles des quadrans sont fixes & egales, de sorte que quando il est midy sur l'astrolabe, il est pareillement midy sur la montre ou quadran, l'un se rencontrât comme l'autre, qui est bon signe & indice, par lequel vous cognoissez que vous estes Nord & Sud endroit du dit Cap das Agulhas, ou entre le dit Cap &

celuy de Bonne Esperance: lequel indice est bon & seurtant au aller qu'au venir. Allant de là aux Indes les aiguilles des quadrans declinent derechef (DA, CVI, p. 5, L. 28-38).

[...] Les signes & indices qui se trouvent en ce chemin sont tels: c'est que parfois de nuit sous la hauteur de dix degrez on voit de l'eau blanche & luisante, & depuis la dite hauteur vers la coste des Indes se voyent parfois plusieurs oiseaux *venans* de la coste d'Arabie (VR, NLI, p. 12, L. 32-35).

No que tange às transformações fonéticas, é possível ainda verificar a grafia da consoante *-s*, em final de sílaba. Esta desaparece e a sua antiga existência é assinalada, no francês moderno, pelo diacrítico:

Depuis les dites Isles de Tristan da Cunha iusques au Cap de Bonne Esperance, vous trouvât em ceste contree iusques au huitiesme de Iuin, vous verrez flotter em eau a monceaux la *mesme* herbe de Sargasso avec une autre espece d'herbe nommee Trombas comme tiges de Roseaux courts & branchus, non si longs que ceux qui se trouvent pres du Cap de Bonne Esperance (DA, CVI, p. 4, L.23-8).

Venant du ving deuxiesme degré au dix huitiesme vousverrez de l'eau verte [sic]qui est de devers la pointe appellee Cabo branco, & de devers le goulfe ou git la forteresse d'Arguin, laquelle eau si vous voyez plus de deux fois, cest signe que vous *estes* pres de la *coste*: mais si vous em voyez peu, asçavoir moins que deux fois vous *estes* plus pres des *Isles* (VR, NLI, p. 8, L. 34-8).

Considerações finais

Pretendeu-se com este trabalho intitulado o Processo de mudanças linguísticas na língua francesa em Roteiros de Navegação do século XVI: *Le grandroutier de mer* apresentara dinâmica e a riqueza de fatos linguísticos encontrados nos roteiros franceses do século XVI traduzidos por J. H. van Linschoten que caracterizam momento da língua em seu processo lento e gradual de mudanças rumo à sua afirmação como língua nacional. Além de que as análises de fatos concernentes à sintaxe, à morfologia e à fonética permitiram na perspectiva sincrônico-histórica ampliar o conhecimento do investigador e consequentemente repercutir diretamente na sua compreensão da língua francesa moderna.

Lista de abreviaturas

CICBE	Cours de la Navigation des Indes au Cap de Bonne Esperance, signé par un autre Pilote Portugis. [sic]	Linschot 1619: 16-17
CVI	CoursduvoyagedesIndes, appointé par Diego Alfonso, Portugais Pilote du Roy.	Linschot 1619: 3-6
DA	Diogo Afonso	
NCCBJ M	NavigationduCap das Correntes verslesSechesappellees Baixos de Judia, & dela a Moçambique.	Linschot 1619: 6-7
NMD	Navigation de Monte Delinmontagne celebre en la coste de Malabar, en Portugal.	Linschot 1619:17-19
NMI	Navigation de MoçambiqueauxIndes.	Linschot 1619: 7-8
NLI	Navigation de LisbonneauxIndesappointee par Vicente Rodrigos de Lagos Portugais Pilote du Roy	Linschot 1619: 8-12
VR	Vicente Rodrigues	

Referências

ALBUQUERQUE, L. de. *Curso de história náutica*. Coimbra: Almedina, 1972, p. 257.

BRUNOT, Ferdinand; BRUNEAU, Charles. *Précis de grammairehistorique de la langue française*. 4éd. Paris: Masson, 1956.

CARVALHO, Joaquim Barradas de. L'Historiographieportugaisecontemporaine et la littérature de voyages à l'époquedes grandes découvertes. *Ibérica*, Rio de Janeiro, 1960. v.4. dez..

COSTA, A Fontoura. *A marinharia dos descobrimentos*. 3 ed. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1960.

COSTA, A. Fontoura da. *Roteiros portugueses inéditos da Carreira da Índia do século XVI*. Lisboa: Agência Geral das Colônias, 1940.

DAUZAT, Albert. *Histoire de la langue française*. Paris: PUF, 1959

GOUGENHEIM, G. *Grammaire de la langue française duseizième siècle*. Paris: A. & J. Picard, 1974.

GUIRAUD, Pierre. *Le moyenfrançais*. 3. éd. Paris: PUF, 1972.

LINSCHOT, IeanHvgves de. *Le grandroutier de mer*. Nouv. trad. De flameng en François. In: Id. *Histoire de la navigation au Indes Orientales; contenant diverses description des lieux iusques à présent decouverts par le portugais....* 2. éd. agm. Amsterdam: Chez EvertszCloppenburch, 1619.

LINSCOTANI, JohannisHvgonis. *Navigatio ac itinerarivm...* Hagae Comitis: Ex officina Alberti Henrici, 1599.

LOPES, David. *A Expansão da língua portuguesa no oriente durante os séculos XVI, XVII e XVIII*. 2. ed. Porto: Portucalense, 1969.

MÜLLER, Bodo. *Le français d'aujourd'hui*. Paris: Klincksieck, 1984.

POST, H. Howens. João Huyghen van Linschoten, administrador da casa do Arcebispo de Goa e espião da Holanda (1538-1587)...p.126.

WALTER, Henriette. *Le françaisdanstous les sens*. Paris: Robert Laffont, 1988.

WARTBURG, W. v. *Évolutionet structure de la langue française*. 2. éd. Berne: A. Francke, 1946.

WARTBURG, W. v. *Problemas y metodos de la lingüística*. Trad. Damaso Alonso y Emilio Lorenzo. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Cientificas / Instituto Miguel Cervantes, 1951.

TRADUÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS: DESCONSTRUINDO PARA DESCOLONIZAR

Tatiany Pertel Sabaini Dalben*

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo desmistificar a noção logocêntrica da prática da tradução como processo de simples transporte de significados e demonstrar a importância de entender o processo de tradução através da perspectiva desconstrutivista de Derrida, como uma recriação do original. Para tanto, discorremos sobre a utilização de textos traduzidos e da análise contrastiva em sala de aula de língua inglesa como possibilidades de construção de identidades e práticas sociais.

Palavras-chave: Tradução. Desconstrutivismo. Construção de identidades.

Abstract: This paper aims to demystify the notion of logocentric practice of translation as a process of mere transportation of signs, demonstrating the importance of understanding the translation process from Derrida's deconstructive perspective, as a recreation of the 'original' text analyzing the use of translated texts and contrastive analysis of translated texts within the English as a foreign language classroom as ways to construct identities and social practices.

Keywords: Translation. Deconstructivism. Identity Construction.

Introdução

Uma das atividades cognitivas mais antigas do mundo, a tradução sempre foi foco de inúmeras discussões, tanto relacionadas a fatores linguísticos quanto a ideológicos. Questões ligadas à comunicação interlingual, como a tradução interlingual¹, tiveram maior ênfase quando vimos, a partir dos anos noventa, surgir meios eletrônicos de comunicação mais avançados como a internet. O fenômeno da globalização viabilizou tais questões e abriu caminho para que a tradução viesse desempenhar papel indispensável na gigantesca troca de informação entre países que não carregam diferenças somente linguísticas, mas também

1 * Pertel: Professora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus – BA, Brasil.

Em seu clássico ensaio sobre os aspectos linguísticos da tradução em 1959, Jakobson distingue entre três tipos diferentes de tradução: a tradução intralingual (interpretação dos signos dentro da mesma língua); a tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* (interpretação dos signos entre línguas distintas) e a tradução inter-semiótica ou *transmutação* (*interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais*). No entanto, neste trabalho nos ateremos a questões concernentes à tradução interlingual.

culturais, históricas e ideológicas. A diferença entre fatores ideológicos e linguísticos [...] *abre caminho à discussão do tema [tradução e ensino] nos termos mais vastos do discurso pós-colonial* (BASSNETT, 2003).

A tradução, enquanto atividade interdisciplinar de desenvolvimento, crescimento, é o tema central deste artigo. A partir de uma conjuntura linguística baseada na perspectiva filosófica desconstrutivista e na perspectiva pós-colonial, buscamos problematizar a questão do texto original e do papel do tradutor. No decorrer da discussão surge a questão da interpretação, da representação, do discurso, da intencionalidade e do poder. A prática da tradução nos faz pensar na originalidade do nosso discurso, e na leitura que fazemos do discurso do outro.

Ao compreender o texto traduzido como outro original, porém com possíveis poderes ‘colonizadores’, buscamos refletir sobre a possibilidade da utilização de textos turísticos brasileiros traduzidos e da análise contrastiva como fontes de aprendizagem. Por serem textos que refletem a cultura do aluno, e não a cultura do *colonizador*, a prática da análise contrastiva em sala de aula de língua inglesa desses textos pode revelar uma aprendizagem interdisciplinar que envolve língua, cultura, sociedade, e vários outros aspectos.

A desconstrução de uma visão metafísica do processo de tradução

Em contextos pós-coloniais, a problemática da *tradução* torna-se lugar significativo para o surgimento de questões relacionadas à representação, poder e historicidade (NIRANJANA, 1992, p. 1).

A prática da tradução esteve por muito tempo subjugada e marginalizada pelas organizações de estudos linguísticos, e, dessa forma, classificada como uma subcategoria da Literatura Comparada. No entanto, a partir do final dos anos setenta, acontece o contrário: a Literatura Comparada é posta como um ramo dos Estudos de Tradução e deixa de ser vista como uma área de pesquisa de segunda categoria para ser conjugada a várias outras áreas, como a Linguística, os Estudos Literários, a História da Cultura, a Filosofia e a Antropologia, sendo então considerada uma área de investigação de natureza interdisciplinar (BASSNETT, 2003). A partir de então, a teoria e a prática da tradução vêm recebendo constante e crescente interesse, porém é somente nos anos noventa que os Estudos de Tradução conquistam seu espaço adquirindo status de disciplina de direito próprio.

Hoje, essa disciplina informa diversos tipos de pesquisa, tanto em sua vertente linguística quanto na ideológica. Como dito anteriormente, questões ligadas à tradução interlingual tiveram maior ênfase com o surgimento da globalização, responsável por abrir caminho para que a tradução viesse desempenhar papel indispensável na gigantesca troca de informação entre países.

Levar em conta a atitude antropofágica do tradutor² é preocupar-se com fatores ideológicos, uma vez que, articulada ao discurso desconstrutivista³ de Derrida, essa perspectiva vê o produto da tradução como outro original, e, dessa forma, oposta à noção logocêntricaⁱⁱ de interpretação atrelada ao texto original. Para Derrida “não há signo linguístico antes da escrituraⁱⁱⁱ” (DERRIDA, 1973, p. 17). Dessa forma, poderíamos dizer que não há um significado primeiro, um original, como preconizam os estruturalistas. Em seu consagrado trabalho *Gramatologia (De la Grammatologie)*, Derrida chama esse significado com o qual sonha o estruturalismo, que ultrapassa os tempos e destrói todos os outros possíveis significados, de *significado transcendental* (DERRIDA, 1973, p. 24). A cada escritura a relação significado/significante se refaz, tecendo-se novas tramas, formando-se diferentes desenhos, outras formas, e, assim, tendo-se, a cada nova leitura, [...] *a ilusão de se prender o signo na nova malha* (GRIGOLETTO, 1992, p. 32).

Muitos teóricos da área de tradução acreditam que o texto original possa ser decodificado e que uma leitura adequada possa revelar e proteger seu significado correto, sendo, dessa forma, perfeitamente possível preservar esse significado no texto-traduzido. Essa perspectiva encara o processo tradutório como uma atividade de simples transporte de significados do texto original para o traduzido, de uma língua para outra, e de uma cultura para outra (ARROJO, 1993), apresentando o tradutor como tendo *função meramente mecânica* (ARROJO, 2002, p. 12), sendo, por uma visão/noção logocêntrica, e como denomina Venuti (1986 *apud* ARROJO, 1993, p. 138), [...] *invisível em duas frentes, uma textual ou estética, a outra socioeconômica*.

Essa missão impossível, que, segundo Arrojo (1993), é criada pelos defensores do logocentrismo/noção logocêntrica para acometer o tradutor, também prevê a necessidade de o tradutor ter um conhecimento superior, saber tudo sobre as línguas, culturas, histórias e

2 Esta é uma metáfora criada pelos tradutores brasileiros a qual identifica o sujeito tradutor como um canibal cujo intuito é devorar o texto original com a intenção de criar algo completamente novo a partir desse ato (BASSNETT, 2003, p. XX).

3 Inserimos ao final do artigo um glossário para esclarecimento de alguns termos complexos ligados à perspectiva desconstrutivista.

ideologias das línguas em questão. Nesse contexto, segundo a autora, o tradutor deve buscar a [...] *preservação ideal do significado original sem nenhuma alteração ou perda* (ARROJO, 1993, p. 134-135). Porém, Walter Benjamin deixa claro que *nenhuma tradução seria possível se, em sua essência, ela buscasse a aparência com o original* (BENJAMIN, 2000, p. 17). E adiante afirma que *uma transferência literal de sintaxe destrói completamente a teoria da reprodução do significado e é uma ameaça direta à compreensão* (BENJAMIN, 2000, p. 21).

A visão centrada no conceito de *logos*^{iv} é combatida pela desconstrução^v. Jacques Derrida, seu precursor e maior defensor, rejeita a idéia objetivista de uma estrutura inerente ao texto, por isso é conhecido por muitos como pós-estruturalista^{vi}. A significação, segundo ele, é gerada num processo dinâmico, ela é o jogo^{vii} formal das diferenças, ou seja, o signo somente adquire significação pela sua diferença em relação a outros elementos com os quais ele se encontra em contraste sintagmático ou em oposição paradigmática (SANTIAGO, 1976, p. 83). Por isso, o texto, numa perspectiva desconstrutivista, não pode assumir, nem possuir nenhuma significação definitiva.

Em seu polêmico estudo *A Morte do Autor* (1984), Barthes parece compartilhar dessa visão desconstrutivista enfatizando essa questão sob a perspectiva do autor. Segundo ele não existe a figura do autor fora ou anterior à linguagem. O autor, para Barthes, é um produto do ato de escrever – é o ato de escrever que faz o autor e não o contrário (BARTHES, 1984).

Assim, a partir de uma visão desconstrutivista e não-logocêntrica, podemos caracterizar o tradutor não como um simples decodificador e transportador de significados, mas como um autor que deve ter condições de ler, interpretar e produzir/transformar os significados provisórios que encontra em sua leitura em outros significados, sendo fiel não ao texto original, mas àquilo que considera *ser* o texto original, àquilo que considera constituir-lo. Pois, o tradutor é, antes de qualquer coisa [...] *primeiro um leitor e só depois um escritor* (BASSNETT, 2003, p. 132), e como leitor e produtor de significados, o tradutor será fiel à sua interpretação do texto de partida, que será, sempre, um produto daquilo que ele mesmo é, daquilo que pensa, daquilo que sente (ARROJO, 2002, p. 44). Essa transformação acontece dentro de um jogo de substituições infinitas:

[...] não é porque a infinidade de um campo não pode ser coberta por um olhar ou um discurso finitos, mas porque a natureza do campo – a saber a linguagem e uma linguagem finita – exclui a totalização: este campo é com efeito o de um *jogo*, isto é, de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito. Este campo só permite estas substituições infinitas porque é finito, isto é, porque em vez de ser um campo inesgotável, [...] em vez de ser demasiado grande, lhe falta algo, a saber um

centro que detenha e fundamente o jogo das substituições (DERRIDA, 1971, p. 244-245).

O centro sobre o qual fala Derrida corresponde ao *logos* defendido pelo logocentrismo. Esse *logos* (razão), segundo Derrida não pode existir, uma vez que *[o] movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais [...]* (DERRIDA, 1971, p. 245).

Essa perspectiva desconstrutivista inscreve-se paralelamente à corrente pós-colonialista que recentemente vem redefinindo pensamentos e posições teóricas de muitos pesquisadores. Segundo essa nova corrente do pensamento pós-moderno,

A tradução foi efetivamente usada no passado como instrumento do poder colonial, um meio de silenciar a voz dos povos colonizados. No modelo colonial havia uma cultura dominante, sendo os restantes subservientes, e a tradução reforçava esta hierarquia de poder (BASSNETT, 2003, p. 6).

Da mesma forma que a desconstrução de Derrida vê a leitura enquanto acontecimento e a considera, junto à tradução, como fenômeno de construção e transformação de significados, de sentidos, a corrente pós-colonialista defende uma prática de tradução e leitura que faça o mesmo, fugindo da visão logocêntrica de um significado primeiro, original, correto, como afirma Arrojo: *A tradução, como a leitura, deixa de ser [...] uma atividade que protege os significados “originais” de um autor; e assume sua condição de produtora de significados; mesmo porque protegê-los seria impossível* (ARROJO, 2002, p. 24).

A linguagem e o discurso com que são construídas as traduções podem ser os maiores responsáveis por colocá-la como instrumento que enfatiza a *[...] desigualdade das relações de poder” que caracterizam o processo colonizador* (BASSNETT, 2003, p. 7), principalmente no mundo globalizado de hoje, onde *[...] os contatos entre os povos estão se processando na velocidade da luz* (RAJAGOPALAN, 2003, p. 26).

Em seu livro de grande repercussão *“Siting Translation: History, Post-Structuralism, and The Colonial Context* (1992), a autora indiana Tejaswini Niranjana apresenta argumentos que serão retomados por pensadores que compartilham uma visão crítica a respeito da tradução e abraçam uma postura pós-colonial. Nesse mesmo livro, a autora nos lembra que *a prática da tradução provê a forma, ao mesmo tempo em que também a adquire dentro das relações assimétricas de poder que operam sob colonialismo* (NIRANJANA, 1992, p. 2).

Se pensarmos pelo prisma linguístico com implicações textuais temos o autor do texto como construtor de sentidos que a partir de sua visão e linguagem sociopolíticas, construídas através das interações com a sociedade na qual está inserido, passa a ser um transmissor do discurso que ouve. O discurso, na visão de Rajagopalan (1999), não é de outra ordem senão política, e carrega o poder de assujeitamento, dominação, sendo frequentemente utilizado como ferramenta de manipulação identitária.

Rajagopalan (1999), com sua visão pós-colonialista, nos permite fazer uma ligação com as ideias sobre discurso e noções de *poder* e *saber* postuladas por Michel Foucault. Para Foucault (1996), existem *regimes de verdade* utilizados com o intuito de controlar e regular. Ele acredita que verdade e poder estão sistematicamente ligados. A verdade existe numa relação de poder, e este opera em conexão com a verdade. Segundo o teórico, cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros. Foucault assinala que o poder pode incitar, seduzir, induzir, facilitar ou dificultar, limitar ou ampliar, tornar menos provável ou mais provável. Sendo assim, podemos acreditar que o discurso é uma ferramenta de poder.

Em seu discurso proferido na aula inaugural no *Collège de France* em 2 de dezembro de 1970, intitulado *A Ordem do Discurso*, Foucault questiona sobre o que haveria de tão perigoso no fato do discurso das pessoas proliferarem indefinidamente (FOUCAULT, 1996). E esse questionamento nos remete novamente à problemática sociopolítica da linguagem que discute Rajagopalan (1999), fazendo-nos refletir a respeito dos discursos que escutamos a cada dia. O perigo, acreditamos, está em ouvirmos, aceitarmos e repetirmos os discursos que ouvimos, principalmente aqueles advindos das nações colonizadoras, sem que haja alguma adequação aos nossos próprios interesses idiossincráticos. O perigo, insiste o pensador que sistematicamente rejeita verdades universais, estaria na normatização do discurso (FOUCAULT, 1996), que embute um elemento de poder.

A posição de Rajagopalan (1999) com relação à noção de discurso tomada como ferramenta de colonização parece ter sido abordada anteriormente por Foucault: *O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar* (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Através dessa noção de discurso problematizada por Foucault e questionada por Rajagopalan, o sujeito passa a ser entendido como tendo uma identidade provisória, pois é

constantemente assediado pelos discursos alheios, que, por sua vez, também são passageiros, e utilizados pelo sujeito em detrimento do momento político-histórico em que vive, buscando, dessa forma, defender seus próprios interesses. Em *A Escritura e a Diferença*, Derrida já havia mencionado que *a partir do momento que falo, as palavras que encontrei, a partir do momento que são palavras, já não me pertencem, são originalmente repetidas* (DERRIDA, 1971, p. 119).

Essa visão de sujeito que parte de tal problematização sobre o discurso parece harmonizar-se com a noção Bakhtiniana de sujeito assujeitado (BAKHTIN, 1986). De acordo com o pensamento Bakhtiniano, o sujeito emerge do outro e é dialógico, sendo que seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz.

Assim como Bakhtin, Rajagopalan acredita que o *eu* seja permeado pelos *outros*: *Eu não sou, eu estou sendo* (RAJAGOPALAN, 1999, p. 1). Para Bakhtin (1986), o *eu* existe a partir do diálogo com os outros *eus*. Dessa forma, o *estou sendo* de Rajagopalan é reconstruído a cada interação com os outros *estou sendo*:

Nossas personalidades estão ficando cada vez mais complexas, você não é mais um ser pronto e acabado, nunca foi aliás, e hoje, então, não há mais como provar isso, nós “estamos sendo” a toda hora, [...] eu não “sou” mais, eu “estou sendo” alguma coisa (RAJAGOPALAN, 1999, p. 2).

A tradução se insere nesse contexto por ser ferramenta que une o discurso do autor do texto-fonte a esse *estou sendo*, podendo, a depender do tradutor (quarto componente de uma relação quaternária confluyente constituída por autor, texto, leitor e tradutor), e de sua atitude perante o texto-fonte, transformar-se em outro tipo de ferramenta: um instrumento de colonização poderoso, fazendo, dessa forma, a manutenção dos contextos de poder, repetindo o discurso de determinadas nações e seus *regimes de verdade* (Foucault, 1996). Esse pressuposto é também discutido por Niranjana:

Repensar a tradução torna-se uma atitude importante num contexto onde ela tem sido usada, desde o Iluminismo Europeu, para subscrever práticas de assujeitamento, especialmente para os povos colonizados. Tal atitude – um exercício de grande urgência para uma perspectiva pós-colonial que busca compreender “sujeitos” já inseridos “em tradução”, apresentados e reapresentados a partir da visão colonialista – busca reclamar a noção de tradução através de sua desconstrução e recolocar seu potencial como uma estratégia de resistência (NIRANJANA, 1992, p. 6).

Sob tal perspectiva, deveria ser de extremo interesse da linguística crítica⁴ preocupar-se com a forma como são cunhadas as traduções pois, segundo Rajagopalan, o processo de referenciação está no âmago dessa discussão. Mais uma vez, o linguista aborda temas referentes aos estudos linguísticos a partir de uma visão crítica. Em seu livro de grande repercussão intitulado *Por uma lingüística Crítica*, Rajagopalan aborda a referenciação da seguinte forma: *É inegável o importante papel desempenhado pelos termos cuidadosamente escolhidos a fim de designar indivíduos, acontecimentos, lugares etc. na formação de opinião pública* (RAJAGOPALAN, 2003, p. 85).

E, mais adiante, completa que [...] *há, pois um julgamento de valores, disfarçado de um ato de referência neutra* (RAJAGOPALAN, 2003, p. 87). Se, ingênuo e despercebido, o tradutor, sem antes estudar o texto original, transfere ao leitor o discurso politicamente colonizador, conseqüentemente estará transferindo a conexão signo-referência que esconde esse ato discursivo de poder.

Para tanto, no importante artigo *Pós-Modernidade e a tradução como subversão*, Rajagopalan afirma, que [...] *traduzir é antes de mais nada interpretar, e toda interpretação envolve representação* (RAJAGOPALAN, 2000, p. 3). Além disso, *é preciso lembrar que a atividade de tradução sempre foi, sempre é, e sempre será um gesto de reescrever, de recriar, de reinventar o original* (RAJAGOPALAN, 2000, p. 3).

A utilização de textos turísticos na construção de identidades sociais em ensino de língua inglesa

Tendo em mente a possibilidade da existência de uma polissemia de múltiplos significantes, segundo a visão desconstrutivista, e pressupondo que o produto de uma tradução se transforma em um novo original, cujo autor, ou seja, o tradutor possui certa flexibilidade no ato de traduzir, buscamos discutir a utilização em sala de aula de inglês como

4 Linguística crítica - “abordagem desenvolvida por um grupo da Universidade de East Anglia na década de 1970. Eles tentaram casar um método de análise lingüística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo à teoria lingüística funcionalista associada com Michael Halliday (1978, 1985) e conhecida como lingüística sistêmica (FAIRCLOUGH, 2001, p. 46-47)”.

língua estrangeira de textos turísticos brasileiros⁵ escritos em português e suas traduções/versões para a língua inglesa.

Esse *corpus* é formado por um gênero textual cujas traduções carregam uma grande importância para a identidade brasileira: representar o Brasil e suas tradições no mundo globalizado de hoje. Um mundo onde a tecnologia é uma das maiores responsáveis pela intensa troca de informações, culturas e experiências que podemos ver crescer a cada dia.

A língua inglesa, aqui entendida como *World English*, ou *lingua mundi* (CRYSTAL, 2003) (RAJAGOPALAN, 2005, p. 150), é a língua escolhida para traduzir outras línguas que queiram ser ouvidas pelo mundo. A tradução de textos turísticos, bem como a elaboração do texto original, pode representar motivo de preocupação para pós-colonialistas, uma vez que, semanticamente e pragmaticamente constituídos, esses textos comunicam a imagem do Brasil a partir das vozes dos sujeitos autor e tradutor, cujos discursos são atravessados por vozes que, muitas vezes, carregam o discurso colonizador, preponderantemente regulador de suas atitudes, deliberando um texto que, se constituído sob esse prisma, pode comunicar uma visão inferiorizada do Brasil.

Essa representatividade, se positiva, pode ser útil ao se pensar sobre a aplicação de tal gênero textual nas escolas de ensino fundamental e médio, mais precisamente no ensino de língua estrangeira, para auxiliar a construção de identidades e práticas sociais. Num país onde as salas de aula são palco de um representacionismo brasileiro às avessas⁶, onde, segundo Moita Lopes (1996, p. 50), o professor de língua inglesa [...] *é o transmissor principal da cultura do colonizador, através do ensino de inglês*, trabalhar com tais textos turísticos pode significar uma forma de refletir sobre as consequências da invasão cultural norte-americana. Ao lermos sobre seu próprio povo, cultura e história em outra língua, trazemos para a sala de aula de língua inglesa uma forma de discutir e construir a própria identidade. Além disso, trabalhar com tais textos em sala de aula de língua inglesa através de atividades de tradução e análises contrastivas, verificando-se os procedimentos técnicos da tradução utilizados pelos

5 Foram escolhidos para constituir o *corpus* de análises deste trabalho textos turísticos referentes ao estado do ES por ser local bastante visado e visitado por turistas estrangeiros. Além disso, quando se pensa na aplicação prática deste corpus, pode-se cogitar a possibilidade de fazê-lo regionalmente.

6 Gostaríamos aqui de chamar a atenção para a hegemonia norte-americana, que toma conta de nossas salas de aula de língua inglesa, onde se deveria aprender a língua inglesa a partir de um autoconhecimento cultural e tradicional, mas ao invés disso se tende a abrir mão da própria identidade para abarcar a cultura alheia, como se fosse “melhor”, “mais bem-sucedida”. Esse fenômeno foi designado por Robert Phillipson como “imperialismo lingüístico”(PHILIPSON, 1992). A “invasão linguística” a que vêm sendo submetidas as demais nações vem sendo incansavelmente discutida por muitos autores contemporâneos, como Rajagopalan, Niranjana, Dingwaney e Maier, Canagarajah, Moita Lopes, e outros.

tradutores é oferecer uma combinação que proporciona a ampla ocasião para o professor lecionar conhecimentos linguísticos das línguas em foco, enquanto apresenta outros conhecimentos mais relacionados à situação sócio-cultural da região onde vive o aluno; é oferecer a oportunidade para o aluno – e também para o professor – de aprender sob uma perspectiva interdisciplinar que reúne linguagem, cultura, arte, esporte, geografia, música, gastronomia, história, e vários outros aspectos imprevisíveis e incontáveis.

Ao analisar contrastivamente os textos turísticos fonte e os traduzidos, os alunos do ensino fundamental e médio poderão ter a oportunidade de verificar, em ambas as línguas, as diferenças peculiares que levam os tradutores a tomarem decisões diversas segundo as formas particulares de interpretar, organizar e representar o mundo. A atividade de contrastar textos pode levar os alunos a descobrir as escolhas lexicais e sintáticas do tradutor: onde manteve, modificou, omitiu, acrescentou texto, e levantar um olhar crítico sobre as dimensões comunicativa, pragmática e semiótica que compõem o contexto do texto fonte e do texto traduzido. Isso pode significar um grande avanço na construção de conhecimento tanto linguístico quanto de tantas outras questões inseridas no contexto do texto turístico, principalmente questões ligadas à construção identitária.

Para entender melhor essa problemática, recorremos a outro autor indiano que, como Niranjana (1992), possui uma postura pós-colonial, agora voltada a questões de ensino-aprendizagem como um todo. No seu livro intitulado *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching* (1999), Canagarajah diz que a resistência serve para ensinar o sujeito/aprendiz a administrar a influência estrangeira de forma que surja uma nova identidade que não negue nem apague a identidade anterior mas que se aprimore por meio de diálogo saudável entre as línguas e culturas, tradições, ideologias em contato. Por esse motivo, é importante construir um ambiente sócio-cultural mais próximo da realidade de nossos alunos, pois, como afirma Canagarajah, *condições sócio-culturais sempre influenciam nossas atividades cognitivas, interferindo, assim, na forma como percebemos e interpretamos a realidade no mundo ao nosso redor* (CANAGARAJAH, 1999, p. 14).

E mais adiante completa:

O aprendizado tem conseqüências que influenciam sobre os valores e a identidade dos alunos, assim como sobre a solidariedade da comunidade. Os alunos sempre farão ligações entre o que aprendem em sala de aula e o mundo exterior (CANAGARAJAH, 1999, p. 14, tradução nossa).

Para completar esse pensamento, Rajagopalan nos lembra que as línguas são híbridas e possuem instabilidades estruturais e constitutivas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25). A língua e, conseqüentemente, a linguagem está em constante construção, algo que o sujeito recria e remolda de acordo com o momento histórico (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25). Assim, é importante ressaltar que a reconstituição do sujeito, que nunca se encerra, sempre se fará *a partir* de uma identidade própria e não *apesar* dela.

Referências

ARROJO, Rosemary (org.). **O Signo Desconstruído**: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992. p. 31-34.

_____. Desconstrução, Psicanálise e o Ensino de Tradução. In: **Tradução, Desconstrução e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993. p. 132-150.

_____. **Oficina de Tradução**: A teoria na prática. . 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BARTHES, Roland. (1984) A Morte do Autor. In: _____. **O Rumor da Língua**. Tradução de António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984. p. 49-53.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BASSNETT-McGUIRE, Susan. **Estudos de Tradução**. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BENJAMIN, Walter. The Task of the Translator: An introduction to the translation of Baudelaire's *Tableaux Parisiens*. Translated by Harry Zohn. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London and New York: Routledge, 2000. p. 15-25.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

_____. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

DINGWANEY, Anuradha; Maier, Carol (eds). **Between Languages and Cultures: Translation and Cross-Cultural Texts**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. traduzido por Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GRIGOLETTO, Marisa. A Desconstrução do Signo e a Ilusão da Trama. In: Arrojo, Rosemary (org.). **O Signo Desconstruído**: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992. p. 31-34.

JAKOBSON, Roman. Aspectos Lingüísticos da Tradução. In: **Lingüística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969. p. 63-72.

MOITA LOPES, L. P. “Yes, Nós Temos Bananas” ou “Paraíba não é Chicago Não”. Um Estudo Sobre a Alienação e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil. In: **Oficina de Lingüística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. p. 37-51.

NIRANJANA, Tejaswini. **Siting Translation**: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context. California: University of California Press, 1992.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford, Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A Língua é uma Bandeira Política. **O popular**, Goiânia, 29 nov. 1999. Disponível em: www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Raja.htm. Acesso em: 15 outubro 2006.

_____. Pós-modernidade e a tradução como subversão. **Anais do VII Encontro Nacional/1 Encontro Internacional de Tradutores**. São Paulo, 2000. Disponível em www.novomilenio.inf.br/idioma/19980911.htm. Acesso em 19 outubro 2006.

_____. **Por uma lingüística Crítica**: Linguagem, Identidade e a Questão ética. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A Geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

SANTIAGO, Silviano (Sup.). **Glossário de Derrida**. Trabalho realizado pelo Departamento de Letras da PUC/RJ. Rio de Janeiro: Edições F. Alves, 1976.

Anexo

i GLOSSÁRIO

Discurso desconstrutivista; perspectiva desconstrutivista – Segundo o discurso desconstrutivista *não há signo lingüístico antes da escritura* (Derrida, 1973, p. 17). Ou seja, para que se tenha a escritura em seu sentido metafórico, é necessário que se renuncie à noção de significado inscrito, fixo e imutável construído pelo autor, dando, assim, lugar ao leitor, que vai à busca desse significado.

ii *Noção logocêntrica/visão logocêntrica; Logocentrismo* – Se refere à tendência no pensamento ocidental, desde Platão, em buscar a centralidade da palavra (*logos*), das idéias, dos sistemas de pensamento, de forma a serem compreendidos como formas inalteráveis. As verdades veiculadas pelo logocentrismo são sempre tomadas como definitivas e irrefutáveis. Todas as teorias ligadas ao logocentrismo acreditam que “[...] é fora do sujeito/leitor ou receptor que se encontra a origem dos significados”. Isso quer dizer que “[...] a origem do significado é necessariamente localizada no significante (no texto, na mensagem, na palavra), nas intenções (conscientes) do emissor/autor, ou numa combinação ou alternância dessas duas possibilidades” (ARROJO, 1992, p. 35).

iii *Escritura* – Derrida utiliza esse termo fora do seu sentido corrente, levando em conta seu sentido metafórico. De acordo com o autor, no sentido corrente, a escritura “[...] é letra morta, é portadora da morte. Ela asfixia a vida”. Por outro lado, em seu sentido metafórico, a escritura remete à “[...] voz da consciência como lei divina, o coração, o sentimento, etc.” (DERRIDA, 1973, p. 21). Ou seja, a escritura é tomada no sentido em que sua natureza se encontra na “[...] voz que se ouve ao se encontrar em si”: uma leitura íntima e individual que procede do interior de cada indivíduo. A escritura não está sujeita à autoridade de quem escreve. O sentido de um texto está sempre adiado, nunca pode ser fixado.

iv *Logos* – Em grego significava inicialmente a palavra escrita ou falada – o Verbo. Mas a partir de filósofos gregos como Heráclito passou a ter um significado mais amplo. Logos passa a ser um conceito filosófico traduzido como razão; o princípio de inteligibilidade.

v *Desconstrução* – Partindo do método especulativo de Nietzsche, da fenomenologia de Husserl e da ontologia de Heidegger, Derrida apresenta a tese referente ao que chama de Desconstrução (*Déconstruction*), rejeitando qualquer definição estável ou dicionarizável para o que se entende por esse movimento. Através dele, Derrida fez repensar a forma como a linguagem opera. Desconjuntando os valores de verdade, significado inequívoco e presença, a Desconstrução aponta para a possibilidade de escrever não mais como representação de qualquer coisa, mas como a infinidade do seu próprio *jogo*. Tem como objetivo imediato criticar a metafísica ocidental e sua tendência ao logocentrismo. Do ponto de vista da análise textual, a Desconstrução visa a leitura de um texto de forma a revelar suas incompatibilidades e ambigüidades retóricas, suas aporias, *o ponto cego que o autor nunca viu* (RAJAGOPALAN, 1992, p. 26) demonstrando que é o próprio texto que as assimila e dissimula.

vi *Pós-estruturalista; a Perspectiva Pós-Estruturalista* – O pós-estruturalista interpreta o *pós* da expressão *pós-estruturalismo* como nomeando algo que vem depois e que tenta ampliar o estruturalismo, colocando-o na *direção certa*. Constitui-se como uma crítica ao estruturalismo, feita a partir dele mesmo, ou seja, tende-se a voltar alguns dos argumentos do estruturalismo contra o próprio estruturalismo, apontando-se algumas inconsistências fundamentais em seu método que são ignoradas pelos estruturalistas.

vii *Jogo* – “O conceito de jogo aparece como a possibilidade de destruição de um significado transcendental” (SANTIAGO, 1976, p. 53). É um processo de concretização do sentido das palavras, cujo mecanismo não se encontra pré-determinado. As palavras, segundo Derrida, não possuem um sentido único, estável, mas se encontram à deriva, num jogo aberto de significações. O sentido de uma palavra só existe em função da forma como se relaciona com outras palavras, e é sempre adiado, num interminável jogo de significações. O jogo, segundo Derrida, acontece num campo onde há “[...] substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito” (DERRIDA, 1971, p. 244).

POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista *PERcursos Linguísticos* publica trabalhos inéditos (artigos, resenhas e entrevistas) sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores (brasileiros e estrangeiros), pós-graduandos e alunos de Iniciação Científica (neste caso, com certificação do professor orientador).
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial científicará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista *PERcursos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista (em elaboração) responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

- ✓ O trabalho deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.
- ✓ Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
- ✓ O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
 - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
 - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
 - *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
 - *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
 - *Palavras-chave e keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
 - *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo**, **Palavras-chave**, **Abstract**, **Keywords**, **Referências**) também se submetem a essa

formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.

- *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.

- ✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.

- ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

- ✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download

- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.

- Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado para endereço eletrônico percursoslinguisticos@hotmail.com em dois arquivos digitais, em formato *Word for Windows* (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax

e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto somente do segundo arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es).

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

PERcursos Linguísticos

COMISSÃO EDITORIAL

A/C Alexsandro Rodrigues Meireles (presidente), Ana Cristina Carmelino,
Edenize Ponzo Peres, Júlia Maria da Costa de Almeida,
Lúcia Helena Peyroton da Rocha, Maria da Penha Pereira Lins
ou Micheline Mattedi Tomazi

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 0 XX 4009-2801

E-mail: percursoslinguisticos@hotmail.com