

Lucrecio Araújo de Sá Júnior
Marco Antonio Martins
(organizadores)

Rumos da linguística brasileira no século XXI

historiografia, gramática e ensino

Blucher

Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino

© 2016 Lucrécio Araújo de Sá Júnior, Marco Antonio Martins (organizadores)

Editora Edgard Blücher Ltda.

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

FICHA CATALOGRÁFICA

Rumos da linguística brasileira no século XXI :
historiografia, gramática e ensino / Lucrécio Araújo
de Sá Júnior, Marco Antônio Martins (org.). -- São
Paulo : Blucher, 2016.
312 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-8039-182-4

Open Access

1. Linguística – Brasil 2. Língua portuguesa –
Estudo e ensino 3. Língua portuguesa – Gramática
– História 4. Linguística – Historiografia I. Sá Júnior,
Lucrécio Araújo de II. Martins, Marco Antônio

16-0862

CDD 410.981

Índice para catálogo sistemático:

1. Linguística – Brasil

Comitê científico do VIII Congresso Internacional da Abralin

FONÉTICA/FONOLOGIA

José Magalhães (UFU)
Alexsandro Meireles (UFES)
Carmen Lúcia Matzenauer (UFPEL)
Elisa Batisti (UFRGS)
Filomena Sândalo (UNICAMP)
Izabel Christiane Seara (UFSC)
Luciani Ester Tenani (UNESP)
Seung Hwa Lee (UFMG)
Vera Pacheco (UESB)

MORFOLOGIA

Maria José Foltran (UFPR)
Danniel da Silva Carvalho (UFBA)
Denilda Moura (UFAL)
Erotilde Goreti Pezatti (UNESP)
Evani Viotti (USP)
Marcelo Amorin Sibaldo (UFPE/UAST)
Marcus Lunguinho (USP)
Marcus Maia (UFRJ)
Maria José Foltran (UFPR)
Maximiliano Guimarães (UFPR)
Nubia Rech (UFFS)
Patrícia Rodrigues (UFPR)
Sandra Quarezemin (UFSC)
Sílvia Nascimento (UFM)

SINTAXE

Maria Cristina Fegueiredo Silva (UFPR)
Alessandro Boechat de Medeiros (UFRJ)
Ana Paula Scher (USP)
Cilene Rodrigues (UCL-UK)
Cristina Yuckie Miyaki (PUC-PR)
Miriam Lemle (UFRJ)
Rafael Minussi (UFPR/CNPq)
Solange Oliveira (UTP)

SEMÂNTICA

Renato Basso (UFSCAR)
Ana Lúcia Müller (USP)
Ana Paula Quadros Gomes (UFRJ)
Cleber Conde (UFSCAR)
Luisandro Mendes de Souza (UFRGS)
Luiz Arthur Pagani (UFPR)
Roberta Pires de Oliveira (UFSC)

PRAGMÁTICA

Dina Maria Martins Ferreira (UEC)
Claudiana Nogueira de Alencar (UECE)
Jair Antonio de Oliveira (UFPR)
Joana Plaza Pinto (UFG)
Ronaldo de Oliveira Batista (UPM)
Sandra Helena de Melo (UFRPE)
Tatiana Piccardi (UNIFESP)

LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO

Luis Passeggi (UFRN)

Maria das Graças Soares

Rodrigues (UFRN)

Hozanete Lima (UFRN)

Leci Borges Barbisan (PUC-RS)

Luis Passeggi (UFRN)

Márcia Romero (UNIFESP)

Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN)

Marlene Teixeira (UNISINOS)

Valdir Flores (UFRGS)

Véronique Dahlet (USP)

ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Luiz Antonio Silva (USP)

Artarxerxes Tiago Tácito Modesto (FALS)

Clemilton Lopes Pinheiro (UFRN)

José Gaston Hilgert (UPM)

Leonor Lopes Fávero (PUC-SP)

Maria Lúcia da Cunha Oliveira
Andrade (USP)

Marise Mamede Galvão (UFRN)

Paulo de Tarso Galembeck (UEL)

Renira Appa Cirelli (FIA-SP)

Zilda de Oliveira Aquino (USP)

LINGUÍSTICA DO TEXTO

Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN)

João Gomes da Silva Neto (UFRN)

Alessandra Castilho Ferreira
da Costa (UFRN)

Anna Christina Bentes (UNICAMP)

Francisco Alves Filho (UFPI)

Leonor Werneck dos Santos (UFRJ)

Luciana Pereira da Silva (UTFPR)

Luiz Carlos Travaglia (UFU)

Maria da Penha Pereira Lins (UFES)

Maria Eduarda Giering (UNISINOS)

Marise Mamede Galvão (UFRN)

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)

Paulo Ramos (UNIFESP)

Sueli Cristina Marquesi (USP)

ANÁLISE DO DISCURSOMaria Bernadete Fernandes
de Oliveira (UFRN)

Silmara Cristina Dela Silva (UFF)

Claudia Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)

Alexandre Ferrari (UNIOESTE)

Amanda Scherer (UFMS)

Ana Claudia Fernandes Ferreira (UNIVAS)

Ana Luiza Artiaga Rodrigues
da Motta (UNEMAT)

Ana Maria di Renzo (UNEMAT)

Angela Baalbaki (UERJ)

Bethania Mariani (UFF)

Carolina Rodríguez Alcalá (UNICAMP)

Claudia Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)

Cristiane Dias (UNICAMP)

Dantielli Garcia (UNILAGO)

Evandra Grigoletto (UFPE)

Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)

Fabio Tfouni (UFSE)

Fernanda Galli (USP)

Freda Indursky (UFRGS)

Helson da Silva Sobrinho (UFAL)

José Horta Nunes (UNICAMP)

José Simão da Silva Sobrinho (UFFS)

Lauro José Siqueira Baldini (UNIVAS)

Lucília Maria Sousa Romão (USP)

Luiz Francisco Dias (UFMG)

Maria Claudia Maia (UCAN)

Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)
 María Teresa Celada (USP)
 Mariza Vieira da Silva (UCB)
 Maurício Beck (UFF)
 Mónica Zoppi-Fontana (UNICAMP)
 Nadia Azevedo (UNICAMP)
 Nadia Neckel (UNISUL)
 Pedro de Souza (UFSC)
 Solange Gallo (UNISUL)
 Solange Mittmann (UFRGS)
 Suzy Lagazzi (UNICAMP)
 Telma Domingues da Silva (UNIVAS)
 Vanise Medeiros (UFF)
 Verli Fátima Petri da Silveira (UFMS)

LINGUÍSTICA HISTÓRICA

Tania Lobo (UFBA)
 Zenaide Carneiro (UEFS)
 Américo Venâncio Lopes Machado Filho (UFBA)
 Antônia Vieira dos Santos (UNEB)
 Célia Regina dos Santos Lopes (UFRJ)
 Charlotte Galves (UNICAMP)
 Emílio Gozze Pagotto (UNICAMP)
 Jânia Martins Ramos (UFMG)
 Maria Aparecida Torres Morais (USP)
 Maria Eugênia Lamoglia Duarte (UFRJ)

HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Neusa Bastos (PUC-SP)
 Ronaldo de Oliveira Batista (UPM)
 Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)
 Dieli Vesaro Palma (PUC-SP)
 José Marcelo Freitas de Luna (UNIVALI)
 Maria Mercedes Saraiva Hackerott (UNIP)

Nancy dos Santos Casagrande (PUC-SP)
 Regina Helena Pires de Brito (UPM)
 Ricardo Cavaliere (UFF)
 Vera Lúcia Harabagi Hanna (UPM)

SOCIOLINGUÍSTICA

Maria Alice Tavares (UFRN)
 Silva Rodrigues Vieira (UFRJ)
 Cláudia Regina Brescancini (PUC-RS)
 Edair Görski (UFSC)
 Gilson Costa Freire (UFRRJ)
 Lilian Coutinho Yacovenco (UFES)
 Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka (UFJF)
 Marilúcia Barros de Oliveira (UFPA)
 Marluce Cóan (UFCE)
 Mônica Maria Guimarães Savedra (UFF)
 Raquel Meister Ko. Freitag (UFS)
 Ricardo Joseh Lima (UERJ)
 Ronald Beline Mendes (UESP)
 Rosane de Andrade Berlinck (UNESP)
 Rubens Marques de Lucena (UFPB)
 Silvia Figueiredo Brandão (UFRJ)
 Silvia Regina de Oliveira Cavalcante (UFRJ)

DIALETOGRAFIA

Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)
 Aparecida Negri Isquardo (UFMS)
 Jacyra Andrade Mota (UFBA)
 Vanderci de Andrade Aguilera (UEL)

LINGUÍSTICA CENTRADA NO USO

Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)
 Camilo Rosa (UFPB)
 Edvaldo Balduino Bispo (UFRN)

Ivo da Costa Rosário (UFF)
 José da Luz da Costa (UFRN)
 José Romerito Silva (UFRN)
 Maria Célia Lima-Hernandes (USP)
 Maria Maura Cezario (UFRJ)
 Maria Medianeira de Souza (UFPE)
 Mariangela Rios de Oliveira (UFF)

PSICOLINGUÍSTICA

Diana Luz (USP)
 Arnaldo Cortina (UNESP)
 Elizabeth Harkot de La Taille (USP)
 José Gaston Hilgert (UPM)
 Kati Eliana Caetano (UTP)
 Lúcia Teixeira (UFF)
 Maria da Graça Krieger (UNISINOS)
 Maria de Lourdes Baldan (UNESP)
 Regina Souza Gomes (UFRJ)
 Renata Mancini (UFF)
 Waldir Bevidas (USP)

LINGUÍSTICA APLICADA

Cristine Nicolaidis (UFRJ)
 Maria Elias Soares (UFC/UNILAB)
 Ana Flávia L. M. Gerhardt (UFRJ)
 Ana Paula Beato (UFRJ)
 Claudia H. Rocha (UNICAMP)
 Parmênio Citó (UFRR)
 Paula Szundy (UFRJ)
 Rogério Casanovas Tílio (UFRJ)
 Ruberval Maciel (UFMT)
 Sergio Ifa (UFAL)
 Silvia Becher (UFRJ)
 Telma Gimenez (UEL)
 Vera Menezes (UFMG)

PSICOLINGUÍSTICA

Teresa Cristina Wachowicz (UFPR)
 Clarissa Jordão (UFPR)
 Daniela Zimmermann Machado (FAFIPAR)
 Elaine Grolla (USP)
 Francisco Fogaça (UFPR)
 Josélia Ribeiro (UFPR)
 Márcia Cristina Correia (UFSM)
 Ruth Lopes (UNICAMP)

NEUROLINGUÍSTICA

Orlando Vian Jr. (UFRN)
 Beatriz Gama Rodrigues (UFPI)
 Cida Caltabiano (PUC-SP)
 Dilma Mello (UFU)
 Izabel Souza do Nascimento (UFRN)
 Janaína Weissheimer (UFRN)
 Marcello Marcelino (UNIFESP)
 Marcelo Amorim (UFRN)
 Regina Simon (UFRN)
 Selma Alas Martins (UFRN)
 Sérgio Ifa (UFAL)
 Tamara Maria Costa e Silva
 N. de Abreu (UFRN)

NEUROLINGUÍSTICA

Edwiges Maria Morato (UNICAMP)
 Lilian Scherer (PUC-RS)
 Margareth de Souza Freitas
 Thomopoulos (UEPR)
 Marigia Aguiar (UNICAMP)
 Rosângela Gabriel (UNISC)

LINGUÍSTICA E COGNIÇÃO

Heronides Moura (UFSC)
 Edwiges Morato (UNICAMP)

Mara Sofia Zanotto (PUC-SP)
 Rosângela Gabriel (UNISC-RS)
 Rove Chisman (UNISINOS-RS)
 Solange Vereza (UFF)

LETRAMENTOS

Maria do Socorro Oliveira (UFRN)
 Ana Maria Paz de Oliveira (UFRN)
 Antônio Augusto Gomes Batista (CENPEC)
 Cláudia Lemos Vóvio (UNIFESP)
 Clecio Bunzen (UNIFESP)
 Cosme Batista dos Santos (UNEB)
 Eveline Mattos Tápias Oliveira (UNITAU)
 Glícia Azevedo Tinoco (UFRN)
 Ivoneide Bezerra de Araújo Santos (IFRN)
 Marcos Baltar (UFSC)
 Maria Lucia Castanheira (UFMG)
 Maria Sílvia Cintra Martins (UFSCAR)
 Mary Elizabeth Carutti-Rizzotti (UFSC)
 Roziane Marinho Ribeiro (UFMG)
 Simone Bueno Borges da Silva (UFBA)

GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Rosângela Hammes (UFSC)
 Acir Mario Karwoski (UFTM)
 Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
 Ana Maria de Mattos Guimarães
 (UNISINOS)
 Antonia Dilamar Araújo (UECE)
 Désirée Motta-Roth (UFSM)
 Elvira Lopes Nascimento (UEL)
 Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
 Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
 Maria Marta Furlanetto (UNISUL)

Marta Cristina da Silva (UFJF)
 Terezinha da Conceição Costa (UNIOESTE)

LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA

Aparecida Negri Isquardo (UFMS)
 Claudia Maria Xatara (UNESP)
 Claudia Zavaglia (UNESP)
 Claudio Cezar Henriques (UERJ)
 Elizabete Aparecida Marques (UFMS)
 Giselle Olívia Mantovani Dal Corno (UCS)
 Gladis Maria Barcelos de Almeida (UFSCAR)
 Ieda Maria Alves (USP)
 Karylleila dos Santos Andrade (UFT)
 Maria Cândida Trindade Costa
 de Seabra (UFMG)
 Maria José Bocorny Finatto (UFRGS)
 Mariângela de Araújo (USP)

ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Célia Magalhães (UFMG)
 Adriana Silvina Pagano (UFMG)
 Diva Cardoso de Camargo (UNESP)
 Giacomo Patrocínio Figueredo (UFOP)
 Lincoln Paulo Fernandes (UFSC)
 Marisa Helena Degasperi (UCPel)
 Stella Esther Ortweiller Tagnin (USP)
 Tânia Liparini Campos (UFPB)
 Vera Lúcia Santiago Araújo (UECE)

LÍNGUAS DE SINAIS

Aline Lemos Pizzio (UFSC)
 Ana Regina e Souza Campello (UFRJ)
 Elizabeth Reis Teixeira (UFBA)

Evangelina Faria (UFPB)
Mariângela Estelita (UFG)
Marianne Rossi Stumpf (UFSC)
Ronice Muller de Quadros (UFSC)
Sandra Patrícia Nascimento (UNB)
Tarcísio de Arantes Leite (UFSC)

LÍNGUAS INDÍGENAS

Stella Telles (UFPE)
Aldir Santos de Paula (UFAL)
Carla Maria Cunha (UFRN)
Marília Ferreira (UFPA)
Walkíria Neiva Praça (UNB)

LINGUAGEM E TECNOLOGIA

Sueli Marquesi (USP)
Júlio Cesar (UFC)
Ana Lúcia Tinoco Cabral (PUC-SP)
Carlos Fernando Araújo Jr (UNICSUL)

Ismar Frango Silveira (MAKENZIE)
Vanda Maria da Silva Elias (PUC-SP)

EPISTEMOLOGIA(S) DA LINGUÍSTICA

Lígia Negri (UFPR)
Bruno Bohomoletz de Abreu Dallari (UFPR)
Cristina Altman (USP)
José Borges Neto (UFPR)
Olga Ferreira Coelho (USP)
Renato Basso (UFSCAR)
Rodrigo Tadeu Gonçalves (UFPR)

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Cristine Gorski Severo (UFSC)
Gustavo Nishida (UFPR)
Maria Elena Peires Santos (UNIOESTE)
Mônica Maria Guimarães Savedra (UFF)
Rosângela Morello (UNIR/IPOL)
Tereza Maher (UNICAMP)

Breve apresentação

Publicam-se, nesta coletânea, quatorze capítulos escritos por especialistas de diferentes áreas da linguística em torno de temáticas voltadas à história da gramática e dos estudos gramaticais no Brasil, às tradições discursivas e ao ensino de línguas. Os capítulos, de forma integrada no todo da obra, trazem a público um importante panorama dos caminhos percorridos pela linguística brasileira em diferentes campos teóricos: a evolução dos estudos gramaticais e a história da gramática no Brasil; a constituição da historiografia da linguística como área de pesquisa e ensino; a análise da variação fônica e léxico-semântica e de áreas dialetais no português do Brasil; a análise de fenômenos morfossintáticos em variação e mudança, numa perspectiva sincrônica e diacrônica, que caracterizam uma gramática do português brasileiro; questões da linguística teórica e da psicolinguística experimental, das tradições discursivas e dos atos de fala; discussões teóricas sobre o ensino de línguas no ambiente digital e sobre a formação do professor nos cursos de Letras; e uma importante reflexão sobre o construto identitário do *homo academicus*.

Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino é uma contribuição da Associação Brasileira de Linguística (Abralín) para a comunidade acadêmica da área de Letras e Linguística e para o grande público em geral que se interessa pelos estudos sobre língua e linguagem. A obra reúne resultados de pesquisas apresentados/debatidos em conferências e mesas-redondas no VIII Congresso Internacional da ABRALIN, realizado em Natal (RN), no nordeste brasileiro, entre janeiro e fevereiro do ano de 2013, e sistematiza importantes questões de historiografia, de gramática e de ensino de línguas em pauta nos estudos linguísticos no início deste século XXI, apresentando importantes resultados consolidados e fomentando uma discussão para uma agenda de trabalhos.

Os organizadores

Sumário

CAPÍTULO 1 – O PAPEL DA LINGUÍSTICA NA EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS GRAMATICAIS NO BRASIL	19
1.1 INTRODUÇÃO.....	19
1.2 ALGUNS MITOS QUE CONSEGUIMOS “NEUTRALIZAR”	20
1.3 TEORIAS DE MUDANÇA E TEORIAS LINGUÍSTICAS	24
1.4 O PORTUGUÊS BRASILEIRO FINALMENTE DESVENDADO.....	30
1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS.....	34
REFERÊNCIAS.....	37
CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DA GRAMÁTICA NO BRASIL: DO NORMATIVO AO CIENTÍFICO.....	43
2.1 INTRODUÇÃO.....	43
2.2 A <i>GRAMÁTICA SECUNDÁRIA</i> : UM CONHECIMENTO NORMATIVO DA LÍNGUA NACIONAL.....	44
2.3 A VARIAÇÃO COMO QUESTÃO LINGUÍSTICA NA RELAÇÃO COM A LÍNGUA NACIONAL.....	47
2.4 OUTRO MOVIMENTO SOBRE A VARIAÇÃO.....	51
2.5 CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIAS.....	56

CAPÍTULO 3 – ENTRE A HISTÓRIA E A CIÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DA HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA COMO ÁREA DE PESQUISA E ENSINO NOS ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM	57
3.1 INTRODUÇÃO.....	58
3.2 A HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA: DEFINIÇÕES, PROCEDIMENTOS, FRONTEIRAS E DIÁLOGOS.....	60
3.3 A CONTRIBUIÇÃO DE MARIA LEONOR CARVALHÃO BUESCU PARA A HL.....	64
3.4 A HL NO BRASIL E OS GRUPOS DE PESQUISA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ÁREA.....	65
3.5 DOS PROPÓSITOS DE ESTUDAR A HISTÓRIA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM	69
3.6 CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS.....	70

CAPÍTULO 4 – VARIAÇÃO FÔNICA E LÉXICO-SEMÂNTICA NO PORTUGUÊS DO BRASIL A PARTIR DE DADOS DO PROJETO ALiB	73
4.1 INTRODUÇÃO.....	73
4.2 VARIAÇÃO FÔNICA NO CORPUS DO PROJETO ALiB	75
4.3 AFRICATIZAÇÃO DO /T, D/ DEPOIS DE SEMIVOGAL PALATAL.....	75
4.3.1 Variação diatópica	75
4.3.2 Variação diatópico-diageracional	76
4.3.3 Variação diatópico-diastrática.....	76
4.3.4 Variação diatópico-diagenérica.....	77
4.4 VARIAÇÕES LÉXICO-SEMÂNTICAS NO CORPUS DO ALiB.....	77
4.5 DENOMINAÇÕES PARA <i>ARCO-ÍRIS</i> NAS CAPITAIS BRASILEIRAS.....	78
4.5.1 Outras denominações.....	80

4.6	DENOMINAÇÕES PARA LIBÉLULA NAS CAPITALS BRASILEIRAS	82
4.7	DENOMINAÇÕES PARA BOTECO NAS CAPITALS BRASILEIRAS	86
4.8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	93
CAPÍTULO 5 – CARACTERIZAÇÃO DE ÁREAS DIALETAIS NO PORTUGUÊS DO BRASIL: ANÁLISE DE DUAS VARIÁVEIS.....		97
5.1	INTRODUÇÃO	97
5.2	AS VOGAIS MÉDIAS EM CONTEXTO PRETÔNICO	98
5.2.1	Em falares do Sul e do Sudeste.....	100
5.2.2	Falares do Centro-Oeste	102
5.2.3	Falares do Nordeste e do Norte.....	102
5.3	OS RÓTICOS	106
5.3.1	Vibrante versus fricativa.....	107
5.3.2	O processo de apagamento.....	110
5.3.3	Análise prosódica	115
5.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	119
CAPÍTULO 6 – MORFOSSINTAXE E USO DOS PRONOMES PESSOAIS NA SINCRONIA E NA DIACRONIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO		123
6.1	INTRODUÇÃO	124
6.2	OS REARRANJOS NO QUADRO PRONOMINAL: A REPRESENTAÇÃO DA SEGUNDA PESSOA NOS SÉCULOS XIX E XX	124
6.2.1	A entrada de você no quadro da 2 SG na gramática do português brasileiro	125
6.2.2	A reorganização do quadro pronominal da 2 SG	126

6.2.3	O que dizem os dados sobre os rearranjos no quadro da 2P na gramática do PB?.....	132
6.2.4	Considerações finais.....	135
6.3	PRONOMES NULOS E REFERÊNCIA NO PORTUGUÊS AFRO-BRASILEIRO	136
6.3.1	Apresentação.....	136
6.3.2	Sobre os dados.....	136
6.3.3	<i>pro</i> no PB e no português afro-brasileiro (PAB).....	138
6.3.4	Sobre concordância e composição de traços.....	138
6.3.5	Composicionalidade de traços: <i>pessoa</i>	139
6.3.5	Algumas palavras finais.....	144
6.4	TRAÇO DE CASO E REALIZAÇÃO MORFOLÓGICA NO SISTEMA PRONOMINAL DO PB	145
6.4.1	Introdução.....	145
6.4.2	Quadro teórico.....	146
6.4.3	Previsões e evidências	147
6.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	151

CAPÍTULO 7 – MUDANÇA SINTÁTICA E A HISTÓRIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NOS SÉCULOS XIX E XX

7.1	INTRODUÇÃO.....	156
7.2	A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO PRONOMINAL DE TERCEIRA PESSOA	157
7.2.1	Os resultados.....	158
7.2.2	Síntese dos resultados sobre a representação do sujeito de terceira pessoa.....	163
7.3	O OBJETO NULO	164
7.3.1	Os resultados.....	166
7.3.2	Síntese dos resultados sobre as propriedades do objeto nulo	168

7.4	ORDEM [DP]V/V[DP] EM DECLARATIVAS	168
7.4.1	Os resultados.....	169
7.4.2	Síntese dos resultados sobre a ordem DP]V/V[DP] em declarativas.....	176
7.5	A PRÓCLISE EM CONTEXTOS NEUTROS [XP]V	176
7.5.1	Os resultados.....	177
7.5.2	Síntese dos resultados sobre a colocação dos pronomes pessoais clíticos em contextos [XP]V	182
7.6	E “A TINTA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO” EM AMOSTRAS DO PHPB?.....	182
	REFERÊNCIAS.....	183

CAPÍTULO 8 – O PAPEL DA PSICOLINGUÍSTICA EXPERIMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DE MODELOS FORMAL-COGNITIVOS DE LÍNGUA.....

189

8.1	CONTEXTO DA DISCUSSÃO	189
8.2	PSICOLINGUÍSTICA	191
8.3	GERATIVISMO	192
8.4	IDENTIDADES E CISÃO	193
8.5	DIÁLOGOS REABERTOS COM O PROGRAMA MINIMALISTA	194
8.6	CAMINHOS PARA UMA MAIOR E MELHOR ARTICULAÇÃO.....	196
8.7	PARA CONCLUIR	200
	REFERÊNCIAS.....	201

CAPÍTULO 9 – MENSAGEIROS E PORTA-VOZES NA TRANSMISSÃO DE ASSUNTOS JURÍDICOS AOS NÃO LETRADOS: UMA PRÁTICA DISCURSIVA HISTÓRICA ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

203

9.1	INTRODUÇÃO.....	203
9.2	ESCRITA – ORALIDADE: O <i>CONTINUUM</i> CONCEITUAL	204

9.3	A SITUAÇÃO COMUNICATIVA ESTENDIDA.....	206
9.4	A INSTITUIÇÃO SOCIAL DO MENSAGEIRO (NÚNCIO < LAT.: NUNTIUS)	209
9.5	A SOCIEDADE DE LETRADOS, ANALFABETOS E SEMICULTOS.....	210
9.6	INTIMAR A MENSAGEM	212
	REFERÊNCIAS.....	213
CAPÍTULO 10 – ATOS DE FALA TRADICIONAIS: FORMULAICIDADE E REPETIÇÃO NO USO DA LINGUAGEM		217
10.1	INTRODUÇÃO.....	224
10.2	PONDO UM PONTO FINAL.....	224
	REFERÊNCIAS.....	225
CAPÍTULO 11 – ESTUDOS SOBRE A COLABORAÇÃO E A INTERAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO AMBIENTE DIGITAL		227
11.1	INTRODUÇÃO.....	227
11.2	TEORIA SOCIOCULTURAL, INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	228
11.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	230
11.3.1	Primeiro estudo	230
11.3.2	Segundo estudo.....	234
11.3.3	Terceiro estudo	242
11.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	245
	REFERÊNCIAS.....	246
CAPÍTULO 12 – DA FORMAÇÃO À PRODUÇÃO ESCRITA NA GRADUAÇÃO.....		251
12.1	INTRODUÇÃO.....	251
12.2	A HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA: FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO DISCURSO DO OUTRO	253

12.3	A LINGUAGEM COMO TRABALHO LINGUAGEIRO: A FUNCIONALIDADE DE UMA PRODUÇÃO ACADÊMICA	254
12.4	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DE UMA GRADUAÇÃO.....	255
12.4.1	Das características dos cursos de Letras	255
12.4.2	Do curso onde selecionamos os trabalhos monográficos.....	256
12.4.3	Os trabalhos de conclusão de curso	257
12.4.4	Das ementas, disciplinas e planos de ensino.....	257
12.5	A PÓS-GRADUAÇÃO	259
12.5.1	A produção escrita: monografias.....	260
12.6	OS MOVIMENTOS DE ESCRITA E SEUS EFEITOS DE SENTIDO	261
12.6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	267
	REFERÊNCIAS.....	268
CAPÍTULO 13 – PROFESSOR TEM ESTILO?		269
13.1	O PROBLEMA DA “BOA AULA”	269
13.2	AUTORIA DA AULA, ESTILO DO PROFESSOR	271
13.3	O QUE É UM PROFESSOR: DOIS EXEMPLOS	278
	REFERÊNCIAS.....	285
CAPÍTULO 14 – HOMO ACADEMICUS E ATITUDES DÓXICAS.....		287
15.1	DIREÇÕES	288
14.2	O CONCEITO DE INTELLECTUAL PELO EU ACADÊMICO	288
14.2.1	Do embaralhamento categorial.....	288
14.2.2	Na prática científica: legislador e intérprete	289
14.2.3	Logocêntrico dogma! e <i>doxa</i>	291
14.3	GRITO DE ZOMBARIA DO OUTRO.....	295
14.3.1	Das atitudes dóxicas ao “o rei está nu”	295
14.3.2	O Outro interior, ao Eu acadêmico.....	296

14.3.3	O Outro exterior, ao Eu acadêmico.....	297
14.3.4	Transbordando na ruptura.....	300
14.4	PERSPECTIVAS CONCLUSIVAS.....	300
	REFERÊNCIAS.....	301

O PAPEL DA LINGUÍSTICA NA EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS GRAMÁTICAIS NO BRASIL¹

Maria Eugenia Lammoglia Duarte

Universidade Federal do Rio de Janeiro/CNPq

1.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, eu me dirijo de modo especial aos alunos de graduação e pós-graduação, que compartilham nosso interesse na descrição da gramática do português brasileiro, à luz de diferentes modelos de estudo da mudança associados a diferentes teorias linguísticas. De maneira muito especial, eu me dirijo àqueles que já atuam no ensino de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio,

¹ A versão original deste texto foi apresentada na conferência de abertura dos trabalhos do VIII Congresso Internacional da Abralin, realizado em Natal, em 2013. Para esta publicação, foram feitas algumas revisões e atualizações. Parte dos itens 1.2 e 1.3 foi desenvolvida em Duarte (2015).

porque eles se veem diante de livros didáticos (a maioria, infelizmente) que não os ajudam efetivamente a realizar a tarefa para a qual foram preparados (às vezes, com muitas dificuldades).

Quatro pontos principais serão abordados neste texto: em 1.2, eu me refiro a alguns mitos que o desenvolvimento dos estudos gramaticais no Brasil nos permitiu destruir; em 1.3, procuro mostrar como conseguimos desfazer algumas confusões entre teorias para o estudo da mudança e teorias linguísticas, confusões que não percebíamos porque partíamos de alguns pressupostos equivocados; o item 1.4 ilustra, com base em alguns resultados empíricos, o quanto nós conseguimos avançar no reconhecimento da gramática do português brasileiro, chegando a resultados impressionantes relativos à regularidade na distribuição de fenômenos morfosintáticos nos centros urbanos analisados; e, finalmente, em 1.5, eu gostaria de mostrar, inspirada em Kato (2005), o quanto temos avançado na descrição da escrita brasileira contemporânea, produto de um embate entre (a) a gramática que falamos e (b) a gramática que nos serviu (e ainda serve!) de modelo no processo de escolarização. Isso me levará a algumas reflexões sobre a necessidade de direcionar esses resultados para o ensino.

1.2 ALGUNS MITOS QUE CONSEGUIMOS “NEUTRALIZAR”

Entre as maiores contribuições resultantes do desenvolvimento dos estudos linguísticos entre nós, eu destacaria a destruição de alguns mitos que sempre rondaram nossa concepção sobre o que é o português do Brasil. Um deles é a ideia de que as diferenças observadas entre a língua nossa de cada dia e as normas repetidas nas gramáticas tradicionais eram explicadas pela “natural” distância entre fala e escrita; ou seja, eram simplesmente resultantes do fato de que a fala é, em geral, mais espontânea, menos planejada, e que a escrita é mais planejada (o que é verdade), ou, pior ainda, que o uso de algumas formas **na escrita** ou **na fala mais monitorada** era apenas uma questão de “adequação” linguística. Chegaram mesmo a nos convencer de que o brasileiro usava certas estruturas diferentes das de Portugal **pelo seu modo de ser *mais suave e dócil*** ao contrário dos portugueses, que seriam **mais ríspidos e rudes**. E nós nunca nos perguntávamos se, numa situação informal – uma conversa de cantina ou uma discussão depois de um jogo de futebol, por exemplo – um falante português usaria uma gramática diferente daquela utilizada em outros contextos, se substituiria **os clíticos de terceira pessoa** por outras estratégias, se passaria de ênclise para próclise, enfim, **se mudaria de gramática**.

Sabemos hoje que isso é puro impressionismo e que esses exemplos são extremamente infelizes. O que ocorre de fato é que, enquanto os falantes do português europeu usam naturalmente a ênclise, os clíticos de terceira pessoa (o, lhe)

e o indefinido se, nós, falantes letrados, aprendemos a **mudar de gramática** num **discurso monitorado e na expressão escrita**, porque fomos treinados para isso ao longo do processo de escolarização ou através de intenso contato com a escrita, o que um falante não letrado não pode/não sabe fazer, porque não foi treinado para isso. Então, na realidade, nós não ficamos informais quando falamos; nós mudamos de gramática, embora sem conseguir reproduzir com exatidão os modelos que nos são apresentados ao longo do percurso escolar. Retorno a “essa gramática da escrita” no final deste artigo.

É justamente a propósito dessa visão impressionista de língua que eu gostaria de mencionar o trabalho de Emílio Pagotto (1998), que soube muito bem nos contar como se deu a codificação de uma norma culta escrita no Brasil de fins do século XIX. Passamos de um discurso polêmico sobre o português do Brasil em relação ao europeu – carregado de ufanismo por parte de alguns de cá ou de uma noção de superioridade por parte do colonizador e de outros também de cá, que acreditavam realmente na superioridade da língua lusitana – para um discurso pretensamente científico, que serviu para justificar a adoção do modelo europeu. Faziam parte desse discurso justamente os argumentos baseados em *formalidade* versus *informalidade*, chegando mesmo a invocar erradamente a dicotomia saussureana *langue* e *parole*. Pagotto (1998; 2013) analisou os textos da Constituição do Império, de 1824, e o da primeira Constituição da República, de 1892, e concluiu que a gramática que aparece no texto da primeira metade do século XIX tinha mudado no da segunda metade – em direção à norma lusitana, que seguira um curso de mudanças diferentes a partir do século XVII. Muitas estruturas do português clássico, que persistiam na escrita brasileira e apareciam naquele texto de 1824, tinham desaparecido no de 1892, tal como no português europeu. Com uma diferença: lá, a escrita mudara para incorporar mudanças ocorridas na fala; aqui, a escrita mudou para ficar em conformidade com os novos usos de lá (PAGOTTO, 2013).

Vem daí essa visão ingênua da gramática do português brasileiro, essa ideologia que subjaz os conceitos do “na fala pode; na escrita não”. Vem daí o imenso descompasso entre a gramática da fala e a da escrita que se ensina no Brasil, que, sabemos todos, nada tem a ver com a “informalidade” mais característica da fala não monitorada, como a seleção lexical, o uso de gírias, de marcadores discursivos, as hesitações, etc. e a “formalidade” da escrita, fruto do maior planejamento. Essas diferenças têm a ver com gramática mesmo. Nós é que nos sentimos formais quando mudamos de gramática, porque não estamos habituados, no dia a dia, a certas estruturas que reservamos para a escrita ou para certas situações de fala, conscientes de que estamos usando estruturas de outra gramática. Será que algum de nós acredita que um falante português se dá conta de que usa um clítico acusativo, uma passiva pronominal? É claro que ele não percebe isso, porque essas

estruturas foram adquiridas com sua primeira gramática! (ver discussão a esse respeito em Duarte e Serra, 2015)

Devemos a um grande número de grupos de pesquisa e de pesquisadores individuais espalhados por todo o Brasil a destruição desse mito. E eu não vou, infelizmente, poder mencionar todos eles aqui. Entretanto, não podemos negar que o marco da pesquisa sistemática que nos permitiria compor uma fotografia da gramática do português brasileiro está na chegada de Anthony Naro ao Rio de Janeiro no início dos anos 1970.

À luz do programa de estudo da mudança proposto por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e usando uma metodologia apropriada para o tratamento estatístico de grande quantidade de dados, as primeiras dissertações orientadas por Naro na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro focalizaram alguns dos mais importantes temas de variação fonético-fonológica e morfossintática que viriam a abrir trilhas para futuras pesquisas, permitindo um melhor conhecimento do verdadeiro português brasileiro.

Enquanto os trabalhos pioneiros de Labov se centraram na variação fonético-fonológica, as primeiras dissertações de mestrado em variação aqui realizadas se concentraram particularmente em fenômenos morfossintáticos, entre os quais as estratégias de relativização (MOLLICA 1977), a representação do acusativo anafórico (OMENA 1978)² e o uso variável de marcas de concordância nominal (Braga e Scherre, cujas dissertações foram defendidas em 1978). Se acompanharmos os estudos empíricos realizados a partir de então, veremos que esses trabalhos pioneiros tiveram uma visão perspicaz de alguns dos mais notáveis traços do português brasileiro. O uso variável de marcas de concordância nominal, por exemplo, que seria ampliado por Scherre na sua tese de doutorado, ainda sob a orientação de Naro, e depois estendido à variação no uso de marcas de concordância verbal, numa longa parceria com o orientador, representa um dos mais bem descritos fenômenos variáveis do português brasileiro e é certamente o único traço da nossa gramática ainda sujeito a forte estigma nos centros urbanos, apesar de os resultados das pesquisas revelarem que todos, uns mais outros menos, perdemos marcas de concordância aqui e ali. Além disso, pesquisas recentes revelam aumento no uso de marcas, independentemente do número de anos de frequência escolar (cf. Naro e Scherre, 2003, entre outros). Estamos diante de *um marcador social*, que separa, de maneira absolutamente injustificável, os brasileiros que vivem nos meios urbanos. Esse é um dos mitos mais difíceis de combater, apesar da divulgação de pesquisas diversas e vozes veementes contra o preconcei-

² É dessa mesma década de 1970 a tese de Votre (1978) sobre fenômenos fonético-fonológicos, que viriam a ganhar terreno a partir da década de 1980 sem que, no entanto, a atenção sobre fenômenos morfossintáticos fosse abandonada.

to linguístico, que têm em Marcos Bagno e Marta Scherre alguns de seus maiores representantes.

Voltemos à dissertação de Nelize Omena, que analisou a fala de adultos em fase de alfabetização, usando a amostra Mobral, organizada por Lemle e Naro (1977). Sua análise mostrou que o clítico acusativo de terceira pessoa já não fazia parte da gramática do brasileiro (e aqui estamos usando o conceito de gramática que a linguística nos ensinou); Omena (1978) não atestou qualquer ocorrência do clítico acusativo, o que nos revelou que *o brasileiro não letrado realizava as funções acusativas anafóricas com um pronome nominativo ou mais frequentemente por meio de uma categoria vazia* (referida por Omena como anáfora zero dentro do quadro funcionalista que orientou a pesquisa, e hoje tratada mais comumente como objeto nulo). Essa forma de realização do acusativo anafórico, aliás, muito mais frequente do que o uso do pronome nominativo em função acusativa, nunca foi notada pelos nossos gramáticos normativos, porque não apresentava saliência (nem aos seus ouvidos nem “aos seus olhos”...). Isso fica evidente na insistente condenação do uso do “pronome tônico”, como se este fosse frequente. Ledo engano! Frequente é o apagamento do objeto anafórico!

Ficou claro em análises posteriores, sempre na esteira do trabalho pioneiro de Omena, que o clítico acusativo aparecia de maneira muito modesta, quase inexpressiva, na fala dos letrados (ver em Duarte e Ramos (2015) um mapeamento dos trabalhos realizados no país sobre as realizações do acusativo anafórico no português brasileiro). O que esses trabalhos revelam é que o contato com a gramática da escrita não é suficiente para modificar de modo substancial o desempenho do letrado brasileiro. Ele só vai efetivamente lançar mão desses traços aprendidos via escola na fala muito monitorada (por aqueles que têm esse tipo de treinamento) ou quando usa a escrita, e, ainda assim, de modo muito parcimonioso e em certos contextos estruturais (cf. DUARTE, 2013a,b). Mais um mito destruído!

O trabalho desenvolvido por Naro e seus alunos se espalhou por diversas universidades em diferentes regiões do país, fosse através do intercâmbio de membros do seu grupo de Pesquisa PEUL – Programa de Estudos sobre o Uso da Língua – com outras instituições, como a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal da Paraíba, de Alagoas, entre várias outras, para a formação de amostras e a aplicação do modelo teórico e da metodologia variacionista, fosse através da formação de alunos que vinham de outras universidades para cursar seu doutorado sob a orientação de Naro.

A amostra de fala constituída por Naro e seu grupo do PEUL, conhecida como Amostra Censo – que incluía falantes com quatro níveis de instrução, dos primeiros segmentos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio – viria a contribuir para compor um quadro mais completo da fala carioca, que já contava, num extremo, com entrevistas feitas com adultos em fase de alfabetização, do antigo

Mobral – a mencionada amostra organizada por Lemle e Naro – e, no outro extremo, com uma vasta documentação de entrevistas com falantes com curso superior completo, parte do projeto nacional NURC – Norma Urbana Culta, iniciado por Nelson Rossi da UFBA e Celso Cunha da UFRJ. O Projeto NURC – idealizado para documentar a norma objetiva de uma variedade “prestigiada” do português brasileiro nas cinco capitais mais populosas e representativas durante os anos 1970, com mais de um milhão de habitantes (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), seria mais tarde a base de um grande projeto de pesquisa, reunindo estudiosos de várias universidades brasileiras, de diferentes correntes teóricas, sob a liderança de Ataliba de Castilho.³

Não tenho conhecimento de outro país que tenha conseguido esse feito: reunir um grupo tão diverso em torno da descrição de um *corpus* oral. O trabalho realizado por esse grupo, ao longo de vinte anos, somado aos desenvolvidos com outras amostras por todo o país com base na fala de indivíduos cultos, viria nos confirmar que **não há diferenças significativas entre as variedades cultas e as chamadas variedades populares do português brasileiro**, exceto, naturalmente, pelo maior ou menor índice de uso de marcas de concordância, de que trataremos o item 1.4. Confirmava-se a destruição de mais um mito!

1.3 TEORIAS DE MUDANÇA E TEORIAS LINGUÍSTICAS

Outra contribuição, neste caso específico, advinda do desenvolvimento dos estudos sociolinguísticos, foi desfazer algumas confusões entre teorias de mudança e teorias da linguagem.

Em primeiro lugar, desde os primeiros trabalhos orientados por Naro nos anos 1970, a questão colocada por Beatriz Lavandera em 1978 sobre os **limites de uma variável sociolinguística**, pondo em questão o valor de verdade de uma variável sintática, já não devia constituir problema entre nós desde sua proposição. Afinal, o mencionado trabalho de Mollica, sobre as estruturas de relativização, defendido em 1977, e o de Omena, em 1978, já bastavam para refutar qualquer dúvida acerca **das variáveis morfossintáticas, pois elas trabalharam com variáveis sintáticas perfeitas**: e, afinal, se a mudança pressupõe formas em competição durante algum tempo (geralmente, um longo período), como pensar que a mudança sintática se efetivaria sem passar por **esse estágio indispensável**? Apesar disso, ainda hoje é comum vermos enfatizada, em teses e dissertações, a questão colocada por Lavandera, sem que se defenda a legitimidade das variáveis morfossintáticas com base nos estudos de mudança que nós já empreendemos e continuamos a desenvolver.

³ Entre as publicações, contam-se Jubran e Koch, 2006; Ilari e Moura Neves, 2008; Ilari, 2014; 2015; Kato e Nascimento, 2009; 2015; Abaurre, 2013.

Um outro equívoco que acabou por se desfazer (embora ainda não esteja claro para alguns) consistia em confundir a Teoria da Variação e Mudança, normalmente referida como Sociolinguística Variacionista, com **uma teoria linguística** e não a identificar como **uma teoria para o estudo da mudança linguística**. Parece que os trabalhos clássicos em variação e mudança que chegaram até nós, como a dissertação de mestrado e a tese de doutorado de Labov, ambos envolvendo variáveis fonético-fonológicas, nos deram a falsa impressão de que a Teoria da Variação e Mudança dava conta de realizar um estudo que desvendasse os caminhos de um processo de mudança sem se sustentar numa teoria linguística. Não é possível levantar hipóteses de trabalho, caracterizar as variantes em competição, elencar grupos de fatores estruturais em torno de um fenômeno variável sem lançar mão de uma teoria da linguagem.⁴

Ora, o primeiro problema colocado pelo modelo teórico de estudo da mudança proposto por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) é o das **restrições** (tradução de *constraints*) – quais são os fatores estruturais e sociais que facilitam ou refreiam implementação de uma nova variante no sistema linguístico? Onde buscar esses fatores estruturais? Numa teoria linguística que melhor atenda a busca de respostas para confirmar ou infirmar as hipóteses do pesquisador. No caso de uma análise acerca de um fenômeno fonético-fonológico, “dependendo do processo a ser explicado, podemos usar o modelo Estruturalista, a Geometria de Traços, que decorre da Fonologia Autossegmental, a Fonologia Prosódica, a Fonologia Lexical, a Teoria da Otimidade, que já tem desdobramentos na Fonologia Estocástica” (Dermeval da Hora, comunicação pessoal). Labov, por exemplo, se utilizava da fonologia de base gerativista desenvolvida por Halle (1962) e Chomsky e Halle (1968), ainda que esse uso não estivesse sempre explicitado como parte do componente gramática que sustentava as análises.

Como investigar a **implementação** da mudança? Esse “problema”, que reúne a origem e a propagação da mudança (tradução do original *actuation problem*), não se responde sem um bom elenco de restrições levantadas a partir de uma ou mais de uma teoria linguística. Como buscar resposta para outra questão que é tão cara ao modelo de mudança variacionista (e a qualquer outro modelo de estudo da mudança!)? – como um novo traço se **encaixa** no sistema linguístico e social (tradução para o *embedding problem*)? Se eu não tenho uma teoria linguística que me permita **entender o que levou uma nova forma a se instalar no sistema e que efeitos a sua instalação provocou** – e isso é o que significa “encaixamento

⁴ Pagotto (2006), que faz um percurso exemplar na aplicação da Teoria da Variação e Mudança, mostrando todas as dimensões não linguísticas que esse estudo pode contemplar, é um dos raros autores que mostram de modo cristalino a onipresença do componente gramatical na aplicação do modelo.

da mudança” – minha pesquisa pode correr o risco de ficar limitada a uma série de tabelas com a distribuição de valores percentuais e pesos relativos para umas e outras formas variantes, sem relacionar o fenômeno em estudo a outros. Não custa lembrar que Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) dizem que os linguistas devem desconfiar de interpretações para a mudança que deixem de levar em conta seu encaixamento numa matriz estrutural e de identificar outras mudanças associadas a ela de uma forma não acidental.

Não é tarefa fácil identificar a origem da mudança (segundo Labov (1994), uma possível explicação para a entrada de uma nova forma sempre leva a outra pergunta). Entretanto, se tivermos uma teoria linguística que guie ou ilumine o caminho para identificar a propagação da mudança e as pegadas deixadas por ela (ou seus efeitos colaterais, isto é, o aparecimento de novos traços decorrentes de uma dada mudança efetivada no sistema), será possível acompanhar seu percurso e seus efeitos no sistema, e, até mesmo, predizer novas mudanças.

São inúmeros os exemplos do encaixamento estrutural da mudança no português brasileiro. Um deles pode ser visto na efetiva inserção de *você* como legítimo pronome de segunda pessoa no nosso quadro pronominal, produzindo as combinações mais diversas com formas oblíquas átonas e tônicas do quadro de segunda pessoa, representada antes apenas pelo pronome *tu*, como têm mostrado os estudos de Célia Lopes e seus orientandos e parceiros (cf. LOPES e CAVALCANTE, 2011); ou os efeitos da gramaticalização de *a gente*, como nos mostram Omena (1986) e Vianna e Lopes (2015), entre muitos outros. A tendência a realizar foneticamente o sujeito pronominal de referência definida (DUARTE, 1995, 2003; SILVA, 2003) no nosso sistema foi outra mudança que não ficou impune! Essa mudança em curso é atestada pelo preenchimento do sujeito de referência indeterminada, pelo aparecimento de estruturas de sujeito deslocado à esquerda, ausentes nas línguas de sujeito nulo ocidentais, e novas consequências estão sendo observadas e reinterpretadas à luz da teoria linguística que um ou outro pesquisador adota (cf. os trabalhos reunidos em Duarte 2012a, que buscam evidências do “encaixamento” à luz da Teoria de Princípios e Parâmetros).⁵

Por que nunca atentamos para tal fato? Por que tantas pesquisas sociolinguísticas ainda hoje apresentam no quadro teórico os fundamentos da Teoria da Variação e Mudança Linguística (que consistem na postulação de que a variação é inerente ao sistema e ocorre de maneira ordenada, que as forças que atuaram no passado são as mesmas que atuam no presente, que apontam as questões a serem respondidas num estudo sobre a mudança, etc), mas nunca explicitam o

⁵ O mais importante é que as interpretações, advindas de diferentes teorias linguísticas, longe de se contradizerem, são complementares, permitindo uma ampla visão das novas estruturas decorrentes da mudança e sua inserção no contexto discursivo, por exemplo.

fenômeno linguístico em foco nem a teoria linguística de que a pesquisa se servirá para pôr em prática o modelo de mudança. Isso é indispensável para formular hipóteses, levantar os grupos de fatores estruturais, acompanhar a implementação e buscar evidências do encaixamento de uma nova forma no sistema. Parece que o uso de uma descrição gramatical foi assumido como um pressuposto, uma coisa tão óbvia que não precisava ser explicitada, tal como se fazia nos trabalhos sobre a variação fonético-fonológica.

Essa associação indispensável entre um modelo de mudança e uma teoria linguística fica muito clara no artigo de Maria Helena de Moura Neves, intitulado “Estudos Funcionalistas no Brasil”, publicado em 1999, no volume 15, da revista *Delta*, em homenagem aos 30 anos da Abralin. Ao traçar o panorama dos estudos sociolinguísticos realizados no âmbito do Projeto Peul, a autora sempre menciona a **corrente funcionalista** utilizada por este ou aquele autor. Ou seja: nenhuma pesquisa sociolinguística (de variação e mudança) realizada pelos pesquisadores do Projeto Peul e relatada pela autora foi realizada sem a associação com uma teoria linguística funcionalista, fosse de correntes europeias, fosse de correntes americanas. E isso não escapou à autora.

Entretanto, se a associação da teoria variacionista (como modelo de estudo da mudança) com teorias funcionalistas (como teoria linguística) passou quase despercebida, o mesmo não ocorreu quando a associação se deu com um modelo formal. Fernando Tarallo percebeu muito cedo o que era um modelo de estudo da mudança e o que era uma teoria linguística. E percebeu que sua perspectiva de trabalho, fundada na sintaxe comparativa, não podia prescindir do quadro da Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981; 1995). Rizzi, em um texto não publicado de 1988, intitulado “The new comparative syntax: principles and parameters of universal grammar”, que apareceu mais tarde num livro organizado por Liliane Haegeman, intitulado *The new comparative syntax*, de 1997, afirma que

a teoria de parâmetros tem um importante potencial explanatório em relação à mudança linguística, um potencial que os linguistas começaram a explorar em torno dos últimos cinco anos (Lightfoot 1991; Roberts 1992). Se uma propriedade P diretamente ligada a um determinado valor paramétrico muda no curso da história de uma língua, nós podemos predizer que outra propriedade dedutivelmente relacionada a P mudará também⁶ (RIZZI, 1997: 277).

⁶ “The theory of parameters has an important explanatory potential with respect to language change, a potential that linguists have stated to exploit in the last five years or so (Lightfoot 1991; Roberts 1992). If a property P directly linked to a given parameter value changes in the course of the history of a language, we predict that the other properties deductively linked to P will change as well.” (RIZZI, 1997:277).

Estava aí um caminho que permitiria fazer as correlações entre mudanças aparentemente independentes, ou seja, perseguir o “encaixamento” da mudança, ou até mesmo rever certos traços atribuídos a um determinado valor paramétrico. Estava aí a clara indicação de que a marcação do valor de um parâmetro da gramática universal pode mudar e é o que temos mostrado há já bastante tempo em relação ao português do Brasil.

Esse famoso casamento entre um modelo teórico de estudo da mudança e uma proposta teórica de descrição da sintaxe das línguas humanas foi proposto por Tarallo em 1987 e formalizado por Tarallo e Kato, em artigo publicado originalmente em 1989 e reeditado em 2006 na revista *Diadorim*, do programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ. Não me detenho aqui às críticas que essa associação recebeu (remeto o leitor a DUARTE, 2015a); acho mais importante relatar que os primeiros frutos colhidos desde a formalização do casamento foram reunidos e apresentados por Mary Kato em mesa-redonda durante um seminário organizado por Dermeval da Hora, na UFPB, em 1997, e publicados em Hora e Christiano (1999). O texto de Mary Kato, intitulado “Os frutos de um projeto herético: parâmetros na variação intralinguística”, não deixa dúvidas quanto à aplicabilidade do modelo – analisar e relacionar um conjunto de mudanças superficiais observadas no português brasileiro a uma mudança mais ampla na remarcação do valor de alguns parâmetros da gramática universal à luz do modelo da Teoria da Variação e Mudança.

E os estudos prosseguem; o casamento já não precisa de tantas justificativas, e os resultados só confirmam o que Tarallo não pôde testemunhar em sua plenitude. A tradução de W, L & H, feita por Marcos Bagno e publicada em 2006, é precedida de um prefácio de Carlos Alberto Faraco, que orienta a leitura desse clássico, situando-o no seu momento histórico, e é seguida de um artigo, à guisa de posfácio, que eu tive a honra de escrever em parceria com Maria da Conceição de Paiva, colega do Departamento de Linguística da UFRJ. Nesse artigo, fazemos um balanço parcial da herança da aplicação desse programa de estudo da mudança na linguística brasileira, sem deixar de mencionar **as diversas teorias linguísticas associadas** necessariamente à sua aplicação.

A depender do ângulo pelo qual se quer estudar um fenômeno sintático de mudança em curso, a utilização do quadro de Princípios e Parâmetros da Teoria Gerativa é não só desejável, mas necessária. Portanto, assim como é lamentável ver que até hoje a questão levantada por Beatriz Lavandera continue sem uma resposta firme por parte de quem estuda a mudança sintática no Brasil, também é lamentável ver um modelo de mudança confundido com uma teoria linguística em trechos lidos em dissertações e teses variacionistas, tais como “a teoria variacionista, ao contrário do estruturalismo e do gerativismo, se preocupa com a língua em uso”.

Em primeiro lugar, é preciso insistir no fato de que a teoria de mudança variacionista não faz parte do mesmo conjunto de que fazem parte as teorias linguísticas – o estruturalismo, o funcionalismo em todas as suas vertentes, o gerativismo, em todas as suas versões, etc.). A teoria variacionista, é um modelo de estudo da mudança e, portanto, só pode ser comparada a outros modelos de estudo da mudança, como, por exemplo, o modelo proposto por Kroch (1989) e trabalhos posteriores, que se propõe estudar a mudança com base na própria Teoria Gerativa e que, ao contrário da Teoria da Variação, vê as formas variantes como pertencentes a gramáticas distintas, que entram em competição, até que uma vença a batalha. Enquanto ao gerativista interessa a origem da mudança, ao variacionista interessa sua propagação ao longo do tempo (cf. MARTINS, COELHO; CAVALCANTE, 2015). No entanto, qualquer modelo de estudo da mudança terá de lançar mão de dados reais, da língua em uso, venham esses dados da fala ou da escrita de outras sincronias.

Aliás, isso nos leva a outra afirmação equivocada, que vamos, aos poucos, eliminando: “a teoria gerativa não está interessada em dados reais; só trabalha com a gramática do falante ideal”. Como é, então, que os gerativistas estudam a aquisição da linguagem? Como é que os gerativistas estudam a mudança linguística? É claro que há, entre os gerativistas, aqueles que se interessam por análises formais e não precisam de um conjunto exaustivo de dados para desenvolvê-las. Mas quem busca acompanhar a aquisição e a mudança **não pode prescindir** de dados reais e robustos!!!!. Basta ver o importante trabalho sobre aquisição desenvolvido por Ruth Lopes (2003, entre outros), dentro da perspectiva formalista, e por Christina Abreu Gomes (2013), sobre aquisição de variação estruturada, à luz de modelos multirrepresentacionais, entre tantos outros, e o trabalho realizado por discípulos de Tarallo e Kato e por Charlotte Galves, que vêm desvendando, juntamente com seus orientandos e colaboradores, “as gramáticas do português”, com base numa grande amostra, com anotação sintática, que abarca dos séculos XVI a XIX o *corpus* Tycho Brahe, disponível na internet. Entre os mais jovens gerativistas que sabem o valor dos dados reais e não abrem mão deles para seus trabalhos, podemos citar Sílvia Cavalcante, da UFRJ, Juanito Avelar, da Unicamp, Marco Antônio Martins, da UFSC, entre tantos outros, cujo trabalho tem permitido generalizações empíricas e formais importantíssimas.

Aliás, parece que esse período de polêmicas envolvendo empirismo *versus* racionalismo passou. Prova disso é o projeto da Gramática do Português Culto Falado no Brasil, a que já me referi. Os resultados de seu desenvolvimento, publicados ao longo do período de duração do projeto, são a prova de que uma análise de dados reais precisa de um suporte teórico adequado ao estudo do fenômeno em foco. Vejam os resultados consolidados nos volumes já publicados sobre os marcadores discursivos, sobre as classes de palavras, sobre a construção

da sentença e a construção do vocábulo (cf. Nota 3). A leitura dos capítulos que compõem esses volumes deixa ver a coerência teórica que subjaz a um trabalho de alta qualidade e põe em relevo a força da linguística brasileira.

Um outro projeto, mais uma vez capitaneado por Ataliba de Castilho, o Para a História do Português Brasileiro, continua a prestigiar a descrição de amostras reais – aliás, de que outra maneira nós poderíamos tentar desvendar os caminhos percorridos na formação do português brasileiro? Mais uma vez, temos grupos de pesquisadores de vários estados, que utilizam um modelo de mudança – alguns o modelo variacionista (que vê as formas variantes como parte de uma mesma gramática); outros, modelos formalistas (que acreditam que as formas variantes pertencem a gramáticas diferentes), mas todos eles, sem exceção, utilizam uma teoria da linguagem – sejam teorias funcionalistas, sejam teorias formalistas, a depender do fenômeno investigado e da orientação da pesquisa. Mencione-se ainda a preocupação em buscar unir a história social com a história linguística, condição para a interpretação dos fenômenos e sua implementação, seguindo a tradição iniciada entre nós pela saudosa Rosa Virgínia e hoje continuada por Tânia Lobo e sua equipe do Prohpor na UFBA, e por Dinah Callou e sua equipe no Rio de Janeiro.

1.4 O PORTUGUÊS BRASILEIRO FINALMENTE DESVENDADO

Depois de quase quarenta anos de estudos realizados em todo o país, é possível traçar uma rica fotografia sociolinguística da fonologia e da morfossintaxe brasileira e inferir princípios mais gerais que restringem a variação, mostrando como diferentes processos estão relacionados. É com base nesses estudos que nós podemos afirmar que os traços mais notáveis que distinguem o português do Brasil diatopicamente são aqueles relacionados à prosódia (CUNHA e SILVA, 2015) e à realização de alguns segmentos vocálicos (BRANDÃO, 2015) e consonantais (CALLOU, 2015). Um grande número de processos fonológicos, entretanto, tem uma distribuição muito regular pelo país, tais como a redução do ditongo [ey] diante de fricativas e da vibrante simples; o apagamento do rótico em coda silábica, particularmente em posição final de infinitivos, mas, aparentemente, o processo já se espalha para a posição final em nomes e para as sílabas mediais. E, nesse sentido, o desenvolvimento dos estudos de dialectologia tem trazido imensa contribuição – veja-se o Projeto AliB, sob o comando de Suzana Cardoso, Jacyra Mota, Vanderci Aguilera e muitos outros (cf. MOTA e CARDOSO, 2015).

No que se refere a fenômenos morfossintáticos, entretanto, os resultados, como eu disse antes, indicam uma distribuição bastante regular. Excetuando diferenças regionais apontadas no sistema de tratamento (SCHERRE et al., 2015) e no sistema de reflexivos (DUARTE e RAMOS, 2015), inúmeras publicações com resultados

consolidados para as variedades populares e cultas em inúmeras regiões do país não deixam dúvida sobre isso (sobre a fala carioca em suas variedades “popular” e “cult”, cf. SILVA; SCHERRE (1996), LEITE; CALLOU (2002), respectivamente).

Que aspectos da história externa poderiam ajudar a entender essa regularidade na nossa morfossintaxe? Parece que a polarização à qual Dante Luchesi vem se referindo há já bastante tempo deve ser relacionada particularmente à variação no uso de marcas de concordância, pelo menos nas áreas urbanas. O próprio autor, num recente panorama sobre a polarização sociolinguística no Brasil (cf. LUCHESI, 2015), distingue processos de variação e mudança que atingem todos os segmentos da sociedade brasileira **na mesma direção** daqueles que **tomam direções opostas**, separando segmentos de classe alta e média daqueles que se encontram na base da pirâmide social. Considerando que o nível de educação formal tem sido a variável social mais frequentemente utilizada nos estudos variacionistas, nós poderíamos dizer que a maioria dos fenômenos analisados tem distribuição regular nos centros urbanos **independentemente do número de anos de permanência na escola**. Apenas a frequência no uso de marcas de concordância parece mais sensível ao nível de escolaridade. Mas vejam-se resultados recentes de Naro e Scherre (2003) e, entre inúmeros outros, Brandão e Vieira (2012), Vieira e Bazenga (2013), Brandão (2013), Scherre e Duarte (no prelo), que mostram significativo aumento no uso de marcas de concordância nominal e, principalmente, verbal.

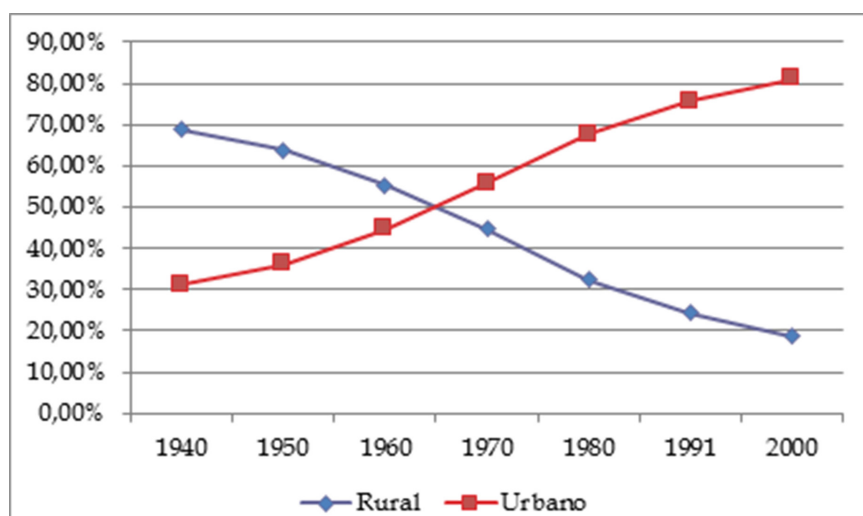


Figura 1.1 Êxodo rural no Brasil em 60 anos.

Fonte: IBGE, censo demográfico 1940-2000.

Mantendo em mente os fatores internos até aqui referidos, um fator externo que talvez pudesse nos ajudar a entender essa distribuição regular dos fenômenos

morfossintáticos no português brasileiro em tempos mais recentes poderia ser a sucessão de fluxos migratórios do campo para as cidades a partir de meados do século XX. Até a primeira metade do século passado, o Brasil era um país predominantemente rural, com uma população urbana em torno de 30% nos anos 1940, enquanto 70% da população se concentrava na área rural. Chegamos a 2000 com uma inversão notável: 20% da população no campo e 80% nas cidades:

Foge aos limites deste capítulo detalhar os diversos fluxos migratórios que ocorreram a partir dos anos 1940 ou discutir as consequências sociais provocadas por eles, mas é impressionante ver que a movimentação se deu em direção a todas as regiões do país pelas mais diversas razões. Os primeiros fluxos migratórios ocorreram a partir da década de 1950 de áreas rurais do Nordeste para os estados do Sudeste, particularmente São Paulo e Rio de Janeiro. Movidos por desemprego, secas, inundações, esses migrantes foram atraídos pela industrialização em busca de melhores condições de subsistência. Outro fluxo ocorreu no final dos anos 1950, do Nordeste e do Sudeste (especialmente de Minas Gerais) em direção ao Centro-Oeste, atraído pela necessidade de mão-de-obra para ocupar Brasília e para trabalhar na construção de rodovias, ferrovias e na agricultura. Uma terceira onda levaria nordestinos para a Amazônia em busca de trabalho na mineração, na extração de madeira e na criação de gado como pequenos fazendeiros. Finalmente nas décadas de 1960 e 1970, a expansão da agricultura atrairia migrantes do Sul e do Sudeste para o Centro-oeste e o Norte. Eram levadas de pequenos fazendeiros e trabalhadores rurais que ali se estabeleceram.

Isso me faz voltar ao começo deste artigo: só mesmo a partir do desenvolvimento dos estudos linguísticos, pudemos entender o que é o português brasileiro, este que é construído durante a aquisição (patrimônio de qualquer cidadão brasileiro exposto a uma comunidade de fala) e este português da escola, tão diferente, que chegou a intrigar o Drummond estudante, que percebeu a distância entre *aquela língua fácil de falar e de entender e a outra – mistério!* Parte do verso final no poema “Aula de português”, de Drummond, foi usada por Rosa Virgínia para dar título ao seu livro de 2004, *O português são dois...* (MATTOS e SILVA, 2004). A autora chamava a atenção para a existência *de uma nova gramática*, divergente do padrão tradicional, e pedia que ela fosse difundida pelo ensino de português no processo de escolarização.

Foi exatamente esse produto do descompasso entre a fala “na ponta da língua” e aquelas regras incompreensíveis que levou Mary Kato a afirmar que o português são *três!!!* Sim, esse embate entre uma Gramática Internalizada (nossa primeira língua) e um conjunto de normas baseadas na gramática lusitana de fins do século XIX (a segunda gramática!) produziu uma terceira. A nossa escrita contemporânea não reflete nem exatamente a nossa fala nem exatamente a gramática que serviu de modelo ao ensino: tem traços de uma e de outra e até mesmo

alguns que não estão nem numa nem noutra. Em seu artigo “A gramática do Letrado”, de 2005, Mary Kato compara a aquisição dessa escrita à aprendizagem de uma L2 e discute como se dá o acesso a traços que ocupam uma periferia da nossa gramática nuclear, que contém elementos de outras sincronias (a depender do contexto social em que se encontra um indivíduo, esses traços podem vir das histórias que ouve, das canções, religiosas ou não, que aprende, dos provérbios que repete tantas vezes sem entender certas palavras ou expressões); esses traços, muitas vezes arcaizantes, são ativados durante o processo de letramento no contato crescente com a escrita. A recuperação desses elementos, como comentamos aqui, fica mais restrita à escrita e é apenas parcial, o que nos permite supor que se trata de fato de uma terceira gramática.

E isso nos leva ao último ponto que eu gostaria de levar especialmente aos alunos e aos que atuam na área de linguística: o desenvolvimento dos estudos linguísticos tem nos permitido desvendar essa gramática da escrita brasileira contemporânea. São inúmeros os trabalhos comparativos que investigam **como** se dá o processo de aquisição e desenvolvimento dessa gramática, analisando a produção de alunos ao longo do processo de escolarização; outros investigam **qual** é a gramática da escrita veiculada pela imprensa de circulação nacional e daquela que está em nossos artigos, teses e dissertações. Esses resultados apontam para uma gramática heterogênea, variável, na qual identificamos: 1) traços da fala que já se implementam na escrita, em geral as formas menos salientes sintaticamente e, portanto, menos sujeitas a críticas; 2) traços já extintos da fala, que são de maneira curiosa recuperados, ainda que parcialmente, além de algumas inovações (cf. os capítulos em MARTINS; TAVARES (2013), e em MARTINS, VIEIRA; TAVARES (2014)).

A verdade é que colocamos os clíticos de maneira assistemática, às vezes contrariando ao mesmo tempo a nossa própria L1 e a gramática que serviu de modelo ao ensino; perdemos os clíticos para referência à terceira pessoa (o acusativo, o dativo e o indefinido) e, quando os recuperamos na escrita, não é raro trocarmos um pelo outro – o acusativo pelo dativo e vice-versa – não porque não fomos bons alunos, mas porque não temos mais intuição sobre eles. Assim como a inserção de *você* no nosso quadro pronominal provocou a combinação de formas do paradigma de *tu* com o de *você*, assim também a nossa indecisão entre *favorecê-lo* e *favorecer-lhe*, *entretê-los* e *entreter-lhes*, *interessar-lhes* e *interessá-los*, *obedecer-lhes* e *obedecê-los* é flagrada com frequência em textos de autores com grande prática da escrita. E nem sempre isso se deve a alguma mudança na transitividade do verbo, mas à nossa falta de familiaridade com esses clíticos que não compuseram os dados primários a que fomos expostos na aquisição da nossa primeira gramática. Na falta de intuição, um ou outro serve!

Um exemplo interessante, que ilustra muito bem essa terceira gramática e nos mostra que não faz sentido eleger uma forma como melhor do que outra, está

numa crônica de Luis Fernando Verissimo, publicada em *O Globo* em 2012, por ocasião do falecimento do jogador de futebol Sócrates. Ele começa sua crônica exatamente com o seguinte período:

“Nos cruzamos algumas vezes depois disso, mas a única vez que estive com o Sócrates foi na sua casa em Florença, quando ele era ídolo do Fiorentina.”

E termina a crônica com um parágrafo assim iniciado:

“Sentamo-nos no quintal também e conversamos a tarde inteira.”

Vejam que o autor usa o mesmo clítico com uma forma verbal trissílaba na primeira pessoa do plural do pretérito perfeito. No primeiro caso, faz uma colocação pronominal “proibida” pelos puristas (ou, no dizer impressionista dos gramáticos, “informal”)! No segundo faz uma colocação considerada “exemplar” – usando um pronome enclítico, à moda lusitana, que acaba por produzir um vocábulo proparoxítono, forma evitada mesmo entre os letrados mais formalistas! O que nos resta fazer? Dizer que o autor começou errando e acabou acertando? Que ele passou de “informal” para “formal”? Que ele ora foi “inadequado” e depois se “adequou”? Ou que sua gramática é exatamente aquela a que Kato (2005) se refere? A mistura da colocação pronominal característica da sua L1 com aquela aprendida via escolarização e contato com a leitura ilustra perfeitamente o que é a gramática do letrado brasileiro⁷. Aliás, este autor, que é um modelo de escrita contemporânea, é pródigo em usos de pronomes reflexivos tônicos com formas nominativas, já plenamente implementados na fala e agora se inserindo na escrita (*ele só se preocupa com ele mesmo* em vez de *consigo mesmo*); na troca do clítico acusativo pelo dativo e vice-versa, acima mencionada, entre muitos outros traços que bem ilustram essa gramática do letrado brasileiro. Isso significaria que não se deve ensinar gramática na escola? Não! Mas que gramática ensinar? Onde encontrar uma descrição dessa gramática do letrado brasileiro, que sirva de parâmetros aos manuais escolares?⁸

1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS

Não podemos fechar os olhos para a imperiosa necessidade de uma descrição da gramática da escrita contemporânea, reunindo os resultados de que já dispomos para servir de base a essa descrição plural. Já temos uma *Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba de Castilho (2010) e uma *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2011), que colocam em primeiro

⁷ Relendo este capítulo, vejo que a mesma mistura ocorre no meu texto escrito; algumas vezes ela é intencional; outras, completamente casual.

⁸ Um convite à tentativa de sistematizar a gramática do letrado brasileiro se encontra em Duarte (no prelo). Ali se enfatiza essa necessidade e se mostra o quanto já temos feito nessa direção.

plano a descrição e a valorização da língua que falamos. Precisamos agora reunir os resultados com base em dados efetivos da escrita contemporânea, sem excluir ou condenar esta ou aquela forma (fazer isso seria incorrer no mesmo erro do passado), sem negar que **essa escrita é variável**, que essa variação está nos nossos artigos acadêmicos, nas teses e dissertações que orientamos, nos textos dos meios de comunicação escrita mais prestigiados do país.

É claro que nos falta reconhecer esse fato. Nos falta a consciência de que formar um bom leitor significa expô-lo a toda essa variação. E falta igualmente que a maioria dos autores de livros didáticos se dê ao trabalho de se informar sobre esses resultados e deixe de considerar que **a variação linguística só existe no léxico e no que eles chamam de sotaques regionais ao se referirem às diferenças na prosódia**.⁹ A leitura de Faraco (2008) é indispensável a quem deseja conhecer uma reflexão realista e ponderada sobre o tema. O autor chama a atenção para a absoluta inutilidade de manter os modelos conservadores dos primeiros gramáticos. Além de discorrer com o profundo conhecimento que ele tem sobre as razões que levaram à codificação das primeiras gramáticas, com os olhos voltados para um passado longínquo, o autor vê, claramente, que esse modelo não pode se perpetuar:

O modelo normativo anacrônico não causava maiores dificuldades enquanto o domínio da cultura letrada era problema de uma elite reduzida. Contudo, à medida que o acesso à escola se ampliou e o conceito moderno de cidadania, que inclui o direito de todos aos bens culturais, se propagou – esse modelo se tornou um problema grave, como no Brasil de hoje, em que ele não faz sentido para a maioria da população e acaba por embarçar não só o ensino de português como o próprio funcionamento social da norma culta/comum/standard. (FARACO, 2008:146).

Não há dúvida de que o desenvolvimento de estudos desvendando as gramáticas do português brasileiro provocou de um lado uma série de comandos paragramaticais (como Pagotto (1998) se refere às colunas normativistas que assolam o país)! Chegamos a ver colunas em jornais de grande circulação nacional afirmando que nós, pesquisadores do CNPq, gastamos dinheiro público para ficar explicando erros! Para esses prestigiados colunistas “erro não se explica; corrige-se!”. Por outro lado, surgiu uma reação forte contra o preconceito linguístico, contra essa relutância em aceitar que nossa gramática não é o que alguns pensam

⁹ O único aspecto morfossintático abordado na maioria dos livros didáticos é a variação no uso de marcas de concordância, quase sempre tratada de maneira impressionista, equivocada e preconceituosa, quando distingue a fala culta e a popular com base numa presumível presença de marcas na primeira variedade e ausência na segunda, ignorando seu caráter extremamente variável e o crescente uso de marcas.

que é ou gostariam que fosse; que eles, os normativistas de plantão, não falam como pensam que falam nem escrevem segundo as regras que apregoam.

A grande bandeira contra esse preconceito, sem qualquer embasamento teórico, foi levantada por Marcos Bagno, desde inícios dos anos 1990, e tem conquistado adeptos apaixonados, como Marta Scherre, e já alcançou os Parâmetros Curriculares Nacionais – qualquer manifestação de preconceito linguístico exclui uma coletânea candidata a adoção nas escolas públicas pelo MEC¹⁰. De fato, não pode haver nada mais triste do que dizer a um indivíduo que ele não sabe falar a sua língua; que aquela língua que ele usa desde que se entende por gente, para trabalhar, criar seus filhos, se comunicar com seus amigos, convencer um companheiro de alguma ideia, não é boa, é errada. Nada mais triste do que ouvir um indivíduo dizer que não sabe falar português ou que o português é uma língua muito difícil.

Encerro este capítulo lembrando que, antes de nos ajudar a entender essa realidade complexa que é o português brasileiro, a linguística nos ajudou a entender que a palavra – aqui traduzida por “a gramática nossa de cada dia” – é a ferramenta que nos torna humanos. E que a palavra do letrado não vale mais do que a daquele que não teve acesso a esta outra gramática, a da escola, que pode surgir na fala monitorada daqueles que têm suficiente prática e habilidade para fazer tal mudança, mas que fica, em geral, restrita à escrita, como mostram as pesquisas sobre a fala “cultura”.

Que aos alunos que cursam o segundo segmento do Ensino Fundamental seja levada uma gramática contemporânea; que as formas estranhas à fala mas já implementadas e recuperadas pela escrita sejam igualmente colocadas ao lado das que eles já dominam – como um acréscimo ao seu repertório! Para que isso seja viável, não podemos prescindir de uma descrição da escrita contemporânea a partir de resultados de pesquisas variadas, facilmente acessíveis àqueles que se dispõem a escrever um livro didático. Se isso não for feito, o descompasso entre o que se fala e o que se escreve (a distância já é bem menor do que sonham alguns “puristas”!) vai se perpetuar enquanto o estudo da gramática e o pleno desenvolvimento da escrita continuarão a ser um mistério para os alunos e para os jovens professores. (Sobre a recuperação de formas em extinção na fala e a implementação de formas inovadoras na escrita, ver, entre outros, os trabalhos publicados em *Revista Linguística* (2007), PAIVA; GOMES (2014), DUARTE (2012b); DUARTE (no prelo)).

¹⁰ A obediência a essa condição nem sempre é observada. Isso fica patente na atribuição às variedades populares de traços que são comuns a todas as variedades de fala brasileira, resultado da absoluta falta de interesse pela pesquisa realizada em todo o país e divulgada em um sem-número de publicações facilmente acessíveis.

Depois dessa etapa, cabe aos livros didáticos e ao professor introduzir o aluno na gramática de outras sincronias – não no sentido de levá-lo a pôr em prática formas obsoletas, como a mesóclise, o pronome *vós* e todo o seu paradigma, mas para que ele possa entender e desfrutar dos textos literários do passado, com os quais terá de lidar ao longo de sua formação complementar.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. (Org.). *A construção fonológica da palavra: Gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BRAGA, M. L. *Concordância de número do sintagma nominal no Triângulo Mineiro*. Rio de Janeiro: PUC, 1978.
- BRANDÃO, S. F. Patterns of agreement within the noun phrase. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 12, n. 2, p. 51-100, 2013.
- _____. Variação e mudança no âmbito do vocalismo. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-38.
- BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa*, v. 56, n. 3, p. 1035-1064, 2012.
- CALLOU, D. Variação e mudança no âmbito do consonantismo. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 39-64.
- CASTILHO, A. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- _____. *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row, 1968.
- CUNHA, C.; SILVA, J. Variação entoacional nos enunciados interrogativos. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 79-108.
- DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- DUARTE, M. E. L. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (Org.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa: Faperj, 2003. p. 115-128.
- DUARTE, M. E. L. (Org.). *O sujeito em peças de teatro (1833-1992): estudos diacrônicos*. São Paulo: Parábola editorial, 2012a.

- DUARTE, M. E. L. Sobre o ensino da gramática nos níveis Fundamental e Médio: por que, quando e como? *Revista Matruga*, v. 19, n. 30, p. 41-60, 2012b.
- _____. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do português brasileiro *Revista LETRA*, UFRJ, v. 1, p. 15-30, meio digital, 2013a.
- _____. O papel da sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: Ed. da UFRN, 2013b. p. 117-143.
- _____. Avanços no estudo da mudança sintática associando a Teoria da Variação e Mudança e a Teoria de Princípios e Parâmetro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 57, n. 1, p. 85-111, 2015.
- _____. Para uma nova descrição da sintaxe do “português padrão”. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 25, n. 51, p. 23-41, 2016.
- DUARTE, M. E. L.; FREIRE, G. C. Como a escrita padrão recupera formas em extinção e implementa formas inovadoras. In: PAIVA, M. C.; GOMES, C. A. (Org.). *Dinâmica da variação e mudança na escrita*. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2014. p. 115-135.
- DUARTE, M. E. L.; RAMOS, J. Variação nas funções acusativa, dativa e reflexiva. In: MARTINS, M. A. et al. (Org.) *Panorama Sociolinguístico do Português Brasileiro: teoria, descrição e análise*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 173-195.
- DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R. Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”. *Revista Matruga*, v. 22, n. 36, p. 31-55, 2015.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GOMES, C. A. Arquitetura da gramática e variação linguística na abordagem dos modelos multirrepresentacionais. *Interdisciplinar*, v. 17, p. 13-24, 2013.
- HORA, D. da; CHRISTIANO, E. (Org.). *Estudos Linguísticos: realidade brasileira*. João Pessoa: Ideia, 1999.
- HALLE, M. Phonology in generative grammar. *Word*, n. 18, p. 54-72, 1962.
- ILARI, R. (Org.). *Palavras de classe aberta: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Palavras de classe fechada: Gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- ILARI, R.; MOURA NEVES, M. H. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: classes de palavras e processos de construção*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008. v. 2.
- JUBRAN, C.; KOCH, I. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção do texto falado*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006. v. 1.
- KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. et al. (Org.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005. p. 131-145.
- KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. do (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009. v. 3.

- _____. *A construção da sentença*: Gramática do português culto falado no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015. v. 2.
- KROCH, A. Reflexes of grammar in patterns of language change. *Language Variation and Change*, n. 1, p. 199-244, 1989.
- LABOV, W. *Principles of Linguistic Change*. Cambridge: Blackwell, 1994.
- LAVANDERA, B. Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in Society*, v. 7, n. 2, p. 1971-1982, 1978.
- LEITE, Y.; CALLOU, D. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- LEMLE, M.; NARO A. *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro: Mobral/MEC, 1977.
- LIGHTFOOT, D. *How to set parameters*. Cambridge: MIT Press, 1991.
- LOPES, C. *A inserção de “a gente” no quadro pronominal do português: percurso histórico*. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- LOPES, C. *A inserção de “a gente” no quadro pronominal do português*. Frankfurt: Vervuert; Madri: Iberoamericana, 2003. v. 18.
- LOPES, C.; CAVALCANTE, S. A cronologia do voçamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te. *Revista Linguística*, Santiago, v. 25, p. 30-65, 2011.
- LOPES, R. E. V. The production of subject and object in Brazilian Portuguese by a Young child. *Probus*, v. 15, n. 1, p. 121-144, 2003.
- LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.) *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTINS, M. A.; COELHO, I.; CAVALCANTE, S. Variação sintática e gerativismo. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. A. (Org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 221-247.
- MATTOS; SILVA, R. V. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MOLLICA, M. C. M. *Estudo da cópia nas construções relativas em português*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1977.
- MOTA, J. A.; CARDOSO, S. M. Variação fônica nas capitais brasileiras. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 65-78.
- MOURA NEVES, M. H. de. Estudos funcionalistas no Brasil. *Revista DELTA*, v. 15, p. 71-104, 1999.
- NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. Estabilidade e mudança em tempo real: a concordância de número. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (Org.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003. p. 47-62.

- SILVA, G. O. e; SCHERRE, M. M. P. *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- OMENA, N. P. de. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1978.
- _____. A referência variável da primeira pessoa do discurso no plural. In: NARO, A. et al. *Relatório final de pesquisa: Projeto Subsídios do projeto censo à educação*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. p. 286-319.
- PAGOTTO, E. G. Norma e condescendência; ciência e pureza. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, v. 1, n. 2, 1998.
- PAGOTTO, E. G. Sociolinguística. In: PFEIFFER, C. C.; NUNES, J.H. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: Linguagem, História e Conhecimento*. Campinas: Pontes, 2006. p. 49-72.
- PAGOTTO, E. G. A norma da constituição e a constituição da norma no século XIX. *Revista LETRA*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 31-50, 2013.
- PAIVA, M. da C; DUARTE, M. E. L. Quarenta anos depois: a herança de um programa na linguística brasileira. In: WEINREICH, U; LABOV W; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 131-151.
- PAIVA, M. C; GOMES, C. A. (Org.). *Dinâmica da variação e mudança na escrita*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014.
- REVISTA LINGUÍSTICA. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- RIZZI, L. The new comparative syntax: principles and parameters of universal grammar. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n. 43, 1989.
- RIZZI, L. A parametric approach to comparative syntax: properties of the pronominal system. In: HAEGEMAN, L. (Org.). *The new comparative syntax*. London: Longman, 1997. p. 268-285.
- ROBERTS, I. *Verbs and diachronic syntax*. Dordrecht: Kluwer, 1992.
- SCHERRE, M. M. P. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação (Mestrado em) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1978.
- SCHERRE, M. M. P. et al. Variação dos pronomes “tu” e “você”. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 133-172.
- SCHERRE, M. M. P.; DUARTE, M. E. L. Main current processes in morphosyntactic variation. In: WETZELS, L.; COSTA, J.; MENUZZI, S. *The handbook of portuguese linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2016.
- SILVA, V. L. P. Motivações funcionais no uso do sujeito pronominal: um estudo em tempo real. In: PAIVA, M.C.; DUARTE, M. E. L. (Org.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa: Faperj, 2003. p. 97-114.

TARALLO, F. Por uma sociolinguística românica paramétrica. *Ensaio de Linguística*, n. 13, p. 51-84, 1987.

TARALLO, F.; KATO, M. A. Harmonia trans-sistêmica: variação inter e intralingüística. In: *Preedição*, Campinas, n. 5, p. 315-353, 1989.

VIANNA, J. B. S.; LOPES, C. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 109-131.

VIEIRA, S.; BAZENGA, A. Patterns of third person verbal agreement. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 12, n. 2, p. 7-50, 2013.

VOTRE, S. J. *Aspectos da variação fonológica na fala dos analfabetos do Rio de Janeiro*. (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1978.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

2

CAPÍTULO

A HISTÓRIA DA GRAMÁTICA NO BRASIL: DO NORMATIVO AO CIENTÍFICO

Eduardo Guimarães
DL-IEL/Labeurb/Unicamp

2.1 INTRODUÇÃO

Faz parte dos debates das ciências humanas e sociais hoje a questão da diversidade linguística, da diversidade histórica e social. Esses debates costumam se colocar como parte do debate sobre as minorias. Eles, no entanto, poucas vezes fazem incidir na discussão seu aspecto efetivamente político. Inclusive porque a dimensão política é, em geral, tomada no sentido de controle ou denúncia. Ou seja, a discussão se dá a partir de posições que, de fato, negam o político, fazendo-o se apresentar como aquilo que Rancière chama de o *arquipolítico* ou o *metapolítico*.

Pensando em contribuir com alguns elementos para a melhor qualificação deste debate, notadamente nas ciências da linguagem, vou me ocupar de uma conjuntura não atual.

Tomando como ponto de partida o momento da colocação em curso da gramatização da língua portuguesa no Brasil, no século XIX, e considerando que já em 1907 podemos reconhecer que os gramáticos brasileiros já se “veem” numa história brasileira, vamos tomar um momento particular nesta história na década de 1920. Minhas análises se darão fundamentalmente sobre três obras: a *Gramática Secundária da Língua Portuguesa* de Sai Ali (1924); *O linguajar carioca*, de Antenor Nascentes (1922); e *O dialeto caipira*, de Amadeu Amaral (1920).

De certo modo, julgo que este momento é decisivo na constituição teórica que abre o lugar de um tratamento propriamente linguístico da língua e em como isso se projeta no futuro. Vamos analisar esses textos tomando como ponto de articulação o trabalho de Said Ali. O que nos interessa destes textos é o que de seu acontecimento de enunciação (uma temporalidade específica) se articula à temporalidade do acontecimento dos outros textos. A projeção destas temporalidades umas sobre as outras constitui para nós uma conjuntura configurada pela relação dos trabalhos de Said Ali, Antenor Nascentes e Amadeu Amaral. A análise dessa conjuntura permite observar projeções que ela nos fornece.

Para estas análises vou me deter no modo como estes autores apresentam seu objeto e argumentam em torno dele.

2.2 A GRAMÁTICA SECUNDÁRIA: UM CONHECIMENTO NORMATIVO DA LÍNGUA NACIONAL

Tomemos a *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*, de Said Ali, publicada em 1924. No seu “Prólogo”, logo de início, encontramos a formulação do seu objeto:

(1) “Tem o presente compêndio por objeto expor as doutrinas e regras gramaticais relativas à nossa língua, atendendo às necessidades e conveniências do ensino secundário.” (Prólogo, p. 14)

Ao caracterizar a gramática como compêndio¹ e ao definir o objeto como “expor doutrinas e regras”, o autor se coloca no lugar da gramática normativa (do conhecimento normativo sobre a língua), e estabelece diretamente como objeto o ensino de uma certa língua. Tendo apresentado seu objeto no primeiro pa-

¹ *Gramática Secundária da Língua Portuguesa* é reescriturado por substituição por “o presente compêndio”.

rágrafo do “Prólogo”, logo a seguir, e isto é decisivo, no início da gramática, vai nos apresentar o que considera os diversos tipos de gramática, entre as quais se encontra a *gramática descritiva prática*, que é como ele caracteriza sua *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. Ele nos diz:

(2) *A Gramática de uma língua pode ser histórica ou descritiva.*

Gramática Histórica é aquela que estuda a evolução dos diversos fatos da língua desde a sua origem até a época presente.

Gramática Descritiva é a que expõe os fatos da língua atual.

A Gramática descritiva é Prática quando tem principalmente em vista ensinar a falar e a escrever corretamente; é Científica quando procura esclarecer vários fatos à luz da ciência da linguagem e da gramática histórica. (ALI, 1924, p. 15)

Essa tipologia é apresentada diretamente, através de procedimentos de re-escrituração por expansão, produzindo a definição de cada um dos tipos apresentados. Assim, Said Ali não apresenta razões para sustentar o que sustenta, ele sustenta a divisão por definições que acabam por opor gramática histórica e gramática descritiva, e, no interior da gramática descritiva, opõe gramática prática e gramática científica. E os elementos destas definições operam com uma divisão do tempo da língua, um tempo passado (da origem aos dias atuais – da gramática histórica) e um tempo presente (atual – da gramática descritiva). Esse procedimento faz significar um passado de sentidos da história da gramática. Essa história, mesmo que não dita, funciona como sustentação das distinções apresentadas e projeta um futuro no qual se deve formular e desenvolver a gramática científica.

Interessante observar que, desse modo, Said Ali enuncia na história da gramática no Brasil (tal como já disse GUIMARÃES, 2004) a distinção entre gramática descritiva prática e gramática descritiva científica, diferentemente dos gramáticos brasileiros anteriores, que até apresentavam uma definição de gramática descritiva científica, mas acabavam por realizar uma gramática prática, nos termos de Said Ali. Retomemos um pequeno percurso desse passado de enunciações significadas na enunciação de Said Ali:

Retorno ao momento em que se pôs em curso a gramatização brasileira do português, na segunda metade do século XIX². Esse processo de gramatização se faz, entre outros aspectos, argumentando a favor de um rompimento com a tradição gramatical portuguesa, notadamente Jerônimo Soares Barbosa. Se tomamos sua definição de gramática na *Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa* (BARBOSA, 1822) encontramos: “Grammatica é a arte de fallar e escrever

² Para uma análise mais ampla destas questões, ver Orlandi e Guimarães (1998).

correctamente a própria língua” (p. 1). A gramática se define como arte e se põe diretamente na filiação normativa.

Se tomamos como exemplo a definição de dois gramáticos brasileiros daquele momento do século XIX, encontramos:

- a) em Júlio Ribeiro (1881): “Grammatica é a exposição metódica dos fatos da língua” (p. 1);
- b) em Pacheco Silva Júnior e Lameira de Andrade (1887): “Gramática geral é o estudo, em toda sua extensão, dos factos e das leis da linguagem escripta e falada.

É o conjunto dos processos comuns a muitas línguas comparadas” (p. 65)

Em seguida os autores definem gramática histórica, comparativa e histórico-comparativa, para finalizar com a definição de gramática descritiva ou expositiva: “é a codificação empyrica, a exposição analytica dos factos da linguagem.

Não investiga as *causas* nem explica as *leis*, seu fim é apenas classificar, definir e exemplificar os materiais linguísticos” (p. 66)

Tanto na definição de Júlio Ribeiro como na de Pacheco e Lameira, encontramos uma posição que procura definir a gramática (descritiva, expositiva) de uma língua como não normativa, como a exposição de fatos, sua classificação, etc. Ou seja, encontramos aqui, pela via de uma filiação à linguística histórica do século XIX, a busca de uma concepção de gramática não normativa. Ambos se colocam na posição de que a gramática é uma descrição, uma exposição de fatos da língua, e não um conjunto de regras de bem falar e escrever. Mas se não formulam o lugar para uma gramática normativa, é uma gramática normativa que realizam. Suas gramáticas, e tantas outras, se caracterizam, entre outras coisas, por apresentar regras de formação de plural, de feminino; por apresentar paradigmas verbais; e por apresentarem uma seção sobre, por exemplo, vícios de linguagem. Ou seja, são gramáticas que se caracterizam como apresentando um padrão de linguagem a ser seguido.

Nessa história de enunciações, a distinção de Said Ali, ao assumir o lugar para os dois tipos de gramática e não simplesmente substituir na definição um tipo por outro, produz efetivamente um novo lugar no domínio da gramática no Brasil³. Assim, é ao admitir explicitamente um lugar para uma gramática prática (normativa) que Said Ali instala e projeta o lugar da gramática “descritiva científica” na história da gramática no Brasil⁴. Além das definições para cada tipo

³ Sobre a história da gramática e os estudos do português no Brasil, ver Orlandi e Guimarães (1998) e Guimarães (1994).

⁴ Não se pode deixar de ver, em definições como a de João Ribeiro (“Gramática descritiva, ou prática, é a arte que ensina a falar e escrever corretamente, isto é, segundo o uso das pessoas cultas”), uma pré-formulação, que distinguiria uma gramática prática de outra científica, e que se insinua pelo “ou prática”.

de gramática, ressalta que a enunciação de sua tipologia submete a gramática descritiva científica à ciência da linguagem e à gramática histórica, deixando a gramática descritiva prática fora desta vinculação⁵.

O ponto de articulação dessa separação teórica entre os dois tipos de gramática descritiva está em que o corte que estabelece o objeto da gramática histórica em oposição ao da descritiva distingue todos os períodos passados de uma língua, de um lado, e a época em que o linguista está e realiza o seu trabalho, de outro.

Se os gramáticos anteriores substituem uma definição de gramática, mas continuam realizando uma gramática normativa, Said Ali define uma gramática científica como distinta da normativa, para deixar claro que realiza uma gramática normativa, mas que o conhecimento não se reduz a isso. Essa operação de Said Ali está diretamente ligada ao fato de que ele toma como objeto de seu trabalho a língua nacional, enquanto a língua do tempo atual do gramático, ou seja, do tempo em que se sobrepõe o falante e o gramático. Não se pode estabelecer normas de bom uso de uma língua passada. Só se pode estabelecer normas para o uso de uma língua contemporânea das normas, ou elas não são normas. As normas tomam um tempo presente como permanente. Trata-se de um presente para sempre: a língua enquanto língua nacional é significada num presente permanente. Mas se Said Ali coloca o lugar de um conhecimento normativo, sustenta também o lugar do conhecimento científico, tanto pela gramática histórica quanto pela gramática descritiva científica. E isso pode facilmente ser visto, não por uma gramática descritiva científica, que ele não fez, mas por seus estudos sobre o português do Brasil, através de trabalhos como o conhecido e decisivo artigo sobre a colocação dos pronomes oblíquos átonos.

2.3 A VARIAÇÃO COMO QUESTÃO LINGUÍSTICA NA RELAÇÃO COM A LÍNGUA NACIONAL

No capítulo inicial da obra *O linguajar carioca* (NASCENTES, 1953), “O Dialeto Brasileiro”, cujo nome é alterado na segunda edição para “O Falar Brasileiro”, encontramos nas p. 2-3:

(3) “... o que não se pode contestar é a existência de variação entre a língua do Brasil e a de sua antiga metrópole e é isso principalmente o que nos interessa e o que nos cumpre estudar”.

⁵ Sobre a normatividade nos estudos da linguagem, tanto em geral quanto relativamente ao comparativismo, ver Auroux (1998), notadamente a parte “La Linguistique est une science normative” (p. 221-289).

Ou seja, Nascentes vai tomar como objeto de interesse a variação entre o a língua do Brasil e a de Portugal. E a colocação desse objeto caracteriza a língua de Portugal como a da “antiga Metrópole”. Ou seja, do meu ponto de vista, a relação da língua do Brasil e de Portugal é posta como uma relação política, entre duas línguas nacionais. Nessa medida, *O linguajar carioca* faz significar no seu acontecimento a posição que busca estabelecer a diferença entre a língua do Brasil e de Portugal. Dessa maneira, (enquanto no espaço da Língua Nacional) faz significar também enunciações que puseram em curso a gramatização brasileira do português. Mas faz significar de modo específico a questão da língua no seu espaço, como os estudos dos brasileirismos e regionalismos, por exemplo. A língua fica projetada em direção a um futuro.

A citação (3) é encontrada depois de um pequeno percurso nesse capítulo inicial, no qual Nascentes vai nos falar do fato de que “as línguas tendem a alterar-se”. É então interessante, dado nosso modo de abordar os textos, acompanhar como ele enuncia isso. Tomemos uma sequência do início do referido capítulo, portanto anterior à formulação do objeto de seu interesse há pouco apresentado.

(4) [(a)] Nem que fosse falada apenas por portugueses e seus descendentes puros, nem por isso deixaria ela [a língua portuguesa do Brasil] de alterar-se graças às causas que apontamos acima: [(b)] mas a língua portuguesa no Brasil sofreu grandes alterações porque teve de ser aprendida por homens de duas raças que falavam línguas de estrutura inteiramente diversa do tipo flexional (p. 1).

A sequência se inicia por uma hipótese, movimentando uma articulação concessiva e uma articulação diretiva (articulando orientações argumentativas). Tomemos o primeiro enunciado da sequência:

(4a) “Nem que fosse falada apenas por portugueses e seus descendentes puros, nem por isso deixaria ela de alterar-se graças às causas que apontamos acima”

Estamos diante de uma articulação por ligação, tal como consideramos em Guimarães (1987). E que assim envolve uma relação de dependência entre as sentenças ligadas, e podem, portanto, ser tomadas, como são aqui, como uma unidade.

(4’)(a1)A língua portuguesa do Brasil não deixaria de alterar-se graças às causas que apontamos acima;

(a2)Nem que fosse falada apenas por portugueses e seus descendentes puros

Observando mais de perto, podemos considerar que em (4’) encontramos uma articulação argumentativa diretiva do tipo

(4') As causas que apontamos acima PORTANTO⁶ A língua portuguesa do Brasil não deixaria de alterar-se, mesmo se fosse falada apenas por portugueses...puros.

O que autoriza a considerar:

(4'') As causas que apontamos acima PORTANTO A língua portuguesa do Brasil não deixaria de alterar-se mesmo se fosse falada apenas por portugueses...puros.

PORTANTO a língua alterou-se.

De outra parte, o argumento em (4') traz uma reescrituração crucial: “*as causas que apontamos acima*”, reescritura por condensação (totalização), “as causas” anteriormente apresentadas. O argumento em (4') aparece condensado e é necessário considerar o que faz essa condensação. Essa expressão totaliza o que vem antes:

(5) “*É fato por demais sabido que, mesmo dentro do próprio território, por diversas causas entre as quais sobressaem a lei do menor esforço e a necessidade de clareza de expressão, as línguas tendem a alterar-se.*”

“Maiores alterações sofrem ainda, quando são transplantadas de uma região para outra. Assim o latim se transformou nas atuais línguas românicas e estas, por sua vez, nas colônias muito vieram a diferir do falar das metrópoles: haja-se em vista o francês do Canadá e o espanhol da América. Outro tanto aconteceu ao português implantado em nosso país.”

Tal sequência, podemos parafrasear como segue:

- a) A lei do menor esforço e a necessidade de clareza de expressão provoca mudança
- b) A transplantação de uma língua de uma região para outra provoca mudança

Voltando à articulação argumentativa diretiva acima indicada temos:

(4''') A lei do menor esforço e a necessidade de clareza de expressão provoca mudança [A] e a transplantação de uma língua de uma região para outra provoca mudança[B]

PORTANTO A língua portuguesa do Brasil não deixaria de alterar-se mesmo se fosse falada apenas por portugueses...puros.

PORTANTO a língua alterou-se.

Um outro aspecto a considerar é que o Locutor apresenta o argumento B como mais forte que o argumento A. Isso vem marcado por *Maiores*, em

(5a) “**Maiores** alterações sofrem ainda, quando são transplantadas de uma região para outra

⁶ O “PORTANTO” aqui não é a palavra de uma língua, é a indicação da relação diretiva da orientação argumentativa na prática de análise.

Descrever a quantidade de alterações acaba por significar que se sustenta mais a mudança pelo argumento da transplantação da língua no espaço.

Temos, ainda, que considerar a parte b de (4), introduzida por um *mas*, que faz uma articulação argumentativa muito particular. Que oposição está movimentada por essa articulação concessiva? A questão inicial é considerar sobre o que incide a articulação de concessão desse *mas*. Podemos considerar, para (4), a seguinte paráfrase:

(6) Já que A e B então Podemos considerar que a língua mudaria de qualquer maneira **Mas**, o principal não é isso, a língua portuguesa no Brasil sofreu grandes alterações porque teve de ser aprendida por homens de duas raças que falavam línguas de estrutura inteiramente diversa do tipo flexional.

Ou seja, o *mas* está operando a sobreposição de um argumento decisivo na história, relativamente à enunciação dos outros argumentos anteriores. É uma argumentação que se contrapõe a outras por serem menos importantes, menos decisivas.

Podemos sustentar para (4), considerada a paráfrase (6), a seguinte relação de orientação argumentativa sustentada pelo Locutor:

(7) A língua teve de ser aprendida por homens de duas raças que falavam línguas de estruturas inteiramente diversas do tipo flexional, **PORTANTO** a língua portuguesa no Brasil sofreu grandes alterações.

Considerando (7) e (4^{'''}) podemos dizer que estamos diante de uma orientação argumentativa que se constrói no texto ao modo de uma argumentatividade própria de enunciados articulados por *não só... mas também*⁷. Por outro lado, o falante é agenciado em locutor-cientista a partir de dois lugares de dizer (dois enunciadore). Temos, então:

(8) *locutor-cientista:*

E1- coletivo

A lei do menor

esforço...

provoca mudança

-----|-----+-----) *a língua portuguesa mudou*

A transplantação

⁷ Sobre isso, ver Guimarães (1987).

de uma língua...

provoca mudança

E2- individual - Sim, mas mais que isso C

(C1- a língua portuguesa no Brasil teve de ser aprendida por homens de duas raças que falavam línguas de estrutura inteiramente diversa do tipo flexional PORTANTO C2- a língua portuguesa no Brasil sofreu grandes alterações).

-----+-----) a língua portuguesa mudou

E2, enquanto enunciador individual, é a voz que assume a argumentação decisiva do locutor-cientista. E1, de sua parte, pode ser considerado um enunciador coletivo que enuncia um conhecimento já sabido, já estabelecido, com o qual o cientista concorda, mas não considera o principal. A especificidade do argumento decisivo para a mudança, dito do lugar individual, é: a relação de línguas com estruturas diferentes faladas por falantes destas línguas.

Antenor Nascentes coloca a variação do Português “da antiga metrópole” e do Brasil como o centro de sua questão e argumenta sobre a inevitabilidade da mudança por razões como “o menor esforço e clareza” e “a transplantação da língua”. Mas, do seu lugar específico de cientista, toma como argumento decisivo a “relação de línguas com estruturas diferentes faladas por falantes destas línguas”. Ele põe, assim, no centro da questão, a relação entre línguas e seus falantes como decisiva para a inevitável mudança. E isso traz, nos termos dele, os aspectos etnológicos envolvidos na variação.

2.4 OUTRO MOVIMENTO SOBRE A VARIAÇÃO

O *dialeto caipira* (AMARAL, 1920), depois de um conjunto de considerações na sua “Introdução”, chega ao ponto em que formula seu objetivo:

(9) “O que pretendemos neste desprezioso trabalho (de que pedimos escusa aos componentes) é – *caracterizar esse dialeto ‘caipira’*, ou, se acham melhor, *esse aspecto da dialeção portuguesa em S. Paulo*. Não levaremos, por isso, em conta todos os *paulistismos* que se nos têm deparado, mas *apenas aqueles que se filiam nessa velha corrente popular.*”

Trata-se, portanto, de dedicar-se à caracterização de uma variante, de uma diferença no interior do português do Brasil (dialeto caipira é um aspecto da dialeção portuguesa em São Paulo). E essa variante, esse dialeto vem caracterizado antes no texto: “esse dialeto ‘caipira’” é uma reescrituração por condensação (totalização) das características que uma narrativa apresentou antes. Fazemos então o retorno sobre aquilo que essa expressão reescritura com parte do objeto do trabalho. Isso nos remete diretamente ao primeiro parágrafo da introdução:

(10) Tivemos, até cerca de vinte e cinco a trinta anos atrás, um dialeto bem pronunciado, no território da antiga província de S. Paulo. É de todos sabido que o nosso falar *caipira* – bastante característico para ser notado pelos mais desprevenidos como um sistema distinto e inconfundível – dominava em absoluto a grande maioria da população e estendia a sua influência à própria minoria culta. As mesmas pessoas educadas e bem falantes não se podiam esquivar a essa influência.

A “Introdução” faz uma narrativa que apresenta o dialeto caipira (reescrituração de *falar caipira* que consta da sequência acima) como fato já do passado. Ela começa dizendo: “tivemos até cerca de vinte e cinco a trinta anos atrás...”. E quanto a essa narrativa, o texto toma uma posição: considera-se que esse dialeto (ou falar) vai desaparecer. E aí torna-se importante analisar essa hipótese, o modo de sustentação da hipótese. E isso aparece configurado num enunciado cuja argumentatividade sustenta a impossibilidade da permanência do dialeto caipira:

(11) “Era impossível que o dialeto caipira deixasse de sofrer com tão grandes alterações do meio social.”

E “sofrer” aqui condensa uma predicação construída antes: “sofrendo uma série de abalos que partiram os fios à continuidade de sua evolução”.

Esse enunciado (11) sustenta a seguinte argumentação:

(11’) tão grandes alterações do meio social PORTANTO era impossível que o dialeto caipira deixasse de sofrer PORTANTO o dialeto sofreu (“abalos que partiram os fios da continuidade”).

E essa argumentação traz também uma reescrituração por condensação (totalização) decisiva. “Grandes alterações do meio social” totaliza o quê? Totaliza a enumeração dessas mudanças que constitui todo o parágrafo cujo enunciado final é o que está em (11). Tomemos o parágrafo todo, no qual o que vai entre colchetes é a enumeração reescriturada por totalização por “Grandes alterações do meio social”.

(12) Ao tempo em que o célebre falar paulista reinava sem contraste sensível, o *caipirismo* não existia apenas na linguagem, mas em todas as manifestações da nossa vida provinciana. [De algumas décadas para cá tudo entrou a transformar-se. A substituição do braço escravo pelo assalariado afastou da convivência cotidiana dos brancos grande parte da população negra, modificando assim um dos fatores da nossa diferenciação dialetal. Os genuínos *caipiras*, os roceiros ignorantes e atrasados, começaram também a ser postos de banda, a ser atirados à margem da vida coletiva, a ter uma interferência cada vez menor nos costumes e na organização da nova ordem de coisas. A população cresceu e mesclou-se de novos elementos. Construíram-se vias de comunicação por toda a parte, intensificou-se o comércio, os pequenos centros

populosos que viviam isolados passaram a trocar entre si relações de toda a espécie, e a província entrou por sua vez em contato permanente com a civilização exterior. A instrução, limitadíssima, tomou extraordinário incremento.] Era impossível que o dialeto caipira deixasse de sofrer com tão grandes alterações do meio social.

Temos então a seguinte enumeração:

- 1) A substituição do braço escravo pelo assalariado afastou da convivência cotidiana dos brancos grande parte da população negra, modificando assim um dos fatores da nossa diferenciação dialetal.
- 2) Os genuínos *caipiras*, os roceiros ignorantes e atrasados, começaram também a ser postos de banda, a ser atirados à margem da vida coletiva, a ter uma interferência cada vez menor nos costumes e na organização da nova ordem de coisas.
- 3) A população cresceu e mesclou-se de novos elementos.
- 4) Construíram-se vias de comunicação por toda a parte,
- 5) intensificou-se o comércio,
- 6) os pequenos centros populosos que viviam isolados passaram a trocar entre si relações de toda a espécie,
- 7) e a província entrou por sua vez em contato permanente com a civilização exterior. A instrução, limitadíssima, tomou extraordinário incremento.

Essa enumeração traz o fim da escravidão; a ignorância dos caipiras genuínos levados à margem da sociedade; o crescimento da população pela entrada de novos elementos; a comunicação com outras regiões; o aumento do comércio; a ligação dos lugares isolados com outras regiões e por fim o contato da região com a civilização exterior, o que traz o crescimento da instrução. Assim, vê-se que a enumeração condensada por “tão grandes alterações do meio social” é constituída por um conjunto importante de mudanças e vai trazendo razões que culminam no argumento do contato com a civilização e a instrução.

Ou seja, são os elementos de 1 a 7 que são os argumentos para a impossibilidade de o dialeto não ter “os fios de sua continuidade” garantidos, não deixar de ser levado ao desaparecimento. E o argumento decisivo é o da civilização e instrução. O que caracteriza o dialeto caipira e seus falantes como não civilização, não instruídos, ou nos termos do próprio Amadeu Amaral, como coisa de “os roceiros ignorantes e atrasados”.

Não vou tratar de modo detalhado da designação de “caipira” ou “dialeto caipira” (“falar caipira”), basta para nosso caso o que já se pode ver pelo que foi exposto anteriormente: a) Dialeto/falar caipira é um aspecto da dialeção portuguesa, em São Paulo; b) Dialeto/falar caipira é dialeto de falantes não instruídos, não “civilizados”; e c) Dialeto/falar caipira está em declínio (vai desaparecer).

A posição que traz este texto, de um lado, põe-se numa história que reconhece a questão do espaço como decisiva e esse espaço é tomado como caracterizado socialmente, por predicados como civilização, instrução, comunicação, progresso etc. E toma isso no espaço brasileiro. Projeta assim um futuro de descrições sobre este espaço.

2.5 CONCLUSÃO

A consideração da conjuntura que configuramos por essas análises pode ser feita em percursos diferentes, que podem levar a outras conjunturas, passadas ou futuras. O que permite observar como o embate de uma conjuntura vem de certas conjunturas e se desdobra em outras. Nesse caso, vemos como nessa conjuntura está significada a tensão entre unidade e diversidade, que Orlandi (1993, 2002) considera na questão da língua nacional. De um lado, a posição de Said Ali (a língua normatizada); de outro, as de Nascentes e Amaral. Nessa conjuntura, assume, então, uma configuração específica, a tomada de posição sobre o português como língua nacional do Brasil, porque há “alterações” que distinguem a língua do Brasil da língua de Portugal. Isso acaba por projetar no debate da conjuntura a posição do comparatismo do século XIX, desenvolvido no cenário europeu das línguas indo-europeias. No entanto, também acaba por levar em conta o novo espaço da língua, mudando significativamente a questão. A posição de Antenor Nascentes, considerando a transplantação como argumento decisivo para a mudança, significa isso de modo decisivo.

Por outro lado, se pensamos o que essa conjuntura projeta como percursos futuros, podemos dizer que se trata de ter posto em cena um embate que, na verdade, permanece e vai alcançar as condições da instalação da linguística moderna no Brasil, com o estruturalismo, sem deixar de operar a questão da diversidade, da especificidade brasileira. É interessante que isso vai, inclusive, afetar as posições de linguistas estruturalistas na década de 1960, como Eunice Pontes, que vai produzir um estudo estrutural do português coloquial, fazendo operar a questão da diversidade social e não geográfica. E essa posição vai conviver com os estudos dialetológicos que se fazem na mesma época.

As oposições consideradas naquele momento dos anos 1920 são históricas. De um lado, apresenta-se um debate no campo do conhecimento sobre a língua nacional e oficial do Brasil. Trata-se de um embate sobre qual é a língua dos falantes da língua portuguesa do Brasil. Em relação a esse embate, configurado na conjuntura que analisei, são memoráveis as discussões do século XIX sobre a especificidade do português, que poderia caracterizá-lo como língua nacional do Brasil. Nesse conceito está implícita, entre outros aspectos, a afirmação de que as diferenças brasileiras são erro, desvio. O embate dessa conjuntura afirma também a língua nacional do Brasil (língua portuguesa do Brasil) como uma língua diferente.

Por outro lado, esse debate dá proeminência particular às condições históricas, sociais, culturais que fazem parte da constituição das línguas. E, por esse aspecto, considera-se que o fato de os falantes de uma língua falarem outra língua leva a mudanças. Já está posto que a mudança não é só interna à língua e já coloca em pauta, nos termos que formulo a questão, o litígio político do funcionamento das línguas.

Não se trata, portanto, de considerar as questões postas no registro do verdadeiro e do falso. O que interessa do dizer dos três autores mencionados não é que sejam verdade ou não. É o que significam no embate teórico da conjuntura. Não há uma exclusão de uma posição por outra, *elas estão em debate naquela conjuntura e ainda hoje*. E permanecerão em debate. O interessante é refletir como historicamente esse debate se configura em cada condição. E o enfrentamento das questões relativas ao que se costuma chamar de políticas linguísticas precisaria se fazer levando isso em conta.

Tomar essa posição é afastar-se de um embate marcado pelo apagamento da história da política das línguas, que acaba por se dar tomado por dilemas, como o representado pela questão de se é certo ensinar “gramática” *versus* se não é certo. Ou se é certo cada um utilizar sua diversidade linguística generalizadamente *versus* se não é certo ou não é conveniente. Esses são dilemas que giram no espaço da disjunção da verdade – a falsidade. E isso afeta negativamente o modo de pensar a língua como prática histórica e, assim, enviesa todas as questões sobre as línguas, inclusive as questões do ensino.

Voltando à conjuntura analisada, se olhamos para essas análises considerando o conceito de espaço de enunciação, podemos dizer que as posições dos linguistas significam o espaço de enunciação irrefletidamente. O conhecimento que produzem acaba por operar sobre a língua no seu espaço de enunciação. Ou seja, a posição do linguista representa uma política de línguas⁸ e assim opera sobre essa política, mesmo que sem refletir diretamente sobre isso. Essa é uma questão que está posta desde o início do processo de gramatização brasileira do português, e mesmo antes (Pena Branca, Coruja). O estudo dessa conjuntura mostra isso.

Se projetamos a questão para hoje, vemos que a configuração da conjuntura seria um tanto diversa, mas traz também um embate, de outro modo, entre diversidade e unidade. Esse embate toma outras formas. A compreensão dos sentidos produzidos na conjuntura analisada, que significam que ela se movimenta fora do embate do verdadeiro e do falso, ajuda a não dogmatizar posições do presente e tornar a discussão mais proveitosa e menos dogmática.

8 Questão que trato pelo conceito de espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002).

REFERÊNCIAS

- ALI, M. S. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1966.
- AMARAL, A. *O Dialeto Caipira*. São Paulo: Casa Editora “O Livro”, 1920.
- AUROUX, S. *La Raison, le langage et les normes*. Paris: PUF, 1998.
- BARBOSA, J. S. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*. Lisboa: Tipografia da Academia, 1822.
- GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. Sinopse dos Estudos do Português no Brasil. A Gramatização Brasileira. In: *Língua e Cidadania*. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. *História da Semântica: Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil*. Campinas: Pontes, 2004.
- NASCENTES, A. *O Linguajar Carioca*. Rio de Janeiro, Sussekind de Mendonça & Comp, 1922. *O Linguajar Carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953.
- ORLANDI, E. P. A Língua Brasileira. *Boletim da Abralín*, Rio de Janeiro, n. 14, 1993.
- _____. *Língua e Conhecimento Linguístico*. São Paulo: Cortez: Editora da Unicamp, 2002.
- ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. La Formation d’un espace de production linguistique: La grammaire au Brésil. *Langages*, Paris, n. 130, 1998.
- RIBEIRO, JÚLIO. *Grammatica Portugueza*. São Paulo: Jorge Seckler, 1881.
- SILVA, P.; ANDRADE, L. *Grammatica da Lingua Portugueza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1907.

3

CAPÍTULO

ENTRE A HISTÓRIA E A CIÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DA HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA COMO ÁREA DE PESQUISA E ENSINO NOS ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM

Neusa Barbosa Bastos

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ronaldo de Oliveira Batista

Universidade Presbiteriana Mackenzie

3.1 INTRODUÇÃO

Apresentar a um público mais amplo a área que, desde o final da década de 1970, se identifica como Historiografia da Linguística (HL) é nosso mister neste capítulo que tem como objetivo principal delinear um campo que coloca como tarefa analisar períodos da história dos estudos sobre a linguagem em diferentes recortes temporais¹. Ao apontar características e direcionamentos da perspectiva historiográfica sobre a ciência da linguagem, o texto coloca em discussão proposições de procedimentos metodológicos para o campo, além de mapear especificidades de uma historiografia da linguística brasileira, seus projetos e grupos de especialidade e também sua inserção na formação de docentes e pesquisadores na área de Letras.

Para direcionar a perspectiva adotada neste texto, lembramos as reflexões de Marc Bloch sobre o ofício do historiador (BLOCH, 2001), pois elas encontram paralelo na busca do historiógrafo da linguística Pierre Swiggers (1991) por definições e horizontes para a prática de historiografar os estudos sobre a linguagem. Se Bloch insistia na não transparência dos textos e dos documentos históricos, sendo necessário ultrapassar sua superfície para atingir a compreensão do que eles nos podem transmitir, Swiggers propõe uma arqueologia do saber linguístico a partir da imagem de um pesquisador que deve *escavar* nas camadas mais superficiais para atingir o que os documentos nos dizem além das aparências dos estados das coisas. O movimento é semelhante ao do arqueólogo, já que, como este, o historiógrafo não retira a “terra” em busca somente de vestígios por eles mesmos, mas afasta a poeira dos saberes solidificados em posicionamentos canonizados para compreender estágios de formação e desenvolvimento do conhecimento sobre a linguagem, tendo em mente interpretações que possam ampliar nossa percepção dos alcances do passado em relação com preocupações do presente, em um movimento contínuo de retroalimentação, e não de imediata causalidade ou

¹ A discussão a respeito da nomeação da área como *Historiografia da Linguística* ou *Historiografia Linguística* não é colocada aqui neste texto. Para uma introdução a esse debate, consultar Batista (2013) e observar a citação que segue: “*Pode-se chamar de ‘historiografia’ a produção dos historiadores, para diferenciá-la da ‘história’ – entendida como um conjunto de situações e acontecimentos pertencentes a uma época e a uma região –, que é o objeto de estudo dos historiadores. Temos, assim, dois níveis distintos. Pode-se considerar que a história existe independentemente da existência dos historiadores (a menos que se adote uma postura filosófica idealista). Ela é constituída por um encadeamento de atividades humanas ocorridas ao longo do tempo. A historiografia, por outro lado, é o produto primário da atividade dos historiadores. Ela é composta essencialmente por textos escritos e reflete sobre os acontecimentos históricos agregando-lhes um caráter discursivo novo. Procura desvendar aspectos da história, mas não é uma mera descrição da realidade histórica.*” (MARTINS, 2005, p. 115-116).

implicação², caracterizando, assim, a atividade histórica como uma busca direcionada por interrogações e problematizações.

Um campo que se propõe analisar o desenvolvimento do conhecimento sobre a linguagem possui um caráter genético, por assim dizer, pois busca compreender a formação, a elaboração e o desenvolvimento de conceitos e técnicas de análise, inseridos, inevitavelmente, em contextos sociais constituídos por comunidades intelectuais. Historiografar a linguística é, portanto, tarefa que não pode deixar de lado a observação de caráter social que coloca o saber inserido em uma complexa rede discursiva, com as projeções de imagens e lugares de dizer que, em sua essência, são parte da própria constituição do conhecimento intelectual (cf. BATISTA, 2013).

Nesse sentido é que a concepção murrayniana (MURRAY, 1994) vigente nos seus estudos acerca da teoria de grupos nos leva à discussão do *ethos* do cientista, ponto que nos parece fundamental para colocar em perspectiva os espaços de atuação da HL. Referindo-nos ao conceito de *ethos*, retornamos ao século I a.C, com Aristóteles, que nos apresenta três espécies de provas empregadas pelo orador com o intuito de persuadir seu auditório. Primeiro: a questão do caráter do orador (o *ethos*); segundo: as paixões despertadas nos ouvintes (o *pathos*); terceiro: o próprio discurso (o *logos*). Para que se possa persuadir o público, é necessário impressionar, seduzir e fundamentar³. O *ethos* está relacionado às propriedades que os oradores se conferem implicitamente, pela sua maneira de dizer: não o que dizem a propósito deles mesmos, mas o que mostram pelo próprio modo de se expressar, revelando três qualidades importantes do orador para dar uma imagem positiva de si mesmo: a prudência (*phronesis*), que consiste em ponderar sobre o discurso; a benevolência (*eunóia*), que remete à transmissão de uma imagem agradável de si próprio e a virtude (*aretè*), que implica transmitir uma ideia de simplicidade e sinceridade.

Dessa forma, construído no próprio ato de enunciação, também o cientista expõe uma postura que governa o seu comportamento. Feita a escolha teórica pelos enunciadores do modelo a ser divulgado, persuadem-se os enunciatários a aderir a grupo de especialidade que triunfará assim que se apresentem novas contribuições ao avanço dos estudos de determinada área de conhecimento e suas subáreas.

² “Prudente, isto é, que não transporte ingenuamente o presente para o passado e que não procure por outras vias um trajeto linear que seria tão ilusório quanto o sentido contrário.” (LE GOFF, 1984, p. 162).

³ Já no século XXI, auxiliando-nos de textos de Maingueneau (2010, p. 79), podemos citar: “O *ethos* discursivo é coextensivo a toda enunciação: o destinatário é necessariamente levado a construir uma representação do locutor que este último tenta controlar mais ou menos conscientemente e de maneira bastante variável, segundo os gêneros do discurso”.

Desse modo, para que a HL possa fazer suas análises, levando em consideração a complexidade de seu objeto de estudo (teorias e procedimentos de observação sobre as línguas, constituição de grupos de especialidade/pesquisa, continuidade e rupturas na história intelectual, entre outros), como vimos envolto em uma rede discursiva e social, estabelece-se, de acordo com Koerner (2007, p. 61), uma lista de princípios práticos e teóricos que devem ser amplos o suficiente para encontrar aceitação entre historiógrafos da linguística, que os adaptam a períodos diferentes da história das ciências da linguagem e a aspectos particulares sob investigação, o que parametriza as linhas guias que poderão fazer nossa interpretação do passado mais acessível para leitores que não necessariamente compartilhem da mesma formação e interesse e que poderão a partir disso compreender diferentes caminhos que levam um grupo a se constituir e se institucionalizar, oferecendo maior probabilidade de consolidação, elaboração e difusão de um conjunto de ideias.

Imerso nessa proposta de análise de eventos e aspectos da história dos estudos sobre a linguagem (inclusive aqueles que pertencem a recortes temporais distantes do momento de constituição da linguística como ciência), em 1996 (aqui considerado como marco temporal relevante para a constituição da área no contexto brasileiro), iniciou-se o Grupo de Trabalho em Historiografia da Linguística Brasileira (GTHLB), ligado à Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), por intermédio, com apoio de outros pesquisadores da área, de Cristina Altman (USP), que foi uma das fundadoras do Grupo e mantém, na época, contato com linguistas europeus voltados para as questões da HL.

Nas próximas seções, este texto pretende apresentar a HL e suas especificidades e também delinear elementos que contribuíram para a formação do campo no cenário acadêmico brasileiro, em meio a influências e embates por sua institucionalização.

3.2 A HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA: DEFINIÇÕES, PROCEDIMENTOS, FRONTEIRAS E DIÁLOGOS

A Historiografia da Linguística (HL), pela própria definição de seu objeto de estudo e articulação de alguns de seus procedimentos metodológicos, situa-se em uma zona de fronteira entre a Linguística e a História. Assim, a natureza epistemológica do campo coloca em situação de diálogos e intermediações fundamentos da ciência da linguagem e fundamentos teóricos da pesquisa histórica. Será nessa dimensão que o estatuto da disciplina e da área de pesquisa e ensino vai se constituir, traçando, inevitavelmente, o aspecto interdisciplinar de seus elementos teóricos e diretrizes metodológicas.

Observar eventos e episódios históricos nos permite entender a sucessão temporal como parte de um processo que coloca em diálogo os tempos do passado,

do presente e também do futuro, em uma construção de memórias, projeções e identidades. Dessa forma, uma interpretação do decurso histórico, suas causas e consequências, não funciona apenas para retardar o esquecimento, como era no nascimento da narrativa histórica com o grego Heródoto. Trata-se, sim, da presença de outra necessidade: a da compreensão, pois a historiografia coloca-se como um discurso de observação sobre o conjunto de eventos que caracterizam a corrente histórica.

Seguindo Swiggers (1983), é possível delinear uma observação epistemológica da HL analisando sua constituição a partir de um componente metatórico, ou seja, seu estatuto científico, seu objeto e os limites dos alcances analíticos, sua caracterização formal, seu espaço em meio a outras disciplinas e as formas de comunicação entre os historiógrafos. A partir dessa perspectiva, a HL se caracteriza como uma disciplina científica que tem por objetivo estruturar seu objeto de estudo numa série de relações sistemáticas, levando também em conta observações derivadas das abordagens da metodologia da linguística e da história das ideias (SWIGGERS, 1983, p. 61).

Conforme a essa definição do estatuto e de seu objeto, há a caracterização da HL como metaciência, já que se analisam práticas de uma ciência ou área de saber. A historiografia a respeito dos estudos da linguagem não toma como objeto as línguas e seus fenômenos, mas o que foi dito e se diz a respeito dessas línguas e suas propriedades, nos diversos ramos da linguística, da filologia e da gramática (entre outras áreas), como a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática, os estudos do discurso, entre outros – os trabalhos realizados nessas áreas são estudados pela historiografia, que analisa o que se tratou nesses campos, daí a configuração como uma *metaciência* ou *metadisciplina*. A Figura 3.1⁴ dimensiona o trabalho do historiógrafo e seu objeto de estudo, permitindo uma visualização que nos indica a interferência, analítica e interpretativa, em uma realidade de natureza histórica.

4 A Figura 3.1 é reprodução da que MARTINS (2005, p. 137) propõe para suas reflexões acerca da história da ciência e deve ser entendida a partir da seguinte restrição: “O esquema da Figura 1 não deve ser entendido como se a historiografia nascesse de forma indutiva ou automaticamente a partir de documentos e vestígios. Muitos fatores podem influenciar o trabalho do historiador, sua construção de relatos históricos e sua interpretação da história. Esses fatores estão implícitos no contexto histórico em que ele vive e trabalha”.

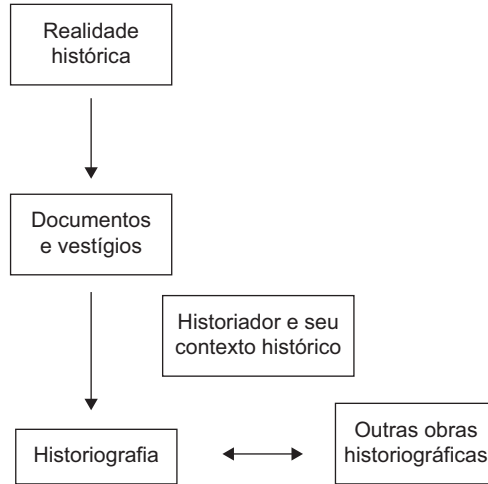


Figura 3.1 O trabalho do historiógrafo e seu objeto de estudo.

Outro componente da HL é o metodológico (SWIGGERS, 1983), objeto de discussões e debates, pois um campo de estudos relativamente novo encontra no seu caminho diferentes propostas metodológicas para suas práticas. Talvez se deva admitir, como ocorre em diversos campos, a existência de mais de um método apropriado para as abordagens historiográficas sobre a história da linguística.

Considerando a possibilidade da adoção de diferentes direcionamentos metodológicos, deve-se ter em mente que a HL procura, em nome de sua vocação crítica e analítica, razões e causas, observando efeitos do desenrolar do processo histórico. Será em meio a uma apreensão teoricamente orientada de relações causais que possam ser explicativas que se procurará delinear um determinado aspecto da tentativa de observar eventos circunscritos nos diferentes processos constituintes da história dos estudos sobre a linguagem⁵. Encarar a observação historiográfica dessa perspectiva não implica que há ausência de critérios que pautem a análise por elementos científicos; como lembra Le Goff (1984, p. 166): “o historiador não tem o direito de prosseguir uma demonstração, de defender uma causa, seja ela qual for, a despeito dos testemunhos. Deve estabelecer e evidenciar a verdade ou o que julga ser a verdade”.

Diante desse posicionamento, a perspectiva historiográfica que pode dialogar mais satisfatoriamente com a linguística é aquela que se afasta de formas tradicionais da interpretação historiográfica, associadas à linearidade e à noção

⁵ “O resultado do trabalho do historiador – a narrativa histórica e a interpretação dos fatos históricos – não é algo totalmente objetivo (independente do historiador), nem é algo totalmente arbitrário. Deve ser guiado por princípios éticos, como a imparcialidade [...]” (MARTINS, 2005, p. 138).

de progresso cumulativo. Além disso, é preciso que se assuma que a historiografia é também uma ciência, capaz, portanto, de dialogar com outra ciência, a linguística. Pensar numa **história-ciência** é rever a visão tradicional da historiografia e passar a entendê-la como uma **história-problema**, alicerçada em hipóteses de trabalho e procedimentos metodológicos definidos, na continuidade do pensamento inaugural de Bloch a respeito de uma “*história como problema*” (BLOCH, 2001).

Manter essa perspectiva problematizadora leva, mais uma vez, a outro diálogo, agora com as ciências sociais e a filosofia, contribuindo, assim, para que fronteiras rígidas sejam substituídas por intermediações, constituindo o espaço de um campo por natureza complexo, formado a partir do deslocamento de limites antecipadamente fixados em direção a diálogos cada vez mais produtivos.

O que se propõe, portanto, é uma configuração complexa da HL, resultante de uma articulação conjunta, interdisciplinar, entre os métodos e as formas de análise da linguística, a história do conhecimento sobre línguas e linguagem, a filosofia e a sociologia da ciência.

Para que esse diálogo se estabeleça, a historiografia pretendida define-se por dois eixos complementares, que delimitam parâmetros internos e externos de pesquisa, ou seja, enfoques internalista e externalista⁶.

Ao enfoque internalista interessa, sobretudo, uma reconstrução dos estudos sobre a linguagem em meio à análise linguística, formulação e reformulação de conceitos teóricos e práticas de tratamento das línguas. Já ao enfoque externalista, o aspecto social como parte do processo histórico de formação e desenvolvimento de uma ciência ou área de saber e de suas práticas discursivas, revelando posicionamentos ideológicos, sociais e históricos, em torno de retóricas (formas e tipos de discurso adotados) de comunidades de pesquisadores e intelectuais. Quando comunidades científicas se organizam em torno de uma retórica de ruptura ou de adesão a um paradigma, a suposta neutralidade do discurso científico ou do conhecimento intelectual coloca-se em meio a um posicionamento que se quer legítimo e ocupa seu lugar social, porque fala de um espaço científico específico e demarcado.

Desse modo, assume-se ser uma das funções da historiografia – numa posição contrária à daqueles que veem a disciplina como mera reconstrução do passado por ele mesmo – a análise, guiada por um ou mais eixos definidos, de afirmações, descrições e interpretações em determinados objetos de análise, com o

⁶ Levando em consideração externo e interno, diferentes historiógrafos refletiram sobre historiografias *content-oriented* e *context-oriented*, no entanto essa dicotomia pode se anular, pois na perspectiva aqui proposta *interno* e *externo* estão intimamente relacionados, e, ainda que se possa privilegiar uma visão ou outra em determinado recorte de trabalho, subentende-se que um implica o outro.

intuito de acompanhar de forma crítica argumentações propostas por autores que as construíram, as quais, de uma maneira ou de outra, acabam por validar (ou não) descrições e análises efetivamente realizadas e suas possíveis conexões com outros trabalhos que chegaram a semelhantes problemas em períodos diversos.

Assim, a delimitação de um conjunto de procedimentos metodológicos da HL reproduz, ela mesma, a interdisciplinaridade presente em sua constituição epistemológica, pois a interpenetração de aspectos externos e internos, em diálogo para que uma interpretação possa ser proveitosamente realizada, espelha a própria constituição do campo que pretende alcançar o conhecimento da história dos estudos sobre a linguagem.

3.3 A CONTRIBUIÇÃO DE MARIA LEONOR CARVALHÃO BUESCU PARA A HL

Pode-se considerar que muitos estudos em HL produzidos no contexto brasileiro são devedores da contribuição da linguista portuguesa Maria Leonor Carvalhão Buescu, que na década de 1980 iniciou seus trabalhos sobre uma história da gramática em língua portuguesa, voltando-se para as raízes portuguesas, contidas nas obras renascentistas a fim de analisá-las, traçar o seu perfil na época e tentar aplicar o que de melhor oferecem-nos, ainda hoje, esses trabalhos, cujos autores estavam voltados à descrição da língua e ao seu ensino e preocupados com o sentimento de nacionalidade, pois estando abalado o prestígio da língua latina, as línguas vernáculas começavam a atrair o interesse dos estudiosos.

Em *Historiografia da Língua Portuguesa*, livro escrito por Buescu na década de 1980, aponta-se um traço específico da concepção linguística do Renascimento, que foi, sem dúvida, o interesse pela Retórica e por qualquer prática de linguagem original, elaborada e poderosa, mostrando uma real atração pelas maneiras de se expressar por meio da linguagem nova e exuberante que eles tinham às mãos. Assim, passam a reproduzir textos que fossem acessíveis a um público mais vasto, uma vez que falavam uma linguagem mais próxima a eles. As questões que se impõem nesse momento são concernentes à dialética entre a língua usada pela elite privilegiada da cultura – a língua latina – e a língua utilizada pela não elite – a língua vernacular. Tal situação leva os mestres a uma atitude paradoxal, pois, segundo Buescu (1975), ao lado da tendência da volta aos modelos clássicos na época do classicismo renascentista, havia a atitude presencialista de valorização da língua vulgar que já era utilizada pelos autores de prestígio em suas obras.

O trabalho de historiografia realizado se espriaia pelos renascentistas que são levados a rever o conceito e o esquema gramatical latinos, para que estes correspondessem às línguas modernas; sendo assim, o seu contexto cultural leva-os a obedecer a dita atitude presencialista, buscando normas para a língua que, efetiva-

mente, usam, levando em conta o uso da linguagem da época, procurando esquecer o passado, ignorando o latim e observando a realidade atual e visível, que os leva a considerar as línguas vernáculas como “*línguas sem passado*” (BUESCU, 1978, p. 54). Paradoxalmente ao incremento do uso do latim pelos eruditos do Renascimento, com a volta aos clássicos: Cícero, Tito Lívio, Virgílio, Horácio e Plínio, há a criação da Gramática das línguas novilatinas, pois a maturidade de tais línguas modernas é evidente. Isso explica terem, a maior parte dos gramáticos do renascimento, subordinado o esquema de suas obras aos esquemas da Gramática Latina.

Buescu, com esses posicionamentos, centrada em autores clássicos e historiadores, tem uma atitude semelhante à de um historiógrafo da linguística, pois escreve a história do saber linguístico com o objetivo de descrever e explicar como se adquiriu, produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico no momento quinhentista. E está nesses posicionamentos assumidos pela autora alguns dos primeiros direcionamentos de pesquisa que conduziram à moderna HL tal como a entendemos hoje, influenciando sobremaneira grupos de pesquisadores que no Brasil, na década de 1980, já começavam a se interessar pelo olhar histórico a respeito do desenvolvimento dos estudos da linguagem. Em muitos dos trabalhos feitos hoje por pesquisadores interessados em uma história da gramática, há a permanência dos traços e das perspectivas de Buescu, sendo que é difícil pensar em uma atividade historiográfica sobre o pensamento gramatical em língua portuguesa sem considerá-la uma líder intelectual e influência perene em trabalhos que hoje são desenvolvidos, por exemplo, pelos pesquisadores que se filiam ao Grupo de Historiografia da Língua Portuguesa, na PUC-SP.

3.4 A HL NO BRASIL E OS GRUPOS DE PESQUISA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ÁREA

No Brasil, uma abordagem de natureza histórica sobre os estudos da linguagem teve seu desenvolvimento já a partir da década de 1970, quando alguns trabalhos ensaiaram tentativas de reflexões sobre desenvolvimentos da linguística brasileira (cf. BATISTA, 2013), mas foi de fato na década de 1990 que os trabalhos desenvolvidos no âmbito das propostas de uma Historiografia da Linguística ou de uma História das Ideias Linguísticas, articuladas, entre outros, por Konrad Koerner, Pierre Swiggers e Sylvain Auroux, alcançaram maior divulgação e reconhecimento acadêmico, principalmente por conta da criação dos primeiros grupos de pesquisa que se organizaram prioritariamente em torno de propostas de reconstrução historiográfica de aspectos da pesquisa linguística brasileira.

Podem-se apontar grupos de destaque em âmbito nacional, ainda que não compartilhem, muitas vezes, métodos e objetivos:

- a) na Universidade de São Paulo, há o pioneiro Grupo de Estudos em Historiografia da Linguística, do Centro de Documentação em Historiografia

- da Linguística (CEDOCH, Departamento de Linguística da USP). Os estudos do grupo alcançam diferentes objetos de pesquisa, mas há de fato nos últimos anos um direcionamento para trabalhos sobre a linguística missionária e a constituição de acervos documentais;
- b) congregando pesquisadores de diferentes estados e universidades, há o Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa do IP-PUC/SP (GPeHLP), constituído com o objetivo de elaborar projetos voltados para a reflexão sobre textos linguístico-gramaticais lusófonos que dialoguem entre si no que concerne às questões formadoras dos sujeitos escolarizados em língua portuguesa, unindo não só a produção gramatical de autores de prestígio e dos produtores de material didático, bem como a dos legisladores que, de uma forma ou de outra, impuseram um determinado caminho a ser seguido por professores-educadores no decorrer dos séculos XVI ao XX. As pesquisas selecionam, ordenam e reconstróem o conhecimento linguístico, com base na interpretação crítica do processo discursivo dessa produção contextualizada do ponto de vista histórico, social e cultural. O objeto de pesquisa com foco nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX foram gramáticas portuguesas e brasileiras. No século XX, o objeto de pesquisa foram os materiais didáticos e a legislação que rege sua elaboração. O foco, neste momento, está nas mesmas produções brasileiras das décadas de 1960 a 1990, tendo como objetivos específicos: - verificar como o ensino de língua materna se processa a partir das políticas linguísticas efetivamente implementadas na segunda metade do século XX; - compreender as políticas linguísticas estabelecidas no Brasil por meio da análise de documentos; - identificar aspectos da normatização do português no período selecionado e sua implicação no ensino de língua portuguesa. Os resultados de pesquisa desse Grupo têm sido compilados numa coleção intitulada *História Entrelaçada*, que está hoje no quinto volume, estando prevista para 2014 a publicação dos capítulos que compõem o livro *História Entrelaçada 6*, todos elaborados por membros do GPeHLP.

Os projetos do GPeHLP se organizam em três eixos: Gramaticografia, Fontes Historiográficas e Interculturalismo. O primeiro item divide-se em Prática Teórica composta pelos projetos Gramáticas do Português século XXI, Língua Portuguesa Novecentista e Teoria Construturalista; e Prática Pedagógica composta pelos projetos Interface entre linguística e ensino do Português, Obras Pedagógicas de Mattoso Câmara e Manuais do Professor. O segundo item compõe-se do Projeto 1ª Pessoa, com previsão de se entrevistarem mulheres linguistas do século XX: Ingedore Koch, Mary Kato, Maria Helena de Moura Neves e Elisa Guimarães. Por fim, o terceiro item Interculturalismo aborda a Lusofonia no projeto Relações culturais, linguísticas e identitárias.

Esse grupo, a partir de seus eixos nucleares de pesquisa, no desenvolvimento de seus projetos, articulou-se a Instituições de Ensino Superior (IES) representativas no cenário da Pós-Graduação no Brasil, especificamente em São Paulo, de onde surgiram os primeiros parceiros, linguistas brasileiros, interessados em pesquisas sobre HL, quais sejam: Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Com a ampliação do escopo dos projetos, ampliou-se também, e na mesma medida, a rede de contatos com outras universidades do Brasil e de São Paulo, como por exemplo: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL/São Paulo);

c) além desses grupos com coordenação concentrada no estado de São Paulo⁷, há, como mencionado, na ANPOLL o Grupo de Trabalho em Historiografia da Linguística Brasileira (GTHLB), com pesquisadores de todo o Brasil, além de estudantes de pós-graduação. Também podem ser apontadas organizações mais recentes, como o projeto de trabalho internacional na Asociación de Linguística y Filología de América Latina (Alfal) e o grupo da Associação Brasileira de Linguística (Abralín). Esses grupos oficializaram, por assim dizer, as linhas de pesquisa historiográfica no contexto brasileiro.

O Grupo GTHLB, como dissemos na introdução, se constituiu em 1996, reunindo pesquisadores de várias partes do país, vinculados a Programas de Pós-Graduação de diferentes Universidades. O interesse pela preservação da memória dos estudos linguísticos no Brasil uniu e une esse Grupo, que mantém cinco grandes linhas de pesquisa que fazem parte das atividades do GT: a) organização de acervos e criação de bancos de memória sobre produção linguística brasileira; b) Linguística Missionária: para uma história das práticas linguísticas, tendo como objeto de pesquisa as gramáticas, catecismos e vocabulários produzidos pelos missionários que atuaram no Brasil nos tempos coloniais; c) Gramaticologia e Gramaticografia da Língua Portuguesa, abordando a evolução do pensamento gramatical no ensino de Português, do século XVI ao XX; d) Políticas Linguísticas Lusófonas e ensino de línguas sob uma perspectiva historiográfica; (e) o tratamento da diversidade linguística⁸. A Figura 3.2 possibilita uma visualização dessas linhas de trabalho.

⁷ Naturalmente que o recorte que aqui realizamos não implica desconsiderar a presença de outros grupos com pesquisa atuante no cenário brasileiro. A delimitação ocorreu para que se pudesse oferecer de modo detalhado pelo menos algumas das perspectivas de análise em HL empreendida no Brasil.

⁸ As linhas apontadas representam possibilidades de direcionamento das pesquisas em HL, principalmente aquelas definidas pelo plano de trabalho do grupo para o biênio 2012-2014. Para maiores informações, pode ser consultada a página do grupo em <<http://anpoll.org.br/gt/historiografia-da-linguistica-brasileira/wp-content/uploads/sites/17/2013/03/Plano-de-Trabalho-2012-2014.pdf>>.

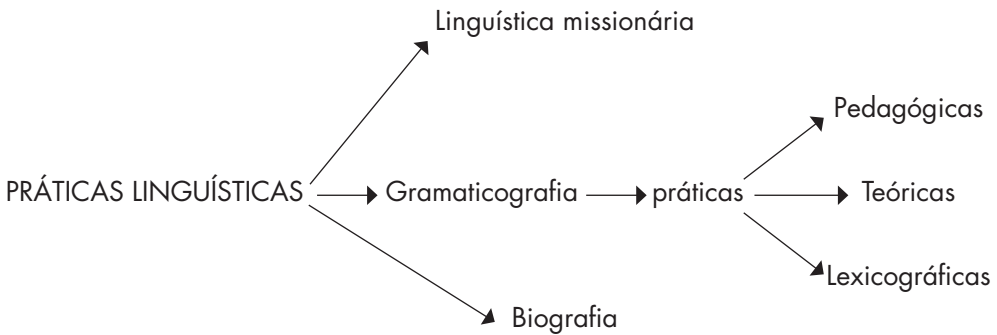


Figura 3.2 Linha de pesquisa historiográfica no contexto brasileiro.

Os pesquisadores reunidos no GT estão envolvidos com o estudo de obras de acervos brasileiros importantes, como o da Biblioteca Nacional, e de acervos estrangeiros com obras de interesse para o Brasil, como a Biblioteca Nacional de Portugal, a Biblioteca da Universidade do Porto, a Biblioteca Nacional de Paris, a biblioteca da Brown University. É inegável a importância desse trabalho para o conhecimento de nossa própria identidade nacional e de nossa História. Dessa forma, preocupam-se com a continuidade da preservação da memória dos estudos linguísticos no Brasil, atuando na formação de novos pesquisadores, ao se responsabilizarem por orientação de alunos de graduação e de pós-graduação nessa área de estudos. Como mencionado, foi feita a escolha teórica pelos enunciadores do modelo a ser divulgado e tem-se hoje, persuadidos os enunciatários aderentes ao grupo nova constituição temática, adaptada aos novos interesses investigativos do Grupo.

Cabe mencionar, também, que, na década de 2000, começaram a dar resultado as tentativas de colocar a reflexão historiográfica no panorama de formação em Letras. Centros de ensino e pesquisa como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) e a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), para ficar apenas em alguns exemplos restritos ao estado de São Paulo, oferecem como parte do elenco de disciplinas dos cursos de bacharelado, licenciatura, especialização, mestrado e/ou doutorado cursos que colocam em pauta a história dos estudos sobre línguas e linguagem.

Entre os trabalhos que, especificamente no Brasil, contribuíram para que o campo alcançasse legitimidade e reconhecimento na área dos estudos linguísticos (e consequentemente a compreensão de sua importância para a reflexão a respeito do que entendemos como pesquisa em ciência da linguagem) pode-se apontar uma tendência de avaliar áreas específicas, procurando dar conta do estado da arte, alcances e perspectivas, assim como uma tendência em destaque para ampliar a análise de uma história da gramática brasileira, em relação com as tradições ibéricas, e de uma linguística missionária, além de pesquisas sobre formas e modos do ensino de língua.

3.5 DOS PROPÓSITOS DE ESTUDAR A HISTÓRIA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Koerner (1999) procura apontar funções da HL, tendo em vista, em última instância, legitimar a própria área de pesquisa. Em primeiro lugar, é preciso estabelecer que o conhecimento histórico de uma ciência e de uma área de saber pode tornar o pesquisador e o estudioso de um campo um verdadeiro cientista ou intelectual. Será, nessa perspectiva, a partir do conhecimento do desenrolar histórico das ideias linguísticas que uma formação completa do linguista se estabelecerá. Em segundo lugar, pode-se apontar que a HL tem como uma de suas funções oferecer uma introdução à linguística para um pesquisador que, enfrentando a pluralidade das ciências da linguagem, queira compreender avanços e recuos em propostas de análise linguística, continuidades e descontinuidades em modos de tratamento dos fenômenos das línguas; enfim, queira alcançar uma visão panorâmica do que se produziu e se produz em termos de estudos sobre a linguagem. E ainda há a possibilidade de que, na construção analítica de um conhecimento sobre a circunscrição histórica dos estudos linguísticos, podemos chegar próximos ao estágio de reflexão apontado por Swiggers (2010): “*A historiografia linguística faz perguntas linguisticamente relevantes sobre as ‘práticas historicamente relacionadas à linguagem: assim, historiógrafos da linguística podem, ou devem, oferecer insights aos linguistas interessados ‘no que estão fazendo’*”.

3.6 CONCLUSÃO

A HL, tal como a expusemos em linhas introdutórias neste texto, configura-se como uma narrativa que procura recuperar de modo crítico e interpretativo uma série de atitudes cognitivas, sociais e institucionalmente contextualizadas, que instauram produções de conhecimento em diferentes recortes temporais, caracterizando, assim, a construção dos saberes inseridos em uma inevitável temporalidade. Cabe, portanto, ao historiógrafo analisar os modos de historicização desses conhecimentos situados em espaços discursivos e ideológicos que promovem não só a produção de teorias e métodos, mas também sua legitimação e divulgação em grupos.

Esses atos de saber sobre a linguagem, uma vez que elaborados e difundidos por pesquisadores envoltos em complexas redes sociais e discursivas de circulação de ideias, requerem uma análise teórica e metodologicamente orientada, que possa reconstruir o pensamento sobre a linguagem em dois eixos de reflexão intrinsecamente relacionados na tentativa de elaborar uma história das comunidades científicas e também uma história dos textos científicos. E a tarefa desse historiógrafo se construirá e reconstruirá em permanente perspectiva de reflexão a respeito do método utilizado e das questões propostas, pois serão as interroga-

ções feitas pelo pesquisador o elemento articulador de uma história que busca sua fundação e estrutura na problematização.

O poeta Carlos Drummond de Andrade faz uma bela reflexão sobre o tempo e a história no poema “História, coração, linguagem” (1980), e está no verso *Tu és a história que narraste* o eixo para concluir nossas reflexões, pois a arte do ofício do historiógrafo encontra-se, ela mesma, na seleção das ferramentas e dos procedimentos de análise, permitindo que a História seja reconstruída e compreendida a partir do momento em que começa o discurso do sujeito que interpreta os vestígios que encontra na busca por uma memória não contemplativa, mas interpeladora de sentidos que se relacionam com o que foi, o que é e o que ainda será. Nesse sentido, na compreensão de que o questionamento histórico é derivado das práticas analíticas adotadas pelo historiógrafo, é que uma área como a HL encerra sua contribuição no amplo e diversificado espaço de reflexões das ciências da linguagem. E na mesma linha do poeta: será o modo de olhar e interpretar os eventos históricos que na mesma direção os reinaugurarão a cada perspectiva analítica que se construa.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, R.O. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BUESCU, M.L.C. *Gramáticos portugueses do século XVI*. Lisboa: Breve, 1978.
- BUESCU, M. L. C. *Historiografia da Língua Portuguesa – século XVI*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1984.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. *A paixão medida* (1980). In: *Carlos Drummond de Andrade. Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
- KOERNER, E.F.K. What is the History of Linguistics Good for? *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, n. 9, p. 209-230, 1999.
- KOERNER, E.F.K. La Historiografía de La Lingüística. Pasado, Presente, Futuro. In: DORTA, Josefa; CORRALES, Cristóbal y CORBELLÁ, Dolores (Eds.). *Historiografía de La lingüística en el ámbito hispánico: fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Madrid: Arco Libros, S.L., 2007.
- LE GOFF, J. (Org.). *Memória – História*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1984.
- MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. In: POSSENTI, S; SOUZA E SILVA, M. C. P. de (Org.). São Paulo: Parábola, 2010.
- MARTINS, R.A. Ciência *versus* historiografia: os diferentes níveis discursivos nas obras sobre história da ciência. In: ALFONSO-GOLDFARB, A.M.; BELTRAN, M.H.R. (Ed.) *Escrevendo a História da Ciência: tendências, propostas e discussões historiográficas*. São Paulo: EDUC/Livraria de Física/Fapesp, 2005, p. 115-145. Disponível em: <<http://ghc.if.unicamp.br/pdf/ram-111.pdf>>. Acesso em:

MURRAY, S. O. *Theory groups and the study of language in North America: A social history*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1994.

OLIVEIRA, F. de. *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*. Introdução, leitura actualizada e notas: BUESCU, M. L. C. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1975.

SWIGGERS, P. La méthodologie de l'historiographie de la Linguistique. *FLH* 4, p. 55-79, 1983.

SWIGGERS, P. Creuser dans l'histoire des sciences du langage: vers une archéologie du savoir linguistique. *La Licorne*, n. 19, p. 115-134, 1991.

SWIGGERS, P. História, Historiografia da Linguística: *status*, modelos e classificações. *Eutomia* (revista *online*), 2010. Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br/>>. Acesso em:

4

CAPÍTULO

VARIAÇÃO FÔNICA E LÉXICO- -SEMÂNTICA NO PORTUGUÊS DO BRASIL A PARTIR DE DADOS DO PROJETO ALiB

Vanderci de Andrade Aguilera

Universidade Estadual de Londrina/CNPq

Maria do Socorro Aragão

Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Ceará

Aparecida Negri Isquerdo

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/CNPq

Jacyra Andrade Mota

Universidade Federal da Bahia/CNPq

4.1 INTRODUÇÃO

O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), iniciado em 1996, tem como objetivo primordial a elaboração de um atlas linguístico do Brasil, no tocante à

língua portuguesa, preenchendo, na área da Geolinguística, uma lacuna apontada por diversos pesquisadores, desde meados do século XX¹.

Do ponto de vista metodológico, segue os parâmetros da Geolinguística Pluri-dimensional Contemporânea, buscando documentar não apenas a variação diatópica, como nos atlas hoje identificados como “tradicionais”, mas também dimensões como a diagenérica, a diageracional, a diastrática ou a diafásica. Para atingir tal objetivo, registra a fala de indivíduos dos dois gêneros, de duas faixas etárias – a mais jovem, de 18 a 30 anos, e a mais idosa, de 50 a 65 anos – e, nas capitais, de níveis de escolaridade diferentes – fundamental e universitário –, em discursos também diversificados quanto ao grau de espontaneidade, variando o tipo de pergunta – mais direta, como no questionário fonético-fonológico (QFF), ou menos direta, como em algumas questões dos questionários morfossintático (QMS) e semântico-lexical (QSL), – e incluindo a solicitação de relatos de fatos pessoais e da leitura de um texto, além de questões de pragmática e de natureza metalinguística.

Os dados assim obtidos, apesar de restritos a oito informantes, nas 25 capitais que constituem a rede de pontos do ALiB, e a quatro, nas demais localidades, vêm documentando, ao lado da variação diatópica, o prestígio de determinadas variantes e fornecendo indícios a respeito de algumas mudanças em curso no português do Brasil, como se verifica em cartas experimentais e artigos publicados nos últimos anos com análise do *corpus* ALiB, sobretudo referente às capitais².

Reúnem-se, neste artigo, exemplos de variação fônica e semântico-lexical, discutindo, também, a questão do *continuum* rural e urbano na norma lexical do português do Brasil, com base em variantes lexicais.

As variantes fônicas analisadas – realizações africadas palatais (em *muntcho*, *dodjo*) – apontam indícios de mudança em curso, no português do Brasil, em direção às oclusivas dentoalveolares [t, d] (*muíto*, *doído*), mais prestigiadas.

No nível semântico-lexical, analisam-se itens lexicais que correspondem às seguintes perguntas do Questionário Semântico-lexical (QSL) que integra o Questionário Linguístico do Projeto ALiB (Cf. Comitê Nacional, 2001): (a) “barras coloridas que aparecem no céu, antes ou depois da chuva” (QSL 17); (b) “inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira na água” (QSL 85); e (c) “lugar pequeno, com balcão onde os homens costumam ir beber cachaça e também se pode comprar alguma outra coisa” (QSL 202).

¹ Em 1952, através do Decreto nº 30.643, regulamentado pela Portaria nº 536 de maio do mesmo ano, o Governo Brasileiro, ao criar a Casa de Rui Barbosa, determinou como sua principal finalidade a elaboração de um atlas linguístico do Brasil.

² Em 2014, foram publicados os volumes 1 e 2 do *Atlas Linguístico do Brasil*. Cf. CARDOSO et al, 2014a; CARDOSO et al, 2014b.

4.2 VARIAÇÃO FÔNICA NO CORPUS DO PROJETO ALiB

Para a análise da variação fônica, foram consideradas não só as respostas às questões do QFF, especificamente dirigidas à documentação do fato, mas também ocorrências encontradas em outros questionários (QSL, QMS), em trechos dos discursos semidirigidos e em comentários espontaneamente feitos pelos informantes, no decorrer dos inquéritos para a constituição do *corpus* do Projeto ALiB.

Do QFF constam as questões referentes aos vocábulos: *muito* (QFF 077 e 079), *prefeito* (QFF 083), *peito* (QFF 117) e *doido* (QFF 138). Além desses, registram-se, a propósito de outros questionários ou em trechos de fala espontânea, ocorrências das africadas palatais em *suspeito*, *confeito*, *receita*, *direito*, *coitado*, *deitar*, *cuidar*, *ajeitar*, *feito*, *oito*, *oitenta* etc.

Todas as ocorrências foram quantificadas e submetidas ao programa *Varbrul*, em sua versão *Goldvarb2001*³.

4.3 AFRICATIZAÇÃO DO /T, D/ DEPOIS DE SEMIVOGAL PALATAL

As realizações africadas, depois de /j/, em vocábulos como *mntcho*, *dodjo* (ao lado de *muito*, *doido*), foram identificadas por Silva Neto (1986) como “importante traço de um dialeto bastante conhecido em todo o Brasil: o baiano”. Documentam-se não só nos falares *baiano* e *nordestino* (considerando a subdivisão de áreas dialetais proposta por Nascentes (1953)), mas também em outras áreas, como, por exemplo, na faixa litorânea de Santa Catarina, com relação à variante desvozeada, como observado por Furlan (1989), e em Lagoa da Pedra e Canabrava, comunidades rurais de afro-descendentes, no estado de Tocantins, estudadas por Dias (2009).

4.3.1 Variação diatópica

No *corpus* do ALiB analisado por Mota e Santos (2012), referente às capitais do Nordeste, as *africadas baianas* se documentam, principalmente, em Maceió (com 60% e 0,88 de peso relativo) e em Aracaju (com 26% e 0,56 de peso relativo), vindo a seguir, com índices menores, em ordem decrescente: Natal, com 18% e 0,49 de peso relativo; João Pessoa, com 13% e 0,31 de peso relativo; Recife, com 10% e 0,27 de peso relativo; e Salvador, com 9% e 0,22 de peso relativo. (A esse respeito, cf. Tabela 4.1).

³ Para essa análise, contou-se com a participação de bolsistas de Iniciação Científica – CNPq/UFBA, sob orientação de Jacyra Mota.

Tabela 4.1 Variação diatópica

Africadas palatais depois de /j/ em capitais do Nordeste			
Capitais	Nº ocor. / Total	%	Peso relativo
Maceió	276/456	60	0,88
Aracaju	84/316	26	0,56
Natal	28/149	18	0,49
João Pessoa	24/179	13	0,31
Recife	48/445	10	0,27
Salvador	32/322	9	0,22

Significância: 0,016.

Em Teresina, registraram-se apenas duas ocorrências e, em Fortaleza e São Luís, nenhuma ocorrência.

4.3.2 Variação diatópico-diageracional

Quanto à variação social, observa-se que a manutenção das “africadas baianas”, em detrimento das realizações dentoalveolares, mais prestigiadas, ocorre, principalmente, em falantes da faixa etária II, configurando-se como variação diageracional, como se verifica na Tabela 4.2.

Tabela 4.2 Variação diatópico-diageracional

Africadas palatais depois de /j/ em capitais do Nordeste				
Capitais	Faixa I		Faixa II	
	%	Peso relativo	%	Peso relativo
Maceió	23	0,57	79	0,95
Aracaju	14	0,43	34	0,67
Natal	1	0,05	38	0,72
João Pessoa	5	0,19	18	0,43
Recife	9	0,23	11	0,35
Salvador	1	0,04	14	0,36

Significância: 0,000.

4.3.3 Variação diatópico-diastrática

Com relação à escolaridade, fator considerado como indicativo de variação estrática, documenta-se, em todas as capitais, predominância das variantes africadas na fala de indivíduos de nível fundamental. Destacam-se, porém, pela menor diferença entre os dois níveis, em percentuais e em pesos relativos: Maceió e João Pessoa. A esse respeito, cf. Tabela 4.3.

Tabela 4.3 Variação diatópico-diastrática

Africadas palatais depois de /j/ em capitais do Nordeste				
Capitais	Nível universitário		Nível fundamental	
	%	Peso relativo	%	Peso relativo
Maceió	55	0,86	65	0,90
Aracaju	2	0,12	47	0,82
Natal	10	0,38	28	0,63
João Pessoa	10	0,35	15	0,46
Recife	2	0,12	16	0,47
Salvador	1	0,06	17	0,50

Significância: 0,000.

4.3.4 Variação diatópico-diagenérica

A variação diagenérica aponta a predominância das variantes africadas em informantes masculinos, em João Pessoa e Salvador, e diferenças pouco significativas entre os dois gêneros, nas demais capitais. A esse respeito, cf. Tabela 4.4.

Tabela 4.4 Variação diatópico-diagenérica

Africadas palatais depois de /j/ em capitais do Nordeste				
Capitais	Gênero feminino		Gênero masculino	
	%	Peso relativo	%	Peso relativo
Maceió	56	0,86	66	0,88
Aracaju	24	0,56	29	0,57
Natal	15	0,50	23	0,51
João Pessoa	8	0,21	19	0,52
Recife	10	0,27	11	0,29
Salvador	4	0,12	20	0,44

Significância: 0,000.

4.4 VARIAÇÕES LÉXICO-SEMÂNTICAS NO CORPUS DO ALiB

Ao estudar a língua, os contextos socioculturais em que ela ocorre são elementos básicos, e, muitas vezes, determinantes de suas variações, explicando e justificando fatos que apenas linguisticamente seriam difíceis ou até impossíveis de serem determinados.

No caso específico do léxico, essa afirmação é ainda mais verdadeira, pois toda a visão de mundo, a ideologia, os sistemas de valores e as práticas socioculturais

das comunidades humanas são refletidos em seu léxico. Segundo Barbosa (1993, p.1), “[...] o léxico representa, por certo, o espaço privilegiado desse processo de produção, acumulação, transformação e diferenciação desses sistemas de valores”.

Para apreender, compreender, descrever e explicar a “visão de mundo” de um grupo sociolinguístico-cultural, o objeto de estudo principal são as unidades lexicais e suas relações em contextos. Isso porque o léxico, enquanto descrição de uma cultura, está no seio da sociedade, reflete a ideologia dominante, mas, também, as lutas e tendências dessa sociedade.

Do mesmo modo que a variação fonética, a lexical pode ser e geralmente é considerada, ora como puramente geográfica, dialetal ou diatópica, como social ou diastrática, ou ainda dependente do estilo, estilística ou diafásica.

Todos aqueles que se preocupam com o estudo do léxico sabem da importância e da dificuldade de tratar desse aspecto da linguagem. Tal dificuldade decorre da própria definição do que seja léxico, por ser de inventário aberto, sendo criado e modificado de acordo com as necessidades de seus usuários. Concorda-se com Oliveira (2001, p. 110) quando afirma que:

O léxico de uma língua é constituído por um conjunto de vocábulos que representa o patrimônio sociocultural de uma comunidade. Em vista disso, podemos considerar o léxico como testemunha da própria história dessa comunidade, assim como todas as normas sociais que regem [...]. Todo sistema léxico representa o resultado das experiências acumuladas de uma sociedade e de uma cultura através dos tempos.

O Brasil é tido como um país-continente, com diferenças regionais e socioculturais imensas e, por isso mesmo, a língua portuguesa, em nosso país, apresenta uma diversidade bastante significativa, tanto regional quanto social, especialmente em relação ao léxico. Os itens lexicais aqui estudados poderão mostrar a diversidade de visões de mundo e de que modo cada região elabora lexicalmente esse universo.

Essa diversidade muitas vezes é característica de um estado específico, outras vezes se estende para toda uma região ou por todo o país, e é nesse aspecto que são aqui analisados os itens lexicais *arco-íris*, *libélula* e *boteco*, nas capitais brasileiras, a partir de dados do Projeto ALiB.

4.5 DENOMINAÇÕES PARA ARCO-ÍRIS NAS CAPITALS BRASILEIRAS

A partir da questão nº 17 do QSL do ALiB, campo semântico Fenômenos Atmosféricos, referente a *arco-íris*, foram observados os seguintes aspectos: a) a frequência e distribuição das variantes em todas as capitais e em cada uma de per si; b) a estruturação das variantes em forma simples, compostas, complexas e como

expressões completas. Para essa análise trabalhou-se com itens lexicais que respondem à questão de variantes para o conceito: “barras coloridas que aparecem no céu, antes ou depois da chuva”⁴.

Houaiss (2001) define *arco-íris* como:

Arco luminoso que se origina em fenômenos físicos e meteorológicos e é produzido quando a luz solar é refratada, dispersa e internamente refletida por gotículas de água proveniente da chuva e suspensas na atmosfera [É visível como um conjunto de bandas coloridas adjacentes na forma de arcos de circunferência (mais raramente como anéis) com as cores do espectro solar].

Ferreira (2010), por sua vez, dá uma primeira definição, a partir de Íris (a mensageira da deusa Juno), que vinha do céu caminhando por este arco:

Fenômeno resultante da dispersão de luz solar em gotículas de água suspensas na atmosfera e que é observado como um conjunto de arcos de circunferência (excepcionalmente circunferências inteiras) coloridos com as cores do espectro solar. Arco celeste, arco da aliança, arco de chuva, arco da velha, arco-de-deus.

Já para Nascentes (1960), *arco-íris* refere-se a “um meteoro luminoso em forma de arco o qual apresenta as sete cores do espectro solar em sua ordem natural”.

Ao tratar das crendices populares sobre o arco-íris, Cascudo (1984, p. 73) expõe que “o sertanejo não gosta do arco-íris porque furta água [...] para o sertão o arco-íris sorve a água das nuvens. Bebe a dos riachos e córregos. Quando se dissipa, deixa o céu limpo de névoas, nuvens anunciando chuvas”.

Alinei (1983, p. 54), ao estudar as motivações semânticas de *arco-íris* nas línguas e dialetos europeus, afirma que é o contexto cultural que está subjacente ao nome que se dá ao fenômeno. Ele propõe quatro etapas para interpretação da realidade, a partir de arco-íris:

- 1) uma interpretação zoomórfica, onde o arco-íris é visto como um animal gigantesco, engolindo e cuspidando água;
- 2) uma interpretação antropomórfica, onde o arco-íris se desenvolve em um Deus ou Deusa, ou um atributo de um dos dois;
- 3) uma terceira interpretação, ainda antropomórfica, porém complementada por uma forma cristã ou islâmica, um santo ou santa que toma o lugar de Deus;
- 4) a última interpretação é da cultura moderna, onde os nomes são despersonalizados, ou se tornam totalmente opacos para o falante.

⁴ Uma primeira versão do estudo das denominações para *arco-íris* nas capitais brasileiras foi publicada por Aragão (2011).

4.5.1 Outras denominações

Quanto às demais denominações encontradas nas capitais brasileiras: *arco-da-aliança*, *arco-da-velha*, *arco-celeste*, *aliança de deus com os homens*, *aliança de deus com o povo da terra*, *encontro de deus com os homens*, encontram-se interpretações diversas.

(i) *Arco da aliança*, *aliança de deus com os homens*, *aliança de deus com o povo da terra*, *encontro de deus com os homens* têm uma interpretação bíblica, relacionada ao *Gênesis*, 9:12, que determina: “Este é o sinal do concerto que ponho entre mim e vós, e entre toda a alma vivente, que está convosco, por gerações eternas”; ou em 9:13: “O meu arco tenho posto nas nuvens; este será por sinal do concerto entre mim e terra”. Concluindo em 9:17: “Este é o sinal do concerto que tenho de estabelecer entre mim e toda a carne, que está sobre a terra”. (Cf. BÍBLIA SAGRADA, 1977, p. 10)

(ii) No caso de *arco-da-velha*, há uma versão popular e uma religiosa. Segundo Ribeiro (apud CASCUDO, 1984, p. 73-74):

A idéia de velha, reunida a arco, provém da córcova ou corcunda que é própria tanto do arco como da velha [...]. Esta analogia tenho para mim que é a fonte mais segura; os fabulários e isopetes medievais contaram a história do arco da velhice, isto é, da corcova valetudinária e senil, ocasião de motejos para os rapazes.

Cascudo (1977, p. 89), ao estudar as motivações semânticas de *arco-da-velha*, explica que “velha é a personalização das forças adversárias da normalidade vital, Morte, Destino, Estiagem, Inverno, o Mal, a Bruxa, malefícios à fecundidade vegetal e animal. O arco é a curva dorsal pela velhice”. A versão religiosa é justificada como uma redução da expressão *velha aliança*, já explicada no caso de *arco-íris*. Barros Ferreira (apud CARDOSO, 2001- 2002, p. 91) esclarece que: “[...]. Segundo alguns autores, seria uma redução de *Velha Aliança*, em referência ao episódio bíblico da aliança estabelecida entre Deus e Noé depois do dilúvio e de que o arco-íris seria o sinal. É esta a explicação que foi dada, no século XVI, por Frei Heitor Pinto e que foi retomada no século XVIII por D. Raphael Bluteau. [...]”.

Das oito expressões encontradas para a forma básica *arco-íris*, ela foi a única a ocorrer em todas as capitais. Outras formas, com o signo *arco*, como *arco-celeste*, *arco-da-velha* e *arco-da-aliança*, são comuns às regiões Centro-Oeste, (Campo Grande e Cuiabá); Nordeste (Teresina); Sul (Curitiba) e Sudeste (Belo Horizonte e São Paulo); e as formas *encontro de deus com os homens*, *aliança de deus com o povo da terra* e *aliança de deus com os homens* apareceram nas regiões Centro-Oeste (Campo Grande e Cuiabá) e Norte (Acre). A esse respeito, cf. Quadro 4.1.

Quadro 4.1 Realizações de variantes de *arco-íris* em capitais brasileiras

Capitais	VARIANTES						
	Arco	Arco da aliança	Arco celeste	Arco da velha	Aliança de deus com os homens	Aliança de deus com o povo da terra	Encontro de deus com os homens
B. Horizonte				X			
C. Grande	X					X	
Cuiabá	X	X				X	
Curitiba				X			
Rio Branco					X		

Fonte: Banco de dados do ALiB.

Pode-se observar, nesse caso, que o sema genérico comum a quase todas as variantes lexicais é a forma de *arco*, como em *arco-íris*, *arco da aliança*, *arco da velha* e *arco-celeste*. Outro sema também recorrente é o de cor, que caracteriza o arco-íris. Por fim, os semas que subjazem a todas as acepções são os de fantástico, maravilhoso, sobrenatural, divino.

Ao serem analisadas as variantes lexicais utilizadas pelos informantes, pode-se ver que elas se enquadram em estruturas diferentes:

- i) formas compostas, como *arco-íris*, *arco da velha*, *arco da aliança* e *arco celeste*. Apenas *arco* é unidade lexical simples e serve de base para a estrutura das demais;
- ii) algumas são formas complexas ou textuais, como *aliança de deus com os homens*, *aliança de deus com o povo da terra* e *encontro de deus com os homens*;
- iii) a variante *arco-íris* teve ocorrência de 100% em todas as localidades e em todos os informantes. Essa unidade lexical apresentou algumas variações fonéticas, como: ['ahku - 'iʒis]; ['ahku - 'ilu]; ['awku-'iʒi]; ['ahku - 'is] e ['ahku - 'liʒu];
- iv) a unidade lexical *arco-da-velha* ocorreu em três localidades e foi citada por três informantes, sendo dois da segunda faixa etária e um da primeira. Apresentou as seguintes variantes fonéticas: ['ahku da 'vea]; ['ahku da 'veja];
- v) a variante lexical *arco* surgiu em apenas duas localidades, com dois informantes da primeira faixa etária;
- vi) cada uma das formas compostas *arco da aliança* e *arco celeste* foi encontrada apenas em uma localidade, com informantes da primeira faixa etária;

- vii) as formas complexas ou textuais *aliança de deus com os homens e encontro de deus com os homens* apareceram uma vez em uma localidade e *aliança de deus com o povo da terra*, em dois pontos da rede de pontos do ALiB.

Arco-íris, como forma categórica, em todas as localidades e em todas as categorias de informantes, e as variantes lexicais compostas *arco-celeste*, *arco da aliança* e *arco da velha têm como referência a abóbada celeste ou elementos a ela relacionados, como em arco celeste*. Podem, também, ser relacionadas a conceitos religiosos cristãos, como em *arco-da-aliança*.

4.6 DENOMINAÇÕES PARA LIBÉLULA NAS CAPITALS BRASILEIRAS

Do campo semântico da Fauna, foi selecionada, para este estudo, uma questão do Questionário Semântico-lexical: a de nº 85 para a *libélula* (“Como se chama o inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira na água?”). O *corpus* constitui-se dos dados obtidos nas 25 capitais junto a 200 informantes estratificados segundo o sexo (homem, mulher), a faixa etária (Faixa I e II) e o nível de escolaridade (Fundamental e Superior).

O *Atlas Linguístico do Brasil*, cujos dois primeiros volumes foram recentemente publicados (Cf. CARDOSO et al., 2014a, 2014b), traz, no volume 2, seis cartas com as variantes de *libélula* apuradas nas capitais: a carta L12, com a distribuição das variantes mais produtivas nas localidades investigadas e as cartas L12a, L12b, L12c, L12d e L12e, com os dados das Regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, respectivamente. Está prevista para o próximo ano a publicação dos estudos referentes às cartas do volume 2.

Para a análise, levou-se em conta: (i) a frequência das variantes nas 25 capitais, nas cinco regiões fisiográficas e em cada uma das capitais isoladamente; (ii) a provável motivação para a criação popular das variantes, com apoio, igualmente, na classificação de Alinei (1983, p. 54)⁵.

Como respostas à questão 85, foram obtidos 181 registros⁶, assim distribuídos na Tabela 4.5.

⁵ O autor trata da classificação das variantes para *arco-íris* que aqui se estende para a análise das denominações para a *libélula*.

⁶ Essa é uma das questões do QSL em que se verificou alto índice de não respostas, pois 49 dos 200 informantes declararam não conhecer o inseto, não se lembrar, ou não saber o nome dele. Por outro lado, alguns informantes, além da forma padrão *libélula*, apresentaram outras, mais antigas, ou mais inovadoras, de base popular.

Tabela 4.5 Variantes para *libélula* computadas todas as respostas

VARIANTES	Nº	%	VARIANTES	Nº	%
libélula	42	23,21	bate-bunda	2	1,10
jacinta	31	17,13	Cachimbal	2	1,10
ziguezigue	19	10,50	assa-peixe	2	1,10
cigarra	13	7,19	louva-deus	2	1,10
helicóptero	11	6,08	maria d'água	2	1,10
lava-bunda	10	5,53	olho-de-peixe	2	1,10
catirina	6	3,32	lava-olho	1	0,55
lavadeira	6	3,32	Pixiringa	1	0,55
besouro	5	2,76	cabra-cega	1	0,55
lava-cu	4	2,21	Avião	1	0,55
cavalo do cão	4	2,21	cavalo de deus	1	0,55
mané-magro	4	2,21	cavaleiro de fogo	1	0,55
cavalo	3	1,65	Matachim	1	0,55
macaco/macaquicho	3	1,65	mãe d'água	1	0,55
TOTAL				181	100

Fonte: Banco de dados do ALiB.

Acredita-se que, dentre as 202 questões propostas no QSL, esta seja uma das mais polimórficas, pois, nas respostas dos informantes, foram levantadas quase três dezenas de variantes. Toma-se aqui *libélula* como a variante padrão, que, no entanto, representa menos de $\frac{1}{4}$ de todas as respostas. Entre 5% e 17% ocorrem *jacinta*, *ziguezigue*, *cigarra*, *helicóptero* e *lava-bunda*. As demais oscilam entre 0,55% e 3,32%. A Tabela 4.5 mostra que, relativamente aos falantes das capitais, *não há uma forma predominante, mas uma multiplicidade de variantes que se distribuem*, na maioria dos casos, de forma heterogênea.

Olhando para os dados por região, verifica-se que *libélula* é majoritária apenas na região Sul, com oito dos 25 registros (32%). Nas demais, as variantes populares regionais são as mais frequentes. *Jacinta*, por exemplo, concentra-se nas capitais da região Norte com 31 dos 50 registros, ou seja, 62%; *ziguezigue* (ou *ziguezague*), no Nordeste com 33,4% das respostas, ou 19 registros dos 57 apurados nas nove capitais nordestinas; no Sudeste, *lavadeira* foi registrada na fala de cinco dos 32 informantes (16,7%) e *cigarra* em quatro deles (13,3%); na região Centro-Oeste, *lava-bunda*, *bate-bunda*, *lava-cu* juntas representam 35,3% do total, isto é, na fala de seis dos 17 informantes e, finalmente, na região Sul, *cigarra* e *besouro*, com 20% cada, concorrem com *helicóptero*, com 16% do total de 25 registros.

Algumas capitais apresentam variantes peculiares, como Rio Branco-AC, Recife-PE e Salvador-BA, nas quais, sob a base cavalo/cavalinho – *cavalinho de deus*, *cavalo do cão*, *cavalo d' água* – documentam-se, respectivamente, 57,1%, 40% e 60% do total dos registros de cada uma das localidades; em São Luís-MA, *macaco/macaquicho* com 60% do total; em Fortaleza-CE, *mané-magro* (50%); em Teresina-PI, *catirina* representa mais de 85% dos dados; em Aracaju-SE, Campo Grande-MS, Vitória-ES e Curitiba-PR, juntando as denominações *lava-bunda*, *bate-bunda*, *lava-cu*, com 57%, 71,4%, 20% e 37,5% respectivamente; em Cuiabá-MT, *assa-peixe* e *olho-de-peixe*, com 50% cada; em Goiânia-GO, *helicóptero* com 50% dos registros; em São Paulo-SP e Porto Alegre-RS, *cigarra* com 30% e 62,5%, respectivamente; no Rio de Janeiro-RJ e em Vitória-ES, *lavadeira* com 50% e 22,2% e, em Florianópolis-SC, foi registrado *besouro*, a mais produtiva, com 55,6% dos nove registros.

A Tabela 4.5 também aponta outras variantes menos produtivas, algumas das quais como *hapax*: *matachim*, *pixiringa*, *lava-olho*, *cabra-cega*, *cavalo-de-deus*, *cavalo-de-fogo*, *avião* e *mãe d' água*.

Para a classificação das variantes populares para a *libélula*, também se buscou na interpretação de Alinei (1983, p. 54) a provável motivação semântica para cada uma delas.

Uma interpretação antropomórfica pode ser atribuída às denominações *catirina*, *jacinta*, *mané-magro* e *maria d' água*, que apontam o recurso pelo qual vários antropônimos do português brasileiro servem de base para a denominação popular de animais ou vegetais, como se constata nas formas dicionarizadas *joana-de-barro*, *joaninha*, *joão-de-barro*, *joão-de-leite*, *joão-torrão*, *joão-torresmo*; *mané-jacá*, *maria-besta*, *maria-mole*, *maria-pretinha*, *maria-vitória*, conforme documenta Ferreira (2004). *Catirina*, em Ferreira (2004), está registrada como variante de Catarina, do campo do Folclore, significando a principal personagem feminina do bumba-meu-boi. *Jacinta*, por sua vez, originalmente *jacina*, que consta de Cunha (1982) com a acepção de libélula, procedente da forma tupi *ia'sina*. Também está dicionarizada em Ferreira (2004), com a mesma origem e acepção.

Uma interpretação antropomórfica em que uma parte do corpo é salientada, como nas variantes: *lava-bunda*, *lava-cu*, *bate-bunda*, *lava-olho*; *olho-de-peixe*. As três primeiras remetem ao voo rasante do inseto sobre a superfície da água e a mesma interpretação poderia ser dada a *lava-olho* como alusão a bunda, cu. As formas *lavadeira* e *cavalheiro de fogo* poderiam ser incluídas nesta classe por remeterem a atividades humanas.

Uma interpretação da cultura moderna, em que os nomes são despersonalizados, ou se tornam opacos para o falante, como o que ocorre com *matachim*, *pixiranga* e *cachimbal*. Consultando alguns dicionários, verifica-se que *matachim* não está dicionarizada e a variante fonética mais próxima seria *matuim* que, em abonação constante de Cunha (1982), se refere a um pássaro pequeno que anda sobre os mangues. Para *pixiranga*, a entrada mais próxima em Cunha (1982) é *pixurim* cujo significado se liga ao nome de uma planta e um fruto da Amazônia, portanto, sem qualquer ligação aparente com o inseto. O nome *cachimbal*, também não dicionarizado, pela proximidade fônica pode remeter a *cachimbo*, *cachimbó*, ou mesmo a *cacimba*. *Cachimbo*, em Ferreira (2004), vem do quimbundo *kixima* e, na primeira acepção, é o *aparelho para fumar, composto de um forninho, onde se põe o tabaco, e de um tubo, por onde se aspira o fumo. [Sin. bras. pito]*. *Cachimbó*, de origem indígena, em Ferreira (2004), é o nome de um pássaro que frequenta lugares alagadiços. *Cacimba*, por sua vez, também do quimbundo *kixima*, remete a poço, fonte, olho d' água. Sobre a primeira forma, ocorrem em algumas localidades do Brasil, outras variantes para a libélula, como *cigarra*, que, segundo informantes de Porto Alegre, está ligada a um suposto feminino de *cigarro*, devido ao formato alongado de ambos: o inseto e a porção de fumo enrolada em papel; no interior de São Paulo, foram registradas as formas *pito* e *pita* para a libélula, formas que podem estar associadas a *pito*, brasileirismo sinônimo de *cigarro*. A forma *cachimbal*, pois, pode ter sido criada popularmente, a partir de qualquer uma das três denominações referidas (*cachimbo*, *cachimbó* e *cacimba*), as quais contêm um ou outro sema que pode ser associado ao conceito libélula: *água*, terreno alagado, formato longo e fino.

A essa classificação de Alinei (1983), o *corpus* possibilita acrescentar outra classe ligada à zoomorfização por meio do recurso de o falante atribuir à libélula o mesmo nome de outros animais que trazem em seu conceito algum traço semico comum partilhado com a descrição do inseto. Exemplifica-se com: *besouro*, *cigarra*, *cavalo-de-deus*, *louva-deus*, *cavalo-do-cão*, *cavalo d'água*, *cabra-cega* e *macaco*, *macaquicho*.

Outro recurso para a criação popular de novas palavras é a onomatopeia, exemplificada com *ziguezique*, que lembra o som do inseto durante o voo, cuja variante fonética *ziguezague* remete ao voo cheio de meandros executado pela libélula. Finalmente, sugere-se que o nome metafórico, *helicóptero*, tenha sido criado pela associação com o formato (corpo alongado), pelas asas finas (hélices) de ambos os referentes. Alguns desses semas estão contidos em *avião*, cujo significado original foi estendido para designar a libélula.

4.7 DENOMINAÇÕES PARA BOTEÇO NAS CAPITALS BRASILEIRAS⁷

Dentre as perguntas do Questionário Semântico-lexical que mais diretamente fornecem elementos para a discussão da questão do *continuum* rural e urbano na norma lexical do português do Brasil, foi selecionada a pergunta 202 vinculada ao campo semântico Vida Urbana (“Um lugar pequeno, com um balcão, onde os homens costumam ir beber cachaça e onde também se pode comprar alguma outra coisa”) e analisou-se um *corpus* formado por 15 unidades lexicais que computaram 476 ocorrências, recolhidas em 25 capitais brasileiras, a partir de duas perspectivas: i) a produtividade de cada variante e respectiva distribuição diatópica dos dados catalogados; ii) discussão da dimensão semântica do acervo lexical examinado. A Tabela 4.6 apresenta os dados em exame.

Tabela 4.6 Denominações para *boteco*

VARIANTES	Nº.	%	VARIANTES	Nº.	%
boteco/botequim	162	34,00	birosca	4	0,85
bar/barzinho	156	32,8	comércio	3	0,64
mercearia	39	8,2	pé sujo	3	0,64
bodega	19	4,0	baiúca/baiú	2	0,42
venda	17	3,6	empório	2	0,42
taberna	17	3,6	lanchonete	2	0,42
quitanda	15	3,2	cantina	2	0,42
bolicho	7	1,5	morre em pé	1	0,21
barraca	6	1,3	cigarreira	1	0,21
quiosque/quiosqui- nho	5	1,05	inferninho	1	0,21
armazém	5	1,05	conveniência	1	0,21
mercadinho	5	1,05			
TOTAL				476	100%

Fonte: Banco de dados do ALiB.

Do conjunto de variantes catalogadas, sete foram mais produtivas, duas delas com expressiva ocorrência em todas as capitais brasileiras: *boteco* e *bar*. Na

⁷ Esse tema será objeto de cartografia no volume 4 do *Atlas Linguístico do Brasil* e de estudos referente às cartas do volume 4.

sequência, figuram *bodega*, *venda*, *taberna* e *quitanda*. Outro aspecto a ser destacado é a produtividade em termos absolutos dessas unidades lexicais, segundo a região geográfica brasileira que é apresentado no Quadro 4.2:

Quadro 4.2 Denominações para *boteco* mais produtivas nas Grandes Regiões brasileiras

VARIANTES	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	TOTAL
boteco/botequim	35	48	23	34	22	162
bar/barzinho	33	49	20	36	18	156
mercearia	12	20	1	5	1	39
bodega	1	17	-	-	1	19
venda	1	6	3	1	6	17
taberna	17	-	-	-	-	17
quitanda	1	13	1	-	-	15
bolicho	-	-	7	-	-	7
barraca	-	6	-	-	-	6
outras	10	11	5	8	4	38
TOTAIS	111	163	60	84	52	476

Fonte: Banco de dados do ALiB.

Nota-se que algumas variantes *são de uso circunscrito a determinadas regiões, como ocorre com taberna* documentada somente na região Norte; *bolicho* que se restringe apenas ao Centro-Oeste e *barraca* que teve representação somente no Nordeste. *Quitanda* foi outra variante lexical com uso em um espaço geográfico bem delimitado: o Norte e o Nordeste do Brasil. Já *bodega só não foi identificada nas regiões Centro-Oeste e Sudeste*. As outras três variantes lexicais que alçaram maior índice de ocorrência, embora tenham sido registradas nas cinco regiões geográficas do Brasil, comportam-se de formas distintas em cada uma delas. É o caso de *boteco/botequim* que se destacaram nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste, embora com diferença pouco significativa em relação às outras duas regiões; fenômeno similar ocorreu com *bar/barzinho*. Já a forma *venda* teve maior destaque nas regiões extremas do território brasileiro: no Norte e no Sul, enquanto *bolicho* foi documentado somente no Centro-Oeste. Questões de natureza sócio-histórica (processo de colonização, áreas mais conservadoras em termos de vocabulário, localidades de fronteira com países de língua espanhola...) justificam o exposto.

No Quadro 4.2, ao item “outras” foram agrupadas as variantes com menor índice de produtividade no *corpus* estudado: *quiosque*, *armazém*, *mercadinho*,

birosca, *comércio*, *pé sujo*, *baiúca/baiú*, *empório*, *lanchonete*, *cantina*, *morre de pé*, *cigarreira*, *inferninho* e *conveniência*. Esse rol de designativos dá mostras da diversidade de nomes atribuídos ao *boteco*, alguns deles de uso já cristalizado como denominação do tipo de estabelecimento em pauta, como *birosca* – “RJ Pop. Merceria modesta instalada em favelas ou áreas pobres, onde também se vendem bebidas alcoólicas” – e *baiúca* – “Botequim simples que ger. vende bebidas alcoólicas; bodega”, ambas registradas no dicionário de Caldas Aulete (*online*). Também a expressão *pé sujo* está registrada por Houaiss (2001) no verbete *venda* – o lexicógrafo marca como regionalismo do Brasil a acepção de *venda* como “estabelecimento humilde aberto por negros egressos de escravidão” e aponta como sinônimas de *venda*, por um processo de derivação, por extensão de sentido, as formas *bar*, *botequim* e *pé sujo*. Em contrapartida, houve a documentação tanto de itens lexicais que nomeiam espaços comerciais do cotidiano do mundo moderno como *lanchonete*, *cantina*, *conveniência*, *mercadinho*, como unidades léxicas que se reportam a momentos pretéritos da sociedade brasileira, como *empório* (“Bras. Armazém de secos e molhados; merceria”); *quiosque* (“Pequena construção em lugares públicos para venda de jornais, flores, bebidas etc.”) (CALDAS AULETE, *online*) e *armazém* (“estabelecimento comercial onde se vendem ao público gêneros alimentícios e diversos utensílios caseiros; merceria”) (HOUAISS, 2001) que, na contemporaneidade, estão sendo recicladas e utilizadas na nomeação de estabelecimentos comerciais modernos, inclusive em grandes centros urbanos⁸.

O *corpus* evidencia, enfim, uma diversidade de unidades lexicais apontadas como denominação do referente boteco, muitas delas já cristalizadas como designações de outros conceitos. Dois fatores podem justificar esse fenômeno. De um lado, o desconhecimento e/ou a pouca familiaridade com o referente e, de outro lado, as similaridades existentes entre as definições da maioria das unidades lexicais mencionadas pelos habitantes das capitais brasileiras. O quadro apresentado na sequência, elaborado com base nos semas presentes nas acepções registradas nos dicionários Houaiss (2001), Ferreira (2004), Caldas Aulete (*online*) e Silva (1813), para os itens lexicais listados na primeira coluna, demonstra proximidades e distanciamentos entre as características dos referentes nomeados. A última coluna registra os sinônimos registrados pelas obras lexicográficas consultadas.

⁸ As variantes lexicais *morre de pé*, *cigarreira* e *inferninho*, de ocorrências únicas, parecem apontar para idiossincrasias dos falantes, provavelmente motivadas por seu conhecimento de mundo e/ou desconhecimento do referente.

Quadro 4.3 Comparação entre traços semânticos presentes nas definições das denominações de *boteco*

Item lexical \ Semas	Estabelecimento comercial, simples/popular	Balcão/mesas	Venda de bebidas	Venda de refeições rápidas/lanches/petiscos	Venda de gêneros alimentícios	Sinônimos/Dicionários
boteco/ botequim	X		X	X		bar, birosca
bar/ barzinho		X	X	X		botequim
mercearia	X		X		X	armazém, tenda, venda
bodega ⁹	X		X		X	boliche, bolicho, taberna
venda	X		X		X	quitanda, armazém, bar, botequim, pé sujo
taberna ¹⁰	X		X	X		
quitanda	X					venda
bolicho	X		X	X	X	venda, bodega
barraca ¹¹	X		X			

Recorrendo a registros de dicionários etimológicos, encontra-se em Machado (1987), para botequim, a provável origem italiana, do it. *botteghino* ‘loca de vendita dei bighietti del teatro’; banco del lotto” [...] venez. *botteghin*, “lojinha”. Cunha (1982), por sua vez, acrescenta para “banco de loto”, de *bottēga* ‘negócio (local e comércio)’, deriv. do lat. *apothēca* e, este, do gr. *apothēkē* ‘depósito,

⁹ “Taverna móvel, como as das feiras, onde se come, bebe” (SILVA, 1813).

¹⁰ “Regionalismo de Portugal. Estabelecimento de venda, esp. de vinho, jeropinga e bagaceira para consumo local, além de petiscos (queijo, chouriços etc.) [...]” (HOUAISS, 2001).

¹¹ “Casa rústica, pequena e mal lavrada” (SILVA, 1813).

armazém’. Cunha (1982) define *botequim* como “*casa pública onde se servem bebidas, lanches e refeições (1858)*”. Contemporaneamente, a variante lexical *botequim* aparece definida como “estabelecimento comercial popular onde servem bebidas, lanches, tira-gostos e eventualmente alguns pratos simples; bar; boteco” (HOUAISS, 2001). Já a forma *boteco*, a de maior produtividade no *corpus* analisado, segundo Cunha (1982), origina-se de *botequim*. Houaiss (2011), por sua vez, marca *boteco* como um regionalismo do Brasil na mesma acepção de *botequim*. O lexicógrafo marca ainda a unidade lexical *boteco* como de uso informal, pejorativo na acepção de “pequena venda tosca onde servem bebidas, algum tira-gosto, fumo, cigarros, balas, alguns artigos de primeira necessidade etc. ger. situada na periferia das cidades ou à beira de estradas; birosca”. O mesmo dicionário ainda atribui a *boteco* a rubrica de regionalismo da Bahia na acepção de “tosca barraca volante montada ao lado dos barracões nas feiras”. Nota-se, pois, que os designativos *boteco* e *botequim* estão passando por um processo de ressemantização e têm sido empregados para nomear estabelecimentos comerciais modernos, com decorações temáticas (alguns deles resgatando elementos históricos da cidade e combinando estilos rústicos e modernos). Esse tipo de estabelecimento é frequentado predominantemente por jovens.

A segunda variante apurada com maior frequência, *bar*, segundo Machado (1987), tem origem “do ingl. bar, propriamente ‘barras’, de or. francesa; a razão do nome está no facto de existir por vezes entre o balcão e os clientes uma balastrada”. Trata-se de um termo contemporâneo (Séc. XX). Caldas Aulete (*online*) define a unidade lexical *bar* como “estabelecimento simples ou popular, onde se servem, em balcão ou em mesas, bebidas diversas e lanches, refeições rápidas etc.; botequim”. Também Ferreira (2004) faz remissão a *botequim* no verbete *bar*, unidade lexical que nas grandes cidades pode nomear também espaços modernos destinados à venda de bebidas e de petiscos e que são frequentados, especialmente, pela população jovem. Logo, o item lexical *bar* não mais designa apenas o “estabelecimento simples e popular”.

A terceira resposta mais produtiva para nomear o conceito contemplado pela pergunta 202/QSL/ALiB foi *mercearia*, item lexical que, segundo Cunha (1982), tem sua base no verbo *mercar* “comprar para vender, adquirir comprando (século XIII)”. Machado (1987) define *mercearia* como “estabelecimento”. “Do it. *merceria* ou *merciaria*, propriamente “o total dos artigos vendidos por um *mercario*”, derivado de *mèrce*, este do latim *merce* (‘mercadoria)”. Na atualidade, o item lexical *mercearia* nomeia, segundo Houaiss (2001), o “estabelecimento em que se vendem gêneros alimentícios e mercadorias de uso doméstico; armazém, tenda, venda”. Esse mesmo lexicógrafo marca como diacronismo antigo o uso de *mercearia* na acepção de “comércio de objetos baratos, loja em que é feito esse tipo de comércio”. Trata-se de um item lexical que nomeia pequenos estabeleci-

mentos comerciais, normalmente situados em bairros de grandes centros urbanos e, sobretudo, em localidades do interior.

Na sequência, situa-se o item lexical *bodega* que, conforme os registros de Cunha (1982), designa “Taberna, cantina XIII. Do lat. *apothēca*, deriv. do gr. *apothēkē* ‘depósito, armazém’”. Ferreira (2004) classifica o termo como brasileirismo na acepção de “pequeno armazém de secos e molhados. [Sin. (no RS): *boliche*.]”.

Já *bolicho*, unidade lexical característica da norma lexical da região Centro-Oeste, é marcada por Caldas Aulete (*online*) como regionalismo do MS e do RS, na acepção de “Pequena loja comercial, urbana ou à beira de estradas, onde o viajante encontra de tudo: roupas, calçados, alimentação, bebidas etc.; VENDA; BODEGA”. Representa uma forma derivada do espanhol *beliche*, o mesmo que *bodega*, no Rio Grande do Sul, conforme o mesmo dicionário. Por fim, *quitanda* e *barraca*, produtivas no Nordeste como denominação de *boteco*, representam usos regionais dessas variantes como designativos do tipo de estabelecimento objeto da pergunta 202/QSL/ALiB. Ambas designam genericamente tipos distintos de estabelecimentos comerciais. A primeira, mais usual na nomeação de pequena loja onde se vendem hortaliças, frutas, ovos... Deriva do “quimbundo *kitanda*, ‘feira’, segundo *Mendonça*” (MACHADO, 1987). Houaiss (2001) registra que, em Angola, *quitanda* nomeia genericamente “pequeno estabelecimento comercial, tenda”. Já a variante *barraca*, originalmente designava “tenda militar de campo; casa rústica, pequena e mal lavrada” (SILVA, 1813). Na atualidade, designa, dentre outros referentes, “abrigo desmontável e portátil, feito de tecido ou plástico resistentes, us. em acampamentos; TENDA; Estrutura com bancada e cobertura, us. por feirantes etc. para exporem seus produtos” (CALDAS AULETE, *online*). O uso dessa variante no Nordeste pode ser interpretado como uma influência do ambiente físico e socioeconômico – tipo de estabelecimento comum nas praias e nas feiras livres.

4.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação às realizações africadas palatais depois de semivogal palatal, aqui analisadas, destacam-se: a) o indício de mudança representado pela maior frequência (com índices de pesos relativos mais elevados) dessas variantes em falantes da faixa etária II, em todas as capitais; b) o seu caráter estigmatizado que se depreende da maior ocorrência em falantes com menor grau de escolaridade, mesmo nas capitais, como Maceió, em que as variantes palatais predominam nos dois grupos de falantes.

Em virtude dessa estigmatização, pode-se identificar a mudança de africadas palatais para oclusivas dentoalveolares como uma mudança de cima para baixo (Cf. LABOV, 1972).

O caráter estigmatizado das africadas depois de semivogal palatal, nos falares baiano e nordestino, pode ser comprovado, ainda, pela sua ocorrência prioritária, em trechos de fala espontânea, como observado em trabalhos anteriores, em Salvador, na fala de informantes de nível universitário do Projeto da Norma Linguística Urbana Culta (NURC), por Mota e Rollemberg (1997), no *corpus* do Projeto ALiB, nas capitais do Nordeste, por Mota (2011), Mota e Santos (2012); e em Aracaju e Alagoas, por Santos (2012).

Os inquéritos do Atlas Linguístico do Brasil, nas 25 capitais brasileiras, têm mostrado também a variação lexical, tanto do ponto de vista diatópico como diastrático, confirmando resultados obtidos nos atlas regionais já publicados ou apresentando novos resultados. O item lexical *arco-íris* é o mais usado, em todas as capitais e por todos os tipos de informantes, quanto ao sexo, à faixa etária e à escolaridade. A forma *libélula*, porém, embora seja a mais produtiva no cômputo geral, com 42 das 181 ocorrências, representa pouco mais de 20% do total de registros.

No caso das variações lexicais para nomear o conceito normalmente denominado de *arco-íris*, os resultados nas capitais, com os dados do ALiB, não confirmam a imensa riqueza lexical apresentada nos atlas regionais, uma vez que foram encontradas apenas oito variantes diatópicas, sem grande representatividade diastrática. Apenas para confirmar o que aqui se afirma, em trabalho realizado por Aragão (2008), que contemplou o estudo das variantes para *arco-íris* com base nos atlas da Bahia, Minas Gerais, Paraíba, Sergipe e Paraná, foram encontradas vinte e três variantes para a forma básica: *arco-íris*, *arco*, *arco-celeste*, *arco-da-velha*, *arco de velho*, *arco-de-boi*, *arco-da-aliança*, *sete-couros*, *barra-de-nuvem*, *arco-do-sol*, *rabo-de-galo*, *olho-de-boi*, *mãe-d'água*, *rabo-de-pavão*, *navio*, *as barras*, *sub-dourada*, *as torres*, *os véus*, *os vieiras*, *arco-da-aliança de Jesus*, *arco-da-nova-aliança*, *aliança de Cristo com os homens*.

A hipótese para esse resultado é a de que, nas capitais, mesmo os informantes de pouca escolaridade, não conhecem o meio rural e não tiveram contato com formas populares para o item lexical *arco-íris*. Ao contrário, no caso das respostas para a *libélula*, constata-se que ainda é muito rico o rol de variantes, colocando esse acervo entre os mais polimórficos e com motivações bastante diversificadas para os nomes populares. O índice de ausência de respostas, porém, pode apontar para aquela hipótese, que poderá ser confirmada ou não, quando forem incorporados os resultados dos inquéritos nos pontos do interior.

As motivações semânticas para o uso das variantes de *arco-íris* são de caráter meteorológico, religioso e representam as credences populares, que creditam aos deuses o surgimento dos *arco-íris*, trazendo dificuldades e problemas quanto à chuva, especialmente no Nordeste, onde a falta de chuvas é um dos flagelos enfrentados pela população. Os *arco-íris* são vistos como animais que sugam as águas dos rios e córregos, e seu desaparecimento faz surgirem nuvens carregadas

que trazem as chuvas. Na análise das variantes para a *libélula*, porém, as denominações indicam que o inseto é tido, sobretudo, como alegre, barulhento, antropomorfizado, mas inofensivo, apesar de ainda permanecer na memória de quatro dos 200 falantes algum atributo negativo, como em *cavalo-do-cão*.

Por fim, no que se refere às denominações registradas para *boteco* no universo estudado, nota-se a manifestação do *continuum* rural e urbano na norma lexical do Português do Brasil, pois concorrem, nesse universo, formas que recuperam o cenário do meio rural, rústico, com o uso de itens lexicais já cristalizados na língua para nomear o “lugar pequeno, com um balcão, onde os homens costumam ir beber cachaça e onde também se pode comprar alguma outra coisa”, como *bodega*, *taberna*, *bolicho*, *botequim/boteco*, com designativos que remetem a referentes do meio urbano como *bar*, *armazém*, *lanchonete*, *mercearia*, *venida*, dentre outros, demonstrando que, na discussão de questões que envolvam a relação entre elementos característicos dos ambientes urbano e rural, não há mais espaço para a visão dicotômica entre esses dois universos, uma vez que, em decorrência dos avanços do mundo moderno, a linha que separa esses dois mundos torna-se cada vez mais tênue, o que respalda a visão do *continuum* no exame dessas relações. A grande produtividade do item lexical *boteco* no *corpus* estudado muito bem ilustra o exposto, uma vez que, se de um lado pode representar a manutenção do termo na norma lexical de todas as capitais brasileiras, de outro, aponta para o uso contemporâneo de *boteco* nos centros urbanos, não como designativo do estabelecimento rústico de outrora, mas para nomear tipos de bares frutos da modernidade. Logo, a ressemantização dessa unidade léxica no uso contemporâneo, para nomear um tipo de espaço próprio da realidade urbana reflete a interferência da dinâmica social na norma lexical.

Trabalhos desse tipo confirmam, mais uma vez, a importância dos atlas linguísticos regionais e, mais ainda, do Atlas Linguístico do Brasil, que, a partir de pesquisa controlada pelos mais rígidos princípios teórico-metodológicos, resgatam não apenas a língua portuguesa falada em nosso país, mas, principalmente, os costumes, as tradições, os modos de viver e sentir do povo brasileiro, em toda a sua complexidade.

REFERÊNCIAS

- ALINEI, M. Arc-en-ciel. *Atlas Linguarum Europae*. Assen: VanGorcum, 1983.
- ARAGÃO, M. S. S. A variação dialetal e sociolingüística em itens lexicais. In: *XXII Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos*. Maceió: Ufal, 2008. p. 617-620.
- ARAGÃO, M. S. S. As denominações de *Arco Íris* nas Capitais Brasileiras: dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB. IV Seminário Internacional de Linguística. IV SIL. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2011. p. 764-779.

- BÍBLIA. Português. 1977. *A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento*. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. 23. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1977.
- BARBOSA, M. A. O léxico e a produção da cultura: elementos semânticos. I Encontro de Estudos Lingüísticos de Assis. *Anais*. Assis: Unesp, 1993.
- CALDAS AULETE, F. J. *Dicionário Aulete da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Lexicon. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=o_que_e>. Acesso em:
- CARDOSO, S. A. M. Arco-íris, estrela cadente e via-láctea: que traçados fazem do português do Brasil? *Revista Portuguesa de Filologia*, Coimbra, v. XXIV, p. 77-100, 2001-2002.
- CARDOSO, S. A. M. et al. *Atlas Lingüístico do Brasil*. v. 1. Londrina: EDUEL, 2014a. v. 1. _____ . *Atlas Lingüístico do Brasil*. Londrina: EDUEL, 2014b. v. 2.
- CASCUDO, L. C. *Dicionário do folclore brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984. _____ . *Locuções tradicionais no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Campanha da Defesa do Folclore Nacional, 1977.
- COMITÊ NACIONAL. *Atlas Lingüístico do Brasil*. Questionários 2001. Londrina: UEL, 2001.
- CUNHA, A. G. *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1982.
- DIAS, A. L. C. *Processos de palatalização no Português: Lagoa da Pedra e Canabrava-TO*. 2009. 176f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- FURLAN, O. A. *Influência açoriana no português do Brasil, em Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LABOV, W. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1972.
- MACHADO, J. P. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987. v. 1-5.
- MOTA, J. A. Variação diatópica e variação social nas capitais do Nordeste: dados do Projeto Atlas Lingüístico do Brasil. In: CARVALHO, Cristina dos Santos; ROCHA, F. A. B.; PARCERO, L. M. J. (Org.). *Discurso e Cultura: diálogos interdisciplinares*. Salvador: Eduneb, 2011. p. 25-39. v. 1.
- MOTA, J. A.; SANTOS, A. M. O. Onde estão as “Africadas Baianas?” In: ALTINO, F. C. *Múltiplos olhares sobre a diversidade lingüística: uma homenagem à Vanderci de Andrade Aguilera*. Londrina: Midiograf, 2012. p. 189-209.
- MOTA, J. A.; ROLLEMBERG, V. Variantes africadas palatais em Salvador. In: HORA, D. (Org.). *Diversidade lingüística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 131-140.

NASCENTES, A. *O idioma nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1960.

NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

OLIVEIRA, A. M. P. P. Regionalismos brasileiros: a questão da distribuição geográfica.

In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico*.

Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

SANTOS, A. M. O. dos. *As 'Africadas baianas' em Sergipe e Alagoas: um estudo a partir dos dados do Projeto ALiB*. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, A. M. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. Lisboa, 1813. Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br/online/index.asp>>.

SILVA NETO, S. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1986.

5

CAPÍTULO

CARACTERIZAÇÃO DE ÁREAS DIALETAIS NO PORTUGUÊS DO BRASIL: ANÁLISE DE DUAS VARIÁVEIS¹

Dinah Isensee Callou

Universidade Federal do Rio de Janeiro/CNPq

Silvia Figueiredo Brandão

Universidade Federal do Rio de Janeiro/CNPq/FAPERJ

5.1 INTRODUÇÃO

A caracterização de áreas dialetais é tarefa das mais complexas, sobretudo no Brasil, pois, de um lado, nem sempre um conjunto de variáveis apresenta re-

¹ Este texto constitui uma síntese, com algumas alterações, sobre duas variáveis comentadas por Brandão (2015) e Callou (2015); cf. Referências.

sultados convergentes em determinadas áreas; de outro, as variantes que elas englobam por vezes se encontram representadas, com maior ou menor frequência, na fala de todo o país. Apesar dessas dificuldades, algumas variáveis vêm sendo apontadas como suscetíveis de propiciar, se não uma delimitação precisa, pelo menos uma macrodivisão linguística, com base em índices percentuais. Dentre elas, selecionaram-se, no que se refere ao vocalismo, a realização das vogais médias pretônicas, e, ao consonantismo, as possibilidades de concretização dos róticos nos distintos contextos em que ocorrem. A escolha de tais variáveis contempla, respectivamente, um caso de variação estável e outro de mudança em progresso, que, independentemente de suas implicações socioculturais e estruturais, ainda ensejam indicar algumas variantes como emblemáticas de determinadas regiões.

As análises que aqui se apresentam seguem o aparato teórico-metodológico da sociolinguística quantitativa laboviana, que permite estabelecer os condicionamentos linguísticos e sociais que atuam na distribuição diferenciada dos fenômenos por área geográfica, por gênero, por faixa etária e por nível de escolaridade. Tomam-se por base estudos realizados em diferentes regiões do país de modo a fornecer um quadro aproximado da diversidade linguística brasileira.

5.2 AS VOGAIS MÉDIAS EM CONTEXTO PRETÔNICO

Desde que Nascentes (1953) propôs a divisão do Brasil em duas grandes áreas linguísticas, a do Norte e a do Sul, com base na maior incidência, nesses falares, respectivamente, de concretizações médias abertas [ɛ ɔ] e médias fechadas [e o] em contexto pretônico, diversos estudos têm sido realizados no sentido de melhor apreender os fatores que concorrem para essa diversificação.

Além da neutralização que reduz a cinco /a e i o u/ (CAMARA, JR, 1977; BISOL, 2003) – os segmentos capazes de gerar distinção significativa, atuam, nesse contexto, processos de harmonização e de redução vocálicas, o primeiro tendo como principal motivador a presença de vogal alta no contexto subsequente (em especial a vogal [i]), o último ora interpretado como condicionado foneticamente por consoantes [-coronais] adjacentes (BISOL, 1981; CALLOU; LEITE, 1986, 1991, entre vários outros), ora como um caso de mudança sem motivação aparente (BISOL, 2009), o que leva a outra interpretação, a de que a redução, gerada por alteamento, se difundiria por determinados itens lexicais, não necessariamente os mesmos em todas as áreas do país.

Lee; Oliveira (2003) demonstram que, na fala de Belo Horizonte, a vogal média posterior num mesmo contexto fônico – [t_m], [ʃ_k], por exemplo – é produzida, em determinados vocábulos, como fechada (t[o]mada, ch[o]cado) ou como alta (t[u]mate, ch[u]calho), de forma categórica. Além disso, mostram que a manutenção e o alteamento da média poderiam estar associados a uma especi-

5.2.1 Em falares do Sul e do Sudeste

Foi Bisol (1981) quem primeiro focalizou, de forma sistemática, a harmonização e a redução vocálicas no âmbito das médias pretônicas com base em amostras representativas de quatro comunidades do Rio Grande do Sul. Mostrou-se relevante para o alteamento, além de determinadas fatores estruturais conjugados, a variável etnia (p. 261). Os indivíduos metropolitanos (Porto Alegre), que falam apenas português e, em segundo lugar, os de origem italiana (Monte Bérico, em Veranópolis) foram os que mais implementaram a regra, estes últimos em virtude de haver vogal alta no dialeto italiano em contextos paralelos ao da vogal média em português. Já os indivíduos bilíngues de origem alemã (Taquara) alteiam mais o /o/, o que ela atribui ao Umlaut, processo que, em alemão, incide sobre essa vogal, mas não sobre /e/. No que se refere aos falantes monolíngues da zona fronteira (Santana do Livramento), a regra atua em menor escala por influência do espanhol, “a língua românica que mais preservou a média pretônica latina” (p. 261)

Bisol observou, ainda, que o alteamento, embora não estigmatizado, por conta provavelmente da ortografia, mostrou-se menos produtivo entre os falantes cultos, sobretudo os mais jovens, o que seria indício de que a regra poderia estar regredindo (p. 261-262).

Em recente estudo sobre as médias em contexto pretônico, Rocha; Brandão (2015) procuram caracterizar, do ponto de vista geo-sociolinguístico, os falares do Sudeste com apoio em estudos realizados sobre a fala do Espírito Santo (CELIA, 2004, no Município de Nova Venécia), de Minas Gerais (ALMEIDA, 2008, em Machacalis; DIAS, 2008, em Ouro Branco e Piranga), da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (YACOVENCO, 1993 e ROCHA, 2013, o primeiro sobre a fala culta carioca, o segundo sobre a fala do Município de Nova Iguaçu) e de São Paulo (SILVEIRA, 2008 e CARMO, 2009, ambos sobre São José do Rio Preto).

Com base no confronto das análises realizadas concluíram que, no Sudeste, predominam, em todos os falares, as variantes [e o], neles atuando os processos de harmonização e redução vocálicas, ressaltando que, apesar de as consoantes adjacentes se mostrarem relevantes para o processo de redução vocálica, os segmentos que podem atuar para o alteamento não coincidem em todas as comunidades, o que pressupõe haver fortes motivações de natureza lexical para a ocorrência do processo. Dentre as conclusões de natureza extralinguística, afirmam que:

(b) Do ponto de vista diatópico, observam-se aspectos divergentes que demonstram a maior complexidade da área geográfica mineira e, provavelmente da capixaba, frente às do Rio de Janeiro e de São Paulo, o que pressupõe a existência de diferentes áreas linguísticas, sobretudo no que tange ao primeiro dos mencionados estados.

O elemento diferenciador em relação à fala dessas localidades é a frequência das variantes médio- baixas. Em duas localidades de Minas Gerais (Machacalis e Piran-

ga), [ɛ ɔ] atingem índices entre 19% e 33%, e, no Espírito Santo (Nova Venécia), entre 14% e 20%. Já na área metropolitana de Belo Horizonte (Ouro Branco), os índices ficam entre 3% e 11%. No Rio de Janeiro esse índice cai drasticamente (na fala carioca culta e na de Nova Iguaçu, respectivamente, 3,9% e 0,8% para [ɛ] e 4,2% e 1,1% para [ɔ]), circunscrevendo-se a determinados itens lexicais, enquanto em São Paulo (São José do Rio Preto), essas variantes não são registradas.

[...]

(e) Do ponto de vista social, verifica-se, em alguns falares, uma maior incidência de variantes altas na fala dos indivíduos mais velhos, o que indica que o alteamento, que vem se mantendo estável ao longo do tempo, parece apresentar sinais de regressão, como já apontara Bisol (1981), no que respeita à fala do Rio Grande do Sul. Por outro lado, fatores vinculados ao sexo e ao nível de escolaridade podem ser relevantes a depender das comunidades de fala consideradas. (ROCHA; BRANDÃO, 2015, p. 360; 362)

Tendo em vista as observações contidas em (b), acima, apresentam, num mapa, as localidades em que /e o/ se concretizam como médias abertas, que, para as autoras, constitui o traço divergente da fala dessas áreas, uma vez que nelas predominam as variantes fechadas (c.f. Figura 5.1).

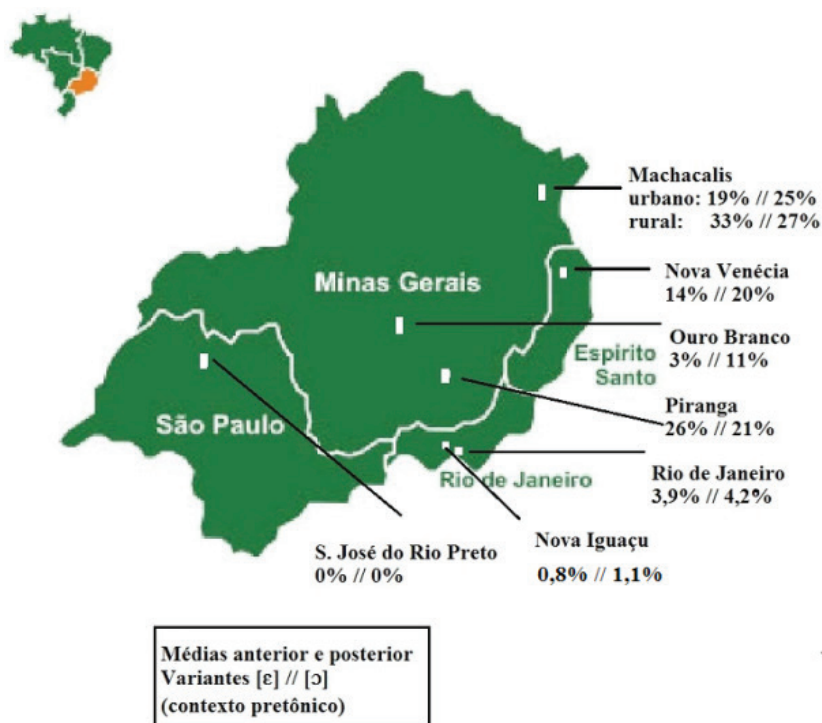


Figura 5.1 Incidência das variantes [ɛ ɔ] em falares da Região Sudeste, com base em Rocha; Brandão (2015, p. 361).

Fonte: adaptada de <<http://www.brasilecola.com/brasil>>.

5.2.2 Falares do Centro-Oeste

Para caracterizar a Região Centro-Oeste, selecionaram-se os estudos de Bortoni et al (1992) e de Graebin (2008), que tratam da questão também do ponto de vista difusionista, esta última, inclusive, com base na Teoria dos Exemplos, de Bybee (2002).

Bortoni et al (1992) apoiaram-se em dados fornecidos por falantes de classe média e média baixa representativos de Brasília, cujo dialeto é por elas classificado como "emergente", por lá não existir um "substrato predominante" em virtude do recente processo de formação da cidade que determinou uma situação de intenso contato entre dialetos regionais e sociais (p. 11). Vale lembrar que, no ALiB, a capital federal não constitui um dos pontos de inquérito exatamente por essas características.

Graebin (2008) focaliza a fala de Formosa, Goiás, em que predominam as médias fechadas e o abaixamento é da ordem de 13,2%, índice bem menor que o registrado por Silva (1991) em Salvador – 59% – e Soares (2004) – 50,5% –, em Jeremoabo, não se aplicando, portanto, a esse falar as três regras propostas pela primeira dessas autoras para caracterizar o que ocorre nas variedades baianas. Nesse sentido, a fala de Formosa (em que não se encontram casos categóricos de [ɛ ɔ]), incluída por Nascentes (1953) na área do Subfalar Baiano se afastaria do que se verifica nessa variedade.

Fatores de natureza social, no entanto, foram relevantes, como evidenciou o controle da variável classe econômica. Embora, como se esperaria, as variantes de prestígio [e o] tenham sido favorecidas pela classe alta, [ɛ ɔ] apresentaram maior ocorrência entre os indivíduos de classe média e não entre os da classe baixa, em que o índice foi neutro. Segundo a autora, a classe média em Formosa,

tem esboçado um movimento oposto ao observado em outros estudos: não prefere a variante menos marcada [e o] nem faz uso da hipercorreção. Ao invés disso seleciona a variante estigmatizada [ɛ ɔ]. É possível que essa seja uma maneira de a classe média formosense demonstrar sua atitude positiva em relação à língua e à cultura locais e, ao mesmo tempo, uma maneira de rejeitar as influências linguísticas provenientes de Brasília, que chegou, muito provavelmente, via classe alta (p. 193).

5.2.3 Falares do Nordeste e do Norte

Dos estudos sobre os falares nordestinos, são aqui brevemente comentados os de Silva (1991, 2008) e o de Nascimento Silva (2009).

Silva (1991, 2008), trata das médias pretônicas, respectivamente, nas falas de Salvador e de Recife, indicando, para a primeira delas, a existência de três re-

gras vinculadas ao timbre – *regra categórica de timbre*, *regra variável de elevação* e *regra variável de timbre*, esta última condicionada por fatores de ordem social. Dentre elas, as duas primeiras também atuam na fala de Recife. Os índices por ela obtidos na fala de Salvador encontram-se na Figura 5.2 (a) e (b).



Figura 5.2 Gráficos organizados com base nos índices de concretização das variantes de /e/ e /o/ pretônicos obtidos por Silva (1991) na análise sobre a fala culta de Salvador⁴.

Fonte: Brandão, 2015.

Já Nascimento Silva demonstra que, no falar teresinense, operam, no contexto pretônico, três regras de harmonização – com média aberta, com média fechada e com vogal alta –, dependentes da altura da vogal subsequente. A par desse quadro, constatou a existência do que denominou de variação tripartida, que ocorre no mesmo vocábulo em ambiente de vogal alta subsequente.

Na Figura 5.3 (a) e (b), a seguir, pode-se ter uma visão mais clara do que ocorre nesse falar.



Figura 5.3 Gráficos organizados com base nos índices de concretização das variantes de /e/ e /o/ obtidos por Nascimento Silva (2009) na análise sobre a fala de Teresina.

Fonte: Brandão, 2015

⁴ [E] e [O] representam, respectivamente, [e] e [o].

Como se pode verificar, pelas Figuras 5.2 e 5.3, os índices referentes às vogais médias abertas em Salvador e em Teresina são semelhantes, o que permitiria afirmar que as duas localidades fazem parte da mesma área linguística, como se supõe também acontecer com Natal-RN, pelos dados expostos por Maia (1986). Bisol (2011) com base nos resultados de Nascimento Silva e nos de Razky; Santos (2009) sobre a fala paraense, sugere que, nesses falares, estaria atuando um processo de harmonização gradiente.

Sobre a Região Norte, entre outros, há o trabalho de Freitas (2003), que mostrou que em Bragança-PA predominam as variantes [e o], havendo uma pequena oscilação entre as médias aberta e fechada tanto na série anterior quanto na posterior (diferença, respectivamente, de três e quatro pontos percentuais), como fica patente na Tabela 5.1.

Tabela 5.1 Distribuição das variantes de /e o/ em Bragança-PA

[o]	[ɔ]	[u]	[e]	[ɛ]	[i]
39%	36%	26%	45%	41%	14%

Fonte: FREITAS, 2003.

A autora, que se baseou numa amostra de 4.087 dados tratados por meio de análise ternária, mostra que há forte tendência à harmonização vocálica: variantes baixas, médias e altas são favorecidas pelas respectivas homorgânicas. No que tange às variáveis sociais consideradas – sexo, faixa etária (três), níveis de renda (dois) e de escolaridade (três) –, esta última foi a mais saliente, uma vez que “maior escolaridade propiciou a realização das variantes médias, ao passo que menos escolaridade propiciou a realização das variantes altas” (p. 124).

Razky; Santos (2009), há pouco mencionados, tratam apenas da vogal /e/ em seis municípios do Pará. No cômputo geral, obtiveram os índices de 33% para [ɛ], 41% para [e] e [26%] para [i], que iriam ao encontro, no que toca à variante [e], dos obtidos por Freitas (2003) em Bragança – 45% (c.f. Tabela 5.1), por Araújo (2007), em Cametá – 39% – por Campos (2008), em Mocajuba: 49%. Comparando seus resultados aos de outros estudos realizados no Estado, sugerem que eles permitiriam “reclassificar a pauta pré-tônica no Norte/Nordeste e incluir uma amazônica caracterizada pela variante média alta, tendo-se o Pará como um de seus representantes” (p. 19).

Os autores lembram, no entanto, que os pesos relativos obtidos na análise variacionista (p. 36) demonstram diferentes realidades (c.f. Figura 5.4): há três localidades em que predomina a média alta (Belém, Soure e Almerim) e dois em que a média baixa é mais produtiva (Altamira e Jacarecanga). Marabá se diferenciaria

das referidas localidades pelo fato de ali não só as duas variantes médias estarem em concorrência, mas também a variante alta ser a preferencial.

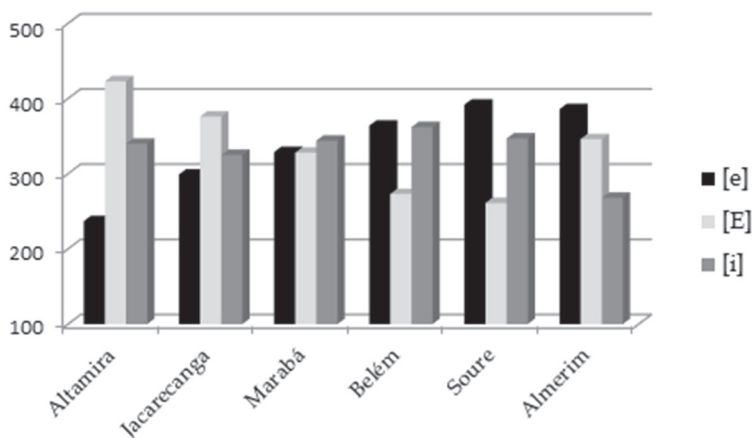


Figura 5.4 Gráfico organizado com base nos pesos relativos obtidos por Razky; Santos (2009, p. 36) na análise ternária sobre a variação de /e/ pretônico em seis municípios do Estado do Pará.

Fonte: Brandão, 2015

Deve-se mencionar que os resultados apresentados nesses estudos vão ao encontro, no que se relaciona ao Pará, dos apresentados por Brandão; Cruz (2005), com base nos dados do Atlas Linguístico do Amazonas-ALAM (CRUZ, 2004) e do Atlas Linguístico Sonoro do Pará-ALiSPA (RAZKY, 2004), conforme pode ser observado na Figura 5.5 (a) e (b).

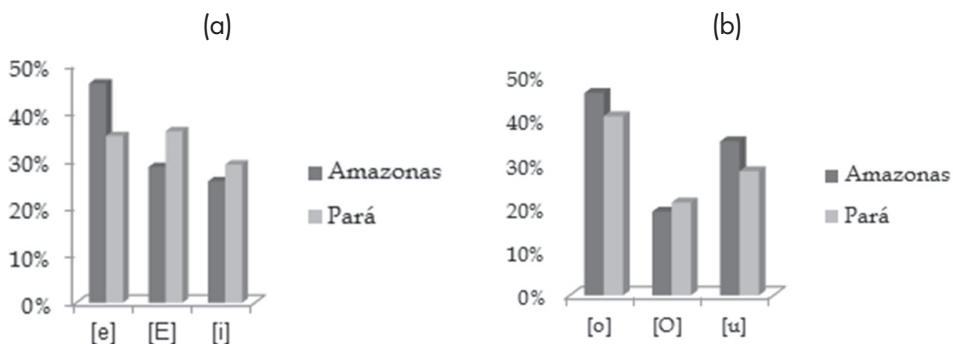


Figura 5.5 Distribuição das variantes de /e/ e /o/ pretônicos em dados do ALAM e do ALiSPA, com base em Brandão; Cruz (2005, p.305).

Fonte: Brandão (2015).

5.3 OS RÓTICOS

Os róticos são conhecidos por sua considerável variabilidade entre as línguas do mundo. Em português, do ponto de vista fonológico, a identificação de uma chamada vibrante simples, como em ‘caro’, em oposição a uma chamada vibrante múltipla, como em ‘carro’ – apenas no contexto intervocálico – não oferece dificuldade. Do ponto de vista fonético, no entanto, a identificação do tipo de realização da chamada vibrante forte já não é tão simples, dada a sua variabilidade, principalmente, se forem comparados falares de diferentes regiões:

- i) vibrante múltipla anterior ápico-alveolar sonora;
- ii) vibrante múltipla posterior sonora (uvular, de preferência);
- iii) fricativa velar surda (diante de consoante sonora pode realizar-se como sonora);
- iv) fricativa glotal (aspiração); e
- v) zero fonético, em posição de coda silábica externa.

Pode-se admitir que o processo de posteriorização do **R** constitua um universal linguístico e que, em português, remonte a fins do século XIX (VIANA, 1883. p. 20; 1902, p. 19):

Ele se pronuncia um pouco mais para trás que o r simples e é geralmente lingual. Podemos encontrar individualmente r vibrantes uvulares, mesmo entre aqueles que pronunciam o r simples como lingual [...]. Algumas vezes pronuncio o r inicial como uma fricativa sonora, uma espécie de rz [...]. Encontrei raramente esta particularidade na pronúncia de outras pessoas portuguesas. Este r fricativo sonoro é entretanto bastante frequente na pronúncia de brasileiros [...]; não saberia dizer, todavia, até que ponto esta pronúncia é individual ou dialetal: eu a notei entre naturais de Pernambuco e de São Paulo.

A pronúncia uvular rr [...] difundiu-se cada vez mais nas cidades. Entretanto, considera-se ainda viciosa, sendo preferível sempre o rr apical ao *grassement* do R.

A afirmação de Houaiss (1970, p. 35) de que “o /R/ carioca ocorre como [...] uvular surdo e sonoro; velar e alveolar, este último múltiplo ou simples...” foi refutada por Nascentes, ao afirmar que para *O Linguajar Carioca* (NASCENTES, 1953) só observou os analfabetos e que nunca ouviu o /R/ uvular surdo ou sonoro na área carioca.

Em trabalho sobre a pronúncia radiofônica do Rio de Janeiro, Soares (1977, p. 14), a partir de entrevistas feitas com locutores dessa cidade, conclui que “... o /r/, vibrante múltiplo ápico-alveolar, é considerado por muitos pronúncia artificial no Rio, mas é ainda o que a maioria realiza”.

5.3.1 Vibrante versus fricativa

Callou (1987), ao analisar a fala culta da cidade do Rio de Janeiro, conclui que a variante que predomina, na década de 70, é a fricativa velar, exceto quando em posição de coda silábica final, em que ocorre preferencialmente o apagamento ou a aspiração do *R*. Outra conclusão a que chega é a de que a mudança da norma de pronúncia estaria mais avançada entre as mulheres, em todos os contextos, embora mais flagrante em posição inicial, como se pode verificar na Figura 5.6, em contraste nítido com os falantes do gênero masculino (p.r. .79 *versus* .21, respectivamente).

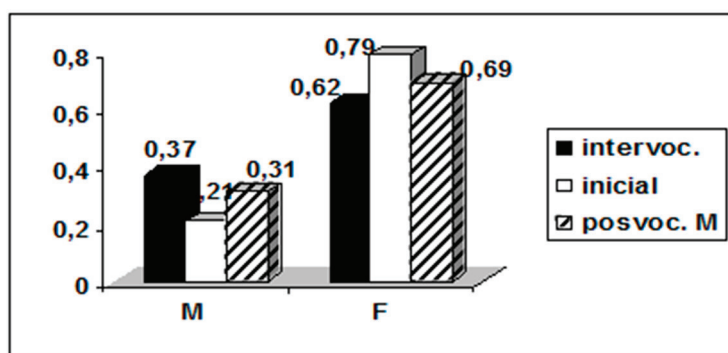


Figura 5.6 Taxa de ocorrência da variante fricativa por gênero e contexto.

Outros condicionamentos assinalados pela autora são a área de residência do falante e a faixa etária, como se pode verificar na Figura 5.7. A realização fricativa predomina na área suburbana – aparentemente, mais inovadora.

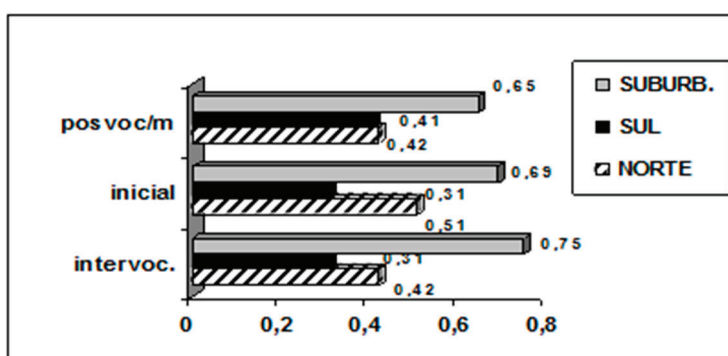


Figura 5.7 Taxa de ocorrência da fricativa velar (PR) por área de residência e contexto.

A distribuição por faixa etária indica uma curva de mudança em curso, em tempo aparente, com ápice de uso da variante mais inovadora na faixa mais jo-

vem e muito semelhante na faixa acima de 51 anos. Em posição intervocálica, a curva é mais acentuada por haver uma queda da primeira para a segunda faixa etária, o que não ocorre nas demais posições.

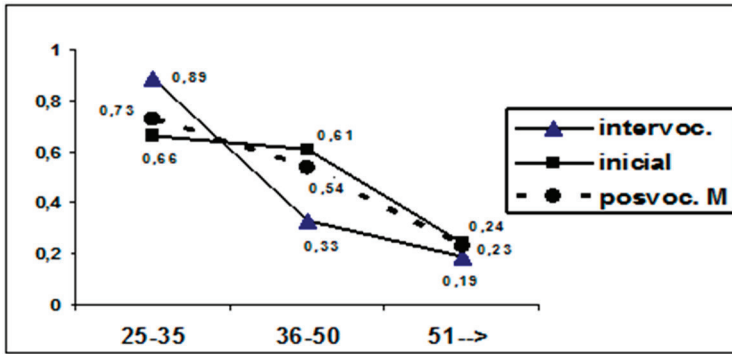


Figura 5.8 Taxa de ocorrência da fricativa velar (Peso Relativo) por faixa etária e contexto.

Callou; Leite; Moraes (2002), analisando dados da década de 1990, verificaram ser a fricativa glotal e não a fricativa velar a variante que predomina hoje em muitos dialetos, em todos os contextos. Na década de 1970, esse uso era ainda incipiente em *onset*. O processo poderia ser explicado como um enfraquecimento, não exclusivo da posição pós-vocálica. Atualmente, essa simplificação é formalizada como um processo de debucalização, que cancela os traços da cavidade oral (ABAURRE; SÂNDALO, 2003).

Estudos sociolinguísticos recentes já comprovaram também que a variação regional não pode ser deixada de lado, ainda que seja para confirmar que determinados fenômenos se aplicam a vários pontos do país de modo semelhante ou de modo distinto, pelo menos, em termos percentuais. A Figura 5.9 apresenta a taxa de ocorrência de posteriorização/fricativização na fala culta de cinco cidades, com base em amostras da década de 1970 do século XX, e deixa clara a oposição existente entre as cidades de Porto Alegre e São Paulo e as do Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

Em trabalho de 1996, Callou et al. analisam a realização do *R* em posição de travamento silábico nos cinco centros urbanos do Projeto NURC, usando apenas as amostras da década de 1970. O grupo de fatores *posição interna/externa no vocábulo* foi selecionado como o mais significativo. Assim, o comportamento do *R* em final de vocábulo deve ser analisado separadamente, uma vez que a posição final (externa) constitui o ambiente em que o apagamento se dá mais frequentemente, como se pode ver nas Figuras 5.10 e 5.11, que levam em conta apenas o dialeto carioca, em cada década, com distribuição similar.

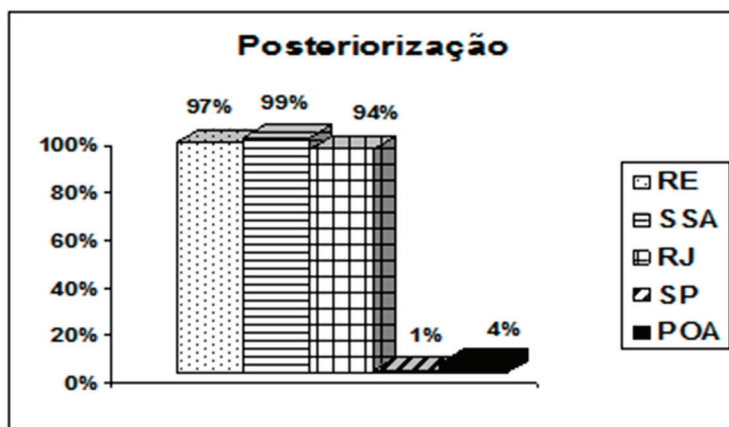


Figura 5.9 Posteriorização do /R/.

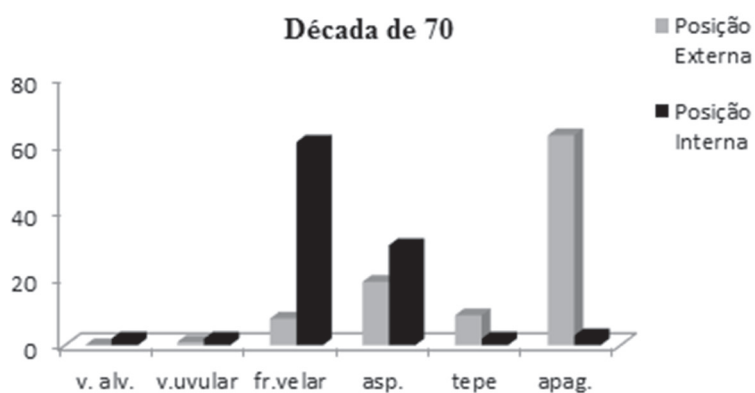


Figura 5.10 Realização de R em posição interna e externa no dialeto carioca, na década de 1970.

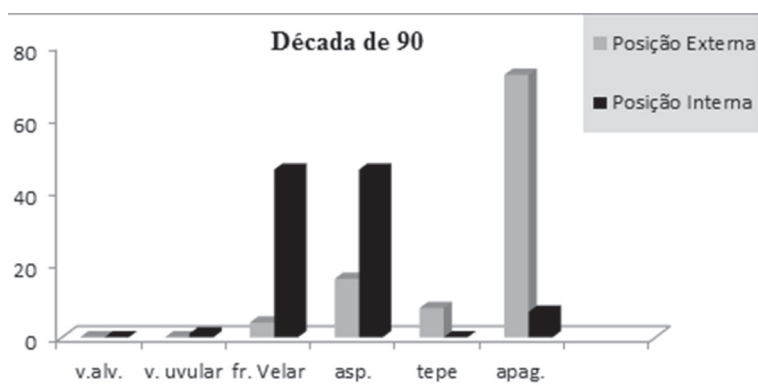


Figura 5.11 Realização de R em posição interna e externa no dialeto carioca na década de 1990.

Estudos recentes (MONARETTO, 2002), com base em dados das décadas de 1980 e 1990 da região Sul já indicam um decréscimo da vibrante alveolar e um crescimento da fricativa velar, notadamente, em *onset*. Na posição de coda, o tepe predomina (60%), seguido do apagamento do segmento que chega a 25%.

Embora não seja sempre possível estabelecer linhas demarcadoras de fenômenos linguísticos que singularizariam os dialetos, no que diz respeito à realização do rótico, em coda silábica interna, como fricativa posterior, é possível oportunidamente uma região mais ao sul – São Paulo e Porto Alegre (SP e POA) – a uma região mais ao norte, abrangendo Rio de Janeiro (RJ), Salvador (SSA) e Recife (RE) – cf. Figura 5.12 –, tomando por base os dados do Nurc.



Figura 5.12 Distribuição das cidades objeto de estudo do Nurc.

5.3.2 O processo de apagamento

Em final de vocábulo, pode-se dizer que o apagamento do *R* é um fenômeno antigo no português do Brasil. O processo, em seu início considerado uma carac-

terística dos falares incultos, era utilizado, no século XVI, nas peças de Gil Vicente, para singularizar o linguajar dos escravos. O fenômeno expandiu-se paulatinamente, é hoje comum na fala dos vários estratos sociais e corresponde ao estágio final de um processo de enfraquecimento que leva à simplificação da estrutura silábica no Português do Brasil ($R \rightarrow h \rightarrow \emptyset$ e, conseqüentemente, $CVC \rightarrow CV$).

A perda do *R* final tem sido avaliada sob ângulos diversos: um que a considera uma pronúncia estereotipada, um demarcador social, com indícios de recuperação, inclusive em hipercorreções – *café - r - amargo* – (HOUAISS, 1970); outro, que prediz sua completa perda em dialetos não-padrão (D'ARC, 1992).

Confrontando trabalhos já realizados, com os *corpora* do N, Callou; Leite; Moraes (2002), e com os *corpora* do PEUL, (MOLLICA; FERNANDEZ, 2003), pode-se verificar que o cancelamento do *R*, em final de palavra, tanto em verbos como em não verbos, é um fenômeno marcante no português do Brasil, notadamente, nos infinitivos dos verbos, contexto em que a regra se encontra em estágio mais avançado. A julgar pelas análises já empreendidas, a queda do *R* transpôs qualquer estratificação social e se estendeu a todos os indivíduos falantes do português brasileiro, principalmente, em certas regiões. O processo obedece aos mesmos condicionamentos e se mantém relativamente estável no decorrer de 20 anos. A utilização das amostras citadas teve por finalidade demonstrar que a única diferença entre os resultados nos dois tipos de amostra, que retratam escolaridade diferenciada, reside no aspecto quantitativo e não na qualidade da produção. Do *corpus* NURC foram analisados 2723 casos, na década de 1970, 506, na década de 1990, da amostra recontato, e 817 da nova amostra, na década de 90. Do *corpus* Peul, foram analisados 1359 dados, da década de 1980, e 900 da nova amostra, no ano 2000.

Os resultados até agora mostram que o cancelamento da é sensível a consoante (i) fatores estruturais, o mais relevante deles, classe morfológica, o que determinou a análise separada dos dados – e (ii) a sociais, tais como grau de escolaridade e faixa etária, encontrando-se em estágio mais avançado na fala de informantes que não possuem curso universitário e apresentando distribuição de uso distinta ao se cruzarem os grupos faixa etária e gênero. Conforme se vê na Figura 5.13, a grande oposição reside, mais uma vez, na classe morfológica: nos verbos, o percentual de cancelamento está sempre acima de 60% e nas demais categorias abaixo de 40%, os valores mais altos encontrando-se em falantes de menor escolarização. Observe-se que somente entre falantes com grau universitário há um aumento da frequência de apagamento, da década de 1970 para 1990, o que é um forte indicativo de se tratar, nos termos de Labov (1994), de uma mudança “de baixo para cima”.

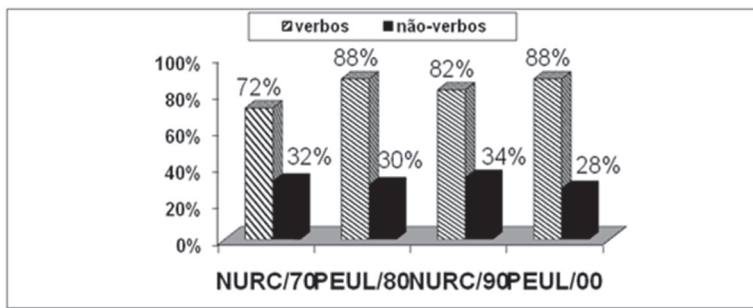


Figura 5.13 Apagamento do R em verbos e não verbos no NURC e no Peul.

Observando-se as variáveis sociais, faixa etária e gênero, na amostra NURC/RJ, para um estudo de tendência (comportamento da comunidade/indivíduos distintos, em dois recortes temporais), verifica-se uma nítida oposição no comportamento de homens e mulheres. As curvas de distribuição indicam, para os homens, uma variação estável, em ambos os períodos. Os falantes mais jovens não modificam o seu comportamento dos anos 1970 para os anos 1990, mas o segundo e terceiro grupos, adultos e idosos, apresentam comportamentos opostos: nos anos 1970, o peso relativo decresce da terceira para a segunda faixa etária e aumenta da segunda para a primeira; nos anos 90, há um aumento da terceira para a segunda e uma diminuição da segunda para a primeira. Uma provável explicação para esse aumento na segunda faixa – que coincide, no Brasil, com a senioridade na vida profissional – é a de o apagamento do R não ser mais uma pronúncia estigmatizada, ao menos em verbos, correspondendo a uma nova norma introduzida na comunidade.

No Peul, é significativa a mudança de 1980 para 2000, mas apenas para os falantes mais idosos, acima de 50 anos. Comparando os percentuais e *input* geral de aplicação da regra de apagamento, em todos os *corpora*, sem levar em conta as variáveis gênero e faixa etária, no estudo de tendência, verifica-se que a comunidade (c.f. Tabela 5.2) se mantém estável, com aumentos percentuais progressivos, embora com distribuição diferenciada por faixa etária.

Tabela 5.2 Comportamento da comunidade nos dois períodos

Apagamento do R em verbos	NURC		Peul	
	%	P.R	%	P.R
Década de 1970/1980	73%	.70	91%	.91
1990/2000	82%	.82	92%	.92

Assim, para o entendimento da atuação da regra de apagamento do R, é necessário distinguir a classe morfológica do vocábulo, além da posição que o seg-

mento ocupa: interna (final de sílaba) ou externa (final de vocábulo). Há indícios, pois, de que os condicionamentos são tanto fonológicos, quanto morfológicos e sociais. Isso contradiz a hipótese neogramática mais radical, para a qual prevaleceriam apenas fatores fonético-fonológicos na implementação da mudança.

Os dados aqui apresentados mostram a complexidade do estudo da mudança linguística. No caso em pauta, essa complexidade fica bastante evidente. Em primeiro lugar, há que diferenciar falantes do sexo masculino de falantes do sexo feminino – uma comunidade cindida, portanto – e, em segundo, distinguir entre verbos e não verbos. Por fim, observe-se que o apagamento do *R* final tem sido considerado um caso de mudança de baixo para cima que, ao que tudo indica, já atingiu seu limite, e é hoje uma variação estável, sem marca de classe social. A avaliação da situação geral, com base nos estudos em tempo aparente e em tempo real indicam antes um equilíbrio que a previsão de um completo apagamento.

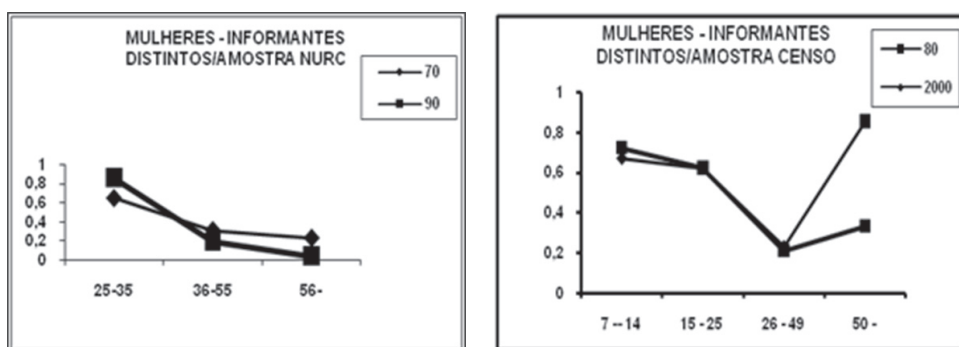


Figura 5.14 Apagamento do *R* em tempo real de curta duração no Nurc (fala padrão) e no Peul (fala não padrão), por faixa etária, em mulheres.

Comparando todas as amostras, observa-se que, no N, não há mudança, em falantes femininos, da década de 1970 para a década de 1990, a não ser um ligeiro aumento entre os jovens de 25 a 35 anos. As curvas de distribuição indicam mudança em progresso nos dois casos, expressa no gráfico pela quase superposição das linhas. No Peul, é significativa a mudança de 1980 para 2000, mas apenas para os falantes mais idosos, acima de 50 anos. Entre os homens jovens, há uma semelhança entre NURC e Peul, com a diferença de ter havido diminuição do cancelamento do *R* em 2000 em falantes abaixo de 15 anos no sentido da aquisição e não da perda, portanto) e ligeiro acréscimo entre os de 24 a 49, que corresponde em parte à faixa etária do NURC de 36 a 55, que apresenta comportamento semelhante.

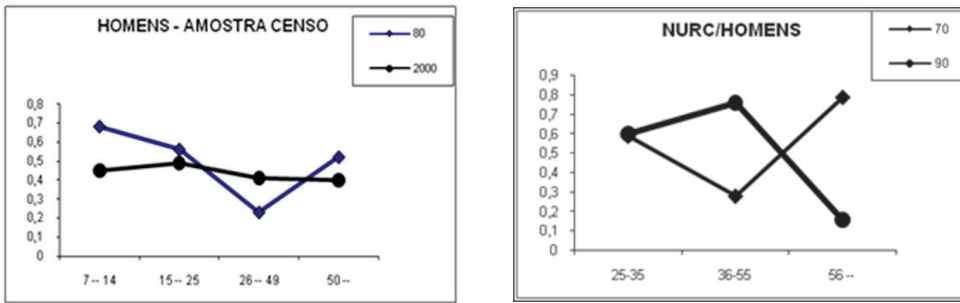


Figura 5.15 Apagamento do R nos dois corpora, em duas décadas, nas duas amostras, por faixa etária, nos homens.

Poderia indagar-se por que o rótico se enfraquece a ponto de ser cancelado, quando em posição de coda e não quando em *onset*. Sem dúvida, o apagamento torna a sílaba aberta, modificando a estrutura silábica e alcançando o padrão ideal CV. Em *onset*, o apagamento conduz ao padrão V e à possibilidade de encadeamento de várias vogais, o que não é, de um modo geral, desejável nas línguas. Na verdade, todas as consoantes que travam sílaba – *s, r, l* – podem ser canceladas no português do Brasil. Uma resposta pode ser encontrada no Princípio de sequenciamento da sonoridade, que exige o aumento da sonoridade dos *onsets* silábicos na direção do núcleo e a sua diminuição a partir do núcleo para a coda. Esse princípio, que se aplica à constituição dos grupos consonantais reformula em termos de sonoridade o que os fonetistas já diziam há muito tempo: existe uma tendência a aumentar o desequilíbrio ou a assimetria que constitui uma lei fundamental da sílaba, reforço da explosão e debilitação da implusão silábica, já referida anteriormente. Nessa perspectiva, o enfraquecimento do R pode ser visto como uma tendência a tornar maior a distância entre a sonoridade do núcleo e a da coda.

Em relação ao apagamento em sílaba final de vocábulo, observam-se comportamentos diferenciados por classe morfológica e por cidade, o percentual geral de apagamento não sendo o mesmo nas cinco cidades, como se pode verificar na Figura 5.16, embora a diferenciação fique menos nítida se não for considerada a oposição de classe morfológica.

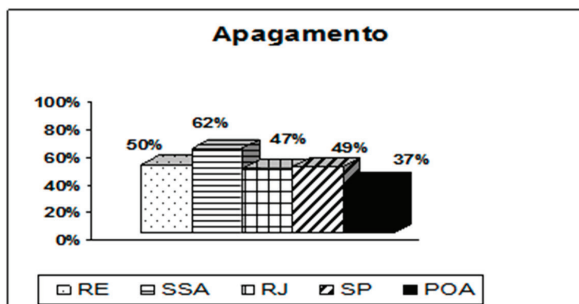


Figura 5.16 Apagamento do R em sílaba final de vocábulo, sem discriminar classe morfológica.

Levando em conta a classe morfológica, é nítido um comportamento diferenciado, como se pode observar confrontando três capitais (Figura 5.17), com uma tendência à implementação da regra, entre os mais jovens.

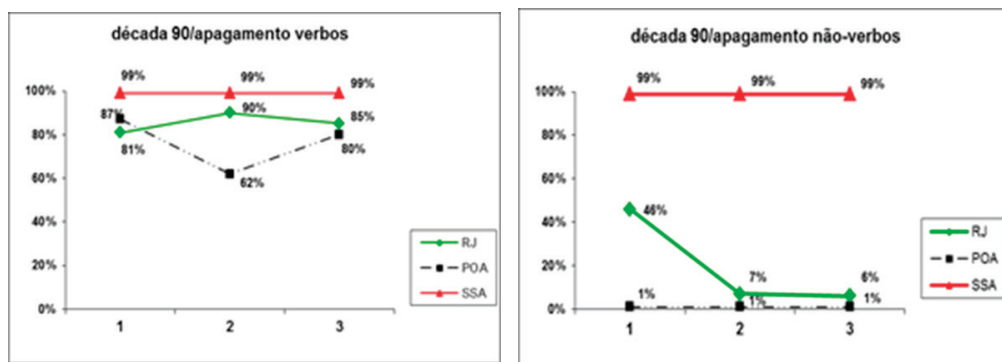
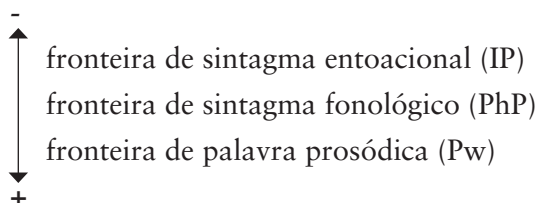


Figura 5.17 Apagamento do R em posição de coda final, na fala culta do RJ, de SSA e de POA, na década de 1990, por faixa etária, de acordo com classe morfológica.

O apagamento em verbos – *anda(r)* – é mais frequente do que nos não verbos – *poma(r)*; *apesa(r)* – em quase todas as cidades, embora com percentuais distintos: em Salvador, a regra já não é sensível à variável classe morfológica e se aplica em todos os casos; em Porto Alegre, a frequência de apagamento não chega a 10%; e, no Rio de Janeiro, o apagamento em não verbos já mostra uma tendência à implementação da regra, entre os falantes mais jovens.

5.3.3 Análise prosódica

Em trabalhos recentes (CALLOU; SERRA, 2012; SERRA; CALLOU, 2015), defende-se a hipótese de que a escalaridade do fenômeno de apagamento também se reflita no nível prosódico, a saber, existiria uma relação entre presença *versus* ausência de R, em posição de coda final, e o tipo de fronteira prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986):



Postula-se, assim, que o domínio do cancelamento, em coda final, vá além da sílaba e que seu *locus* tenha relação, na verdade, com o tipo de fronteira prosódica: quanto mais alta a fronteira maior a tendência à preservação, o que poderia expli-

car a diferença de índices de apagamento em fronteiras internas e externas à própria palavra. Em variedades como a de Salvador, em que o apagamento do *R*, em coda final, já era categórico na década de 1990, entre os indivíduos mais jovens, pôde-se comprovar que o tipo de fronteira prosódica já não se mostrou um fator atuante.

Por outro lado, o processo de apagamento do *R*, nas cidades em que ele é variável, mostra-se sensível à variável *tipo de fronteira prosódica*: é a fronteira prosódica mais baixa, a de palavra prosódica (Pw), a que mais licencia o apagamento do segmento, ao passo que a fronteira de sintagma fonológico (PhP) e a fronteira mais alta de sintagma entoacional (IP) oferecem maior resistência à queda do *R*. De uma década para a outra, entretanto, mesmo as fronteiras de IP e PhP não mais inibem o apagamento do segmento (Figura 5.18), pelo menos, no Rio de Janeiro.

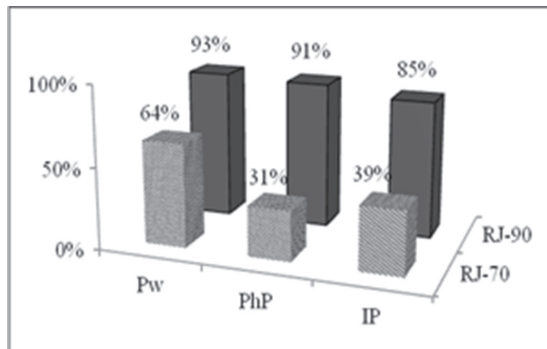


Figura 5.18 Apagamento do *R* em posição de coda final, na fala culta do RJ, nas duas décadas, de acordo com a fronteira prosódica.

Em Porto Alegre, na década de 1970, o apagamento é mais frequente nas fronteiras de Pw e de PhP do que na fronteira de IP (Figura 5.19), relembando que o processo variável só se aplica aos verbos, na capital gaúcha.

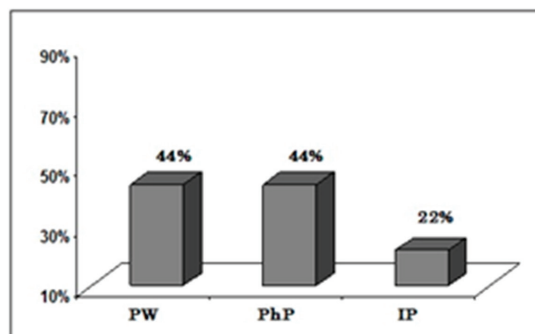


Figura 5.19 Apagamento do *R* em posição de coda final, na fala culta de POA, na década de 1970, de acordo com a fronteira prosódica.

Esses resultados vão ao encontro da hipótese sobre o importante papel da fronteira prosódica para a aplicação do processo em pauta, conquanto as cidades do Rio de Janeiro e de Porto Alegre apresentem índices diferenciados de apagamento na fronteira de PhP, os quais, na primeira cidade, se aproximam dos de IP e, na segunda, dos de Pw. De toda forma, em ambas as cidades, é a fronteira mais baixa de palavra prosódica a que favorece o cancelamento do rótico.

Esses resultados encontram respaldo em outras pesquisas já realizadas: os dados de Votre (1978), para a fala adulta, e de Gomes (2006), para a fala de crianças, entre outros, revelam a presença da pausa – marca duracional frequentemente associada à fronteira de IP – como um fator favorecedor da realização da coda, confirmando as afirmações de ser a fronteira de sintagma entoacional a que inibe o processo de apagamento do *R* final. Em pesquisa recente sobre a aquisição da coda no Português Europeu, Jordão (2009) afirma que a posição final de IP propicia, claramente, tanto as estratégias de reconstrução quanto a realização da coda.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

- a) Apresenta-se, na Figura 5.20, à guisa de conclusão ao item 5.1, uma síntese das observações contidas neste estudo quanto à distribuição diatópica das variantes de /e o/. Para a elaboração do mapa, levaram-se em conta dados que consideraram em conjunto as variantes da média anterior e da posterior na fala das capitais de 25 estados brasileiros, com base em Mota; Cardoso (2015).

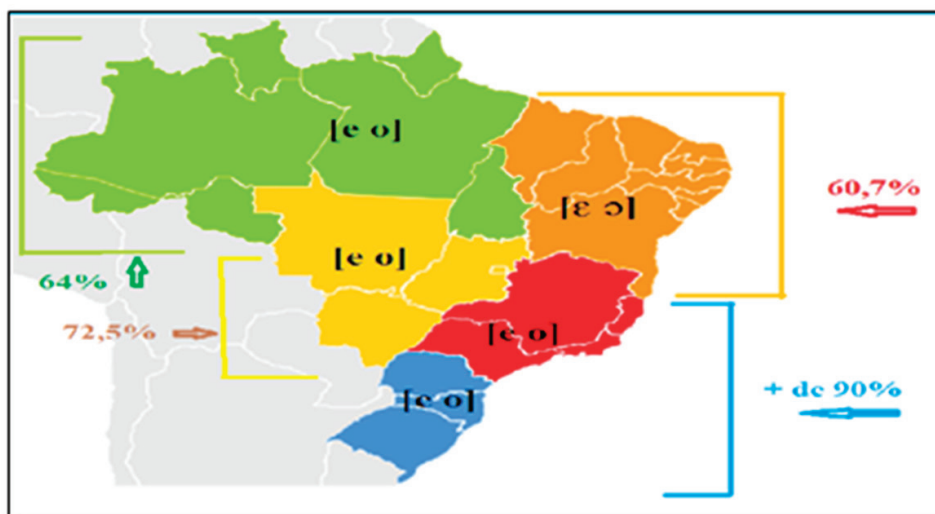


Figura 5.20 Médias anteriores e posteriores consideradas em conjunto na fala de 25 capitais, com base em dados do Projeto ALiB (MOTA; CARDOSO, 2012).

Deixando-se à parte a complexidade que caracteriza o comportamento das vogais médias pretônicas, por meio do mapa, pode-se verificar que as variantes [e o] predominam em todas as áreas, exceto no Nordeste, em que [ɛ ɔ] atingem 60,7% de ocorrências. Por outro lado (c.f. Figura 5.21), constata-se que a incidência das variantes médio-fechadas, considerando o *continuum* Sul \mapsto Norte, vai perdendo intensidade, deixando ainda mais evidente a especificidade da área nordestina.

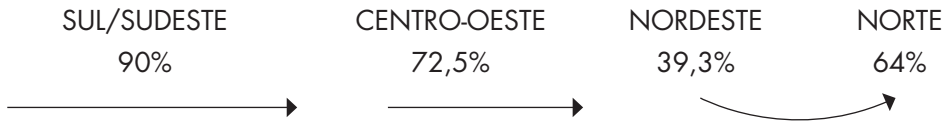


Figura 5.21 Frequência das variantes [e o] em contexto pretônico nas capitais de 25 estados das cinco regiões geográficas brasileiras.

Fonte: com base em MOTA; CARDOSO, 2012.

- b) Pelo que foi exposto no item 5.3, é possível concluir que os róticos estão sujeitos a dois processos – um de posteriorização, paralelo ao de fricativização, e outro de apagamento – que guardam relação entre si, uma vez que os dialetos que mantêm a articulação vibrante anterior correspondem àqueles que preservam mais o segmento.

De um lado, a mudança de ponto de articulação, de anterior para posterior, parece representar uma tendência universal (GRANDA GUTIÉRREZ, 1966; MARTINET, 1969; PAHLSSON, 1972; CALLOU, 1987); de outro, o processo de apagamento, em posição de coda silábica final, (i) teria implicações no processo de simplificação da estrutura silábica, e tem sido explicado pela fonética articulatória, mais recentemente, também pela fonologia prosódica; e (ii) o processo se dá abaixo do nível de consciência do falante, uma mudança ‘de baixo para cima’, portanto.

Além da distribuição dialetal do fenômeno, interessa ainda aprofundar algumas questões que dizem respeito à possibilidade de cada variante do **R** representar um passo na escala ordenada de enfraquecimento, que resulta na queda do segmento, ou, ao contrário, corresponder a um único processo, sem etapas intermediárias. Nesse ponto, a hipótese é a de que as variedades do Português do Brasil possam apresentar comportamentos diferenciados no mesmo estágio da mudança. Além disso, é em função da vitalidade do fenômeno, que se apresenta tão diverso em áreas dialetais distintas, que é indispensável dar continuidade à análise do processo, levando em conta as multifaces das realizações do **R** e seus condicionamentos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.; SANDALO, M. F. Os róticos revisitados. In: HORA, D; COLLISCHONN, G. (Org.). *Teoria Linguística: fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 144-180.
- ALMEIDA, L. F. *A variação das vogais médias pretônicas na cidade mineira de Machacalis*. 2008. 283 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- ARAÚJO, M. *As vogais médias pré-tônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cametá-PA: uma abordagem variacionista*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.
- BISOL, L. *Harmonização vocálica, uma regra variável*. 1981. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.
- _____. A neutralização das átonas. *Revista DELTA*, v. 19, n. 2, p. 267-276, 2003.
- _____. O açamento da pretônica sem motivação aparente. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (Org.). *Português do Sul do Brasil: variação fonológica*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009. p.73-92.
- BISOL, L. Harmonização gradiente. *Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, n. 8, p. 11-24, 2011.
- BORTONI, S. M.; GOMES, C. A.; MALVAR, E. A variação das vogais médias pretônicas no português de Brasília: um fenômeno neogramático ou de difusão lexical? *Revista de Estudos linguísticos*, Belo Horizonte, v. 1, p. 9-29, jul.-dez. 1992.
- BRANDÃO, S. F. Variação e mudança no âmbito do vocalismo. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J.; (Ed.). *Panorama sociolinguístico do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-38
- BRANDÃO, S. F.; CRUZ, L. C. Um estudo contrastivo sobre as vogais médias pretônicas em falares do Amazonas e do Pará com base nos dados do ALAM e do ALISPA. In: AGUILERA, V. (Org.). *A geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2005. p. 299-318.
- BRANDÃO, S. F.; ROCHA, F. M. V; SANTOS, E. R. Vogais médias pretônicas em início de vocábulo na fala do Rio de Janeiro. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 244-247, 2012.
- BYBEE, J. Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change. *Language Variation and Change*, n. 14, p. 261-290, 2002.
- CALLOU, D. Variação e mudança no âmbito do consonantismo. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Ed.). *Panorama sociolinguístico do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 39-64.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. As vogais pretônicas no falar carioca. *Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 5, p. 151-162, 1986.
- CALLOU, D. *Variação e distribuição da vibrante na fala culta carioca*. Rio de Janeiro: UFRJ/PROED, 1987.

- CALLOU, D.; LEITE, Y.; COUTINHO, L. Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no dialeto do Rio de Janeiro. *Organon*, n. 18, p. 71-78, 1991.
- CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, I. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Unicamp, 1996. p. 465-493. v. 6.
- CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. Processo(s) de enfraquecimento consonantal no português do Brasil. In: ABAURRE, M. B; RODRIGUES, A. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas, Unicamp/Fapesp, 2002. p. 537-555. v. 6.
- CALLOU, D.; SERRA, C. Variação do rótico e estrutura prosódica. *Revista do GELNE*, n. 14, p. 41-58, 2012.
- CAMARA JR., J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CAMPOS, B. M. do S. P. *Alteamento vocálico em posição pretônica no português falado no Município de Mocajuba-Pará*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.
- CARMO, M. N. *As vogais médias pretônicas dos verbos na fala culta do interior paulista*. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2009.
- CELIA, G. F. *As vogais médias pretônicas na fala culta de Nova Venécia*. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- CRUZ, M. L. C. *Atlas Linguístico do Amazonas – ALAM*. 2004. Tese. (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- D’ARC, J. *Difusão lexical na vibrante final*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- DIAS, M. R. *A variação das vogais médias pretônicas no falar dos mineiros de Piranga e Ouro Branco*. 2008. 296 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- FREITAS, S. As vogais médias pretônicas /e/ e /o/ num falar do Norte do Brasil. In: RASKY, A. (Org.) *Estudos geo-sociolinguísticos no Estado do Pará*. Belém: Gráfica e Editora Grafia, 2003.
- GOMES, C. Aquisição do tipo silábico CV(r) no português brasileiro. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 11-28, 2006.
- GRAEBIN, G. S. A fala de Formoso/GO: a pronúncia das vogais médias pretônicas. 2008. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- GRANDA GUTIÉRREZ, G. La velarización de RR de Puerto Rico. *Revista de Filología Española*, Madrid, n. 49, p. 181-227, 1966.
- HOUAISS, A. Sobre alguns aspectos da recuperação fonética. *Anais do Simpósio de Filologia Românica*, v. I. Rio de Janeiro, 1970, p. 25-38.
- JORDÃO, R. *A estrutura prosódica e a emergência de segmentos em coda no PE: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

- LABOV, W. *Principles of linguistic change: internal factors*. Cambridge: Blackwell, 1994.
- LEE, S.; OLIVEIRA, M. A. de. Variação inter-e-intra-dialetal no português brasileiro: um problema para a teoria fonológica. In: HORA, D.; COLLISCHONN, G. (Org.). *Teoria linguística, fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.
- MAIA, V. L. M. Vogais pretônicas médias na fala de Natal. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 5, p. 209-225, 1986.
- MARTINET, A. R, du latin au français d'aujourd'hui. In: _____. *Le français sans fard*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969. p. 132-143
- MOLLICA, M. C. de M.; FERNANDEZ, C. de M. Um caso de estabilidade fonológica comprovado em tempo aparente e em tempo real. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 25, n. 1-2, p. 94-98, jan.-dez. 2003.
- MONARETTO, V. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (Org.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 253-268.
- MOTA, J.; CARDOSO, S. A. M. Variação fônica nas capitais brasileiras. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J.; (Ed.). *Panorama sociolinguístico do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 65-78.
- NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953.
- NASCIMENTO SILVA, A. *As pretônicas no falar teresinense*. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2009.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology*. Berlin: Mouton De Gruyter, 2007.
- OLIVEIRA, M. A. The neogrammarian controversy revisited. *International Journal of the sociology of language*, Berlin, v. 89, p. 93-105, 1991.
- PÄHLSSON, C. *The Northumbrian Burr*. Lund: Berlingska Boktryckeriet Lund, 1972.
- RAZKY, A. *Atlas Linguístico Sonoro do Pará – ALiSPA 1.1*. CD-ROM. Windows, 2004.
- RAZKY, A.; SANTOS, E.G. O perfil geolinguístico da vogal /e/ no estado do Pará. In: RIBEIRO, S. S. C.; COSTA, S. B. B.; CARDOSO, S. A. M. (Org.). *Dos sons às palavras: nas trilhas da língua portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-39.
- ROCHA, F. de M. V. O comportamento das vogais médias pretônicas na fala de Nova Iguaçu. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ROCHA, F. de M. V.; BRANDÃO, S. F. Vogais médias pretônicas na fala da Região Sudeste: um panorama geo-sociolinguístico. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 333-364, jun. 2015.
- SERRA, C. R.; CALLOU, D. M. I. Prosodic structure, prominence and /r/-deletion in final coda position: Brazilian Portuguese and European Portuguese contrasted. In: DE DOMINICIS, A. (Org.). *pS-prominenceS: Prominences in Linguistics International Conference*. Viterbo: Disucom Press, 2015. p. 96-113.
- SILVA, M. B. Um traço regional na fala culta de Salvador. *Organon*, v. 18, p. 79-89, 1991.
- _____. Pretônicas fechadas na fala culta de Recife. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. (Org.). *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 320-336.

- SILVEIRA, A. A. M. *As vogais pretônicas na fala culta do noroeste paulista*. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.
- SOARES, A. S. *As pretônicas médias em comunidades rurais do semi-árido baiano*. 2004. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- SOARES, M. B. P. *Normas de pronúncia radiofônica no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ: Museu Nacional, 1977.
- VIANNA, A. R. G. *Essai de phonétique et de phonologie de la langue portugaise d’après de dialecte actuel de Lisbonne*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1883.
- _____. *Portugais*. Leipzig: Teubner, 1902.
- VOTRE, S. *Varição fonológica no Rio de Janeiro*. 1978. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1978.
- YACOVENCO, L. C. *As vogais médias pretônicas na fala culta carioca*. 1993. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.



MORFOSSINTAXE E USO DOS PRONOMES PESSOAIS NA SINCRONIA E NA DIACRONIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO*

Charlotte Galves

Universidade Estadual de Campinas

Juanito Avelar

Universidade Estadual de Campinas

Dorothy Brito

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Danniel Carvalho

Universidade Federal da Bahia

Célia Lopes

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Leonardo Marcotulio

Universidade Federal do Rio de Janeiro

* Este texto é uma versão revisada das comunicações apresentadas na mesa-redonda de mesmo título apresentado no VIIIo Congresso Internacional da Abralín. Baseia-se em pesquisas parcialmente financiadas pelas bolsas CNPq 305699/2010-5 e pelo auxílio Projeto Temático Fapesp 2012/06078-9.

6.1 INTRODUÇÃO

A morfossintaxe dos pronomes é um dos aspectos da gramática do português brasileiro que mais aponta para uma diferenciação paramétrica forte dessa língua em relação ao português europeu e, de forma mais geral, às outras línguas românicas. Este capítulo discute alguns aspectos centrais dessa morfossintaxe e da variação no seu uso, tanto diacronicamente quanto sincronicamente: perda da diferenciação da segunda e terceira pessoa do singular no paradigma pronominal, interpretação de 1ª pessoa do sujeito nulo com 3ª pessoa do singular na flexão verbal, morfologia casual invariável dos pronomes fortes, reduplicação clítica sem preposição. As questões teóricas levantadas por esses fatos dizem respeito tanto à morfologia, composicionalidade e subespecificação de traços, quanto à sintaxe, natureza das categorias funcionais envolvidas, relação entre caso e concordância. Os fatos e as análises discutidos aqui são, portanto, cruciais para a compreensão das fixações paramétricas subjacentes à gramática do português brasileiro.

O texto é organizado da seguinte maneira: o item 6.2 descreve e analisa, numa ótica diacrônica, a variação na representação da segunda pessoa nas diversas funções sintáticas. No item 6.3, a possibilidade de uso da forma verbal de 3ª pessoa para expressão da 1ª pessoa no português afro-brasileiro é analisada no quadro da teoria de composição de traços. O item 6.4 discute a relação entre morfologia e caso no sistema pronominal do português brasileiro (PB). O item 6.5 fecha o capítulo com uma reflexão sobre os mecanismos subjacentes ao conjunto de fenômenos discutidos.

6.2 OS REARRANJOS NO QUADRO PRONOMINAL: A REPRESENTAÇÃO DA SEGUNDA PESSOA NOS SÉCULOS XIX E XX

Na história do português, a inserção da nova forma gramaticalizada *você* no quadro da segunda pessoa do singular (2 SG), na posição de sujeito (nominativo), acarreta uma séria de reorganizações no que se refere às formas acusativas, dativas, oblíquas e genitivas. Como mostram diversos trabalhos sobre o tema (LOPES E CAVALCANTE, 2011; RUMEU, 2013; OLIVEIRA, 2014; SOUZA, 2014; entre outros), a implementação das formas do paradigma de *você*, que passam a coexistir e disputar espaço com as formas originais de 2 SG do paradigma de *tu*, não se dá da mesma forma em todos os dialetos do português. Nesse sentido, tentaremos comprovar que a reestruturação do quadro pronominal da 2 SG ora apresenta a maior conservação de formas morfológicas de 2P ora a incorporação de formas morfológicamente não-marcadas para o traço de pessoa, isto é, formas de 3ª pessoa.

Neste trabalho, o nosso objetivo é discutir como se deu a reorganização do quadro pronominal do português brasileiro a partir da entrada de *você* na

gramática do PB. Para isso, partindo de um *corpus* constituído de cartas escritas no Rio de Janeiro, em fins do século XIX e na primeira metade do século XX (de 1870 a 1950 aproximadamente)¹, observamos quais são as novas possibilidades combinatórias que foram se firmando ao longo do tempo de modo a analisar a correlação entre os pronomes de 2 SG utilizados na posição de sujeito e as formas empregadas como complemento verbal e como possessivo.

6.2.1 A entrada de *você* no quadro da 2 SG na gramática do português brasileiro

Os estudos que se dedicam à gramaticalização da forma de tratamento *Vossa Mercê* > *você* mostram que a inserção da forma pronominalizada *você* no quadro da 2 SG no português teria se dado mais facilmente pela posição de sujeito, num recorte temporal situado entre os séculos XIX e XX (cf. RUMEU, 2013; SOUZA, 2012 etc).

O trabalho de Souza (2012), com base em uma amostra de cartas familiares produzidas no Rio de Janeiro, acompanhou a emergência de *você* e o desuso gradativo de *tu* na posição de sujeito ao longo de 100 anos (1870-1970). A autora mostrou que o pronome *você* era menos produtivo que a forma *tu* em 1870, mantendo-se assim até a virada do século XIX para o XX. A distribuição das duas formas se alterou a partir de então, com índices de frequência bastante equilibrados até 1930. De 1940 em diante, houve outra mudança com a inversão do comportamento de *tu* e *você* em relação à fase inicial. O uso de *você* tornou-se majoritário com o declínio do pronome *tu* nas cartas em análise.

Durante o processo em questão, os valores das duas formas e as próprias relações sociais se modificaram. Num primeiro momento, *tu* e *você* não eram necessariamente formas variantes, uma vez que a primeira forma era empregada nas relações mais íntimas e a segunda ainda resguardava traços de cortesia de *Vossa Mercê*. Em uma segunda etapa, contudo, a forma *você* começou a ser empregada nos mesmos contextos funcionais de *tu*, sendo utilizada em contextos mais informais. Por fim, no período de 1940 a 1970, o uso de *você* suplantou a estratégia mais antiga com o seu espraiamento pelos contextos típicos de *tu*. Como uma estratégia de referência neutra, o pronome *você* tornou-se uma estratégia “coringa” para os novos papéis sociais das sociedades contemporâneas, principalmente em uma cidade cosmopolita como o Rio de Janeiro.

Partindo da proposta de Scherre et al. (2009), Lopes e Cavalcante (2011) defendem que, em função de tal processo, três subsistemas na posição de sujeito podem ser encontrados na história do português brasileiro: (i) **subsistema 1**: uso

¹ *Corpus Compartilhado Diacrônico de Cartas Pessoais – LABORHISTÓRICO*, disponível em <<http://www.letras.ufrj.br/laborhistorico>>, LOPES, 2008).

exclusivo ou majoritário de *tu* (1); (ii) **subsistema 2**: uso exclusivo ou majoritário de *você* (2); e, por fim, (iii) **subsistema 3**: coexistência das formas *tu* e *você* (3):

- 1) **Só tu**: “Eu soube que *tu* vinhas do dia 4 de Setembro. *Ø* **pediste** que tua mãe foste te buscar” [24-09-1936]
- 2) **Só você**: Não fique triste, porque não mandei nenhuma foto para você. É que eu não tive tempo de escolher quais **você** poderia querer, nem tive tempo de pensar em quais que eu gostaria que **você** mandasse para mim.” [08-05-1983]
- 3) **Tu e você**: “Nunca **Você** me respondeu sobre a casa de Petropolis, que resolveram? O que me toca, pedi que o Padre Jerony-mo ponha com o d’elle, até que eu peça. [...]. Não te *Ø* **imaginas** a penna que tive de não poder Jeronymo vir até aqui.” [18-01-1920]

Levando em consideração os subsistemas apresentados por Lopes e Cavalcante (2011) para a posição de sujeito, o nosso intuito é observar os rearranjos ocasionados, a partir da entrada de *você* no quadro pronominal da 2 SG, nas demais posições sintáticas realizadas morfologicamente por formas pronominais. Em outras palavras, objetivamos verificar em que medida as formas *ola*, *lhe*, *preposição + você* e *seu*, originais do paradigma de *você*, são implementadas em detrimento das formas originais de 2P *te*, *preposição + ti*, *contigo* e *teu*.

6.2.2 A reorganização do quadro pronominal da 2 SG

Apresentamos, nesta seção, os dados encontrados para as distintas realizações dos pronomes pessoais de acordo com a função gramatical exercida: formas acusativas (usadas para a função de complemento direto); formas dativas (formas preposicionadas ou não usadas para a função de complemento indireto); formas oblíquas (usadas unicamente para a função de complemento de preposição, diferenciando-se, portanto, das formas dativas por não admitirem cliticização); e formas genitivas (usadas para a função de modificador ou complemento do nome).

Os resultados serão apresentados da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos a frequência geral das formas variantes de cada relação sintática encontradas na amostra de cartas cariocas produzidas de 1870 a 1950. Posteriormente, apresentamos os resultados em função da forma que aparece na posição de sujeito. Uma breve proposta de análise dos nossos dados é apresentada no item 6.2.3 deste trabalho.

6.2.2.1 Acusativo

Para a relação gramatical de complemento direto, o clítico *te* em (4) foi a variante acusativa mais produtiva com índices superiores a 90% do total dos dados.

As demais formas² não atingiram 10% de frequência de uso na amostra: *ocê* em (5) com 5%, *o/a* em (6) com apenas 1% e *zero* em (7) também com 1%:

- 4) “Eu te abençoo, e te acompanho em teus trabalhos pela salvação das almas n’este Valle de lagrimas N’este mundo feio e maó.” [23-06-1909]
- 5) “a luz de teu olhar e que ilumina a estrada por aonde sigo para encontrar voce que é a minha felicidade, se esta luz se apagar apagará tambem o meu nome da lista dos viventes sobre o mundo terrestre.” [22-09-1936]
- 6) “Termino querida Irmã abraçando-a ternamente e enviando muitos carinhos e sou nos Santíssimos Corações deJesus e Maria sua irmã affetuosa” [16-02-1919]
- 7) Guimba esteve na Penha no Domingo, vai outra vez neste que vem, elle não te foi procurar na duvida de Ø encontrar. [1936]

O Gráfico 6.1 mostra como se dá a distribuição das formas de acusativo em função da variante de 2 SG que ocupa a posição de sujeito nas cartas em análise:

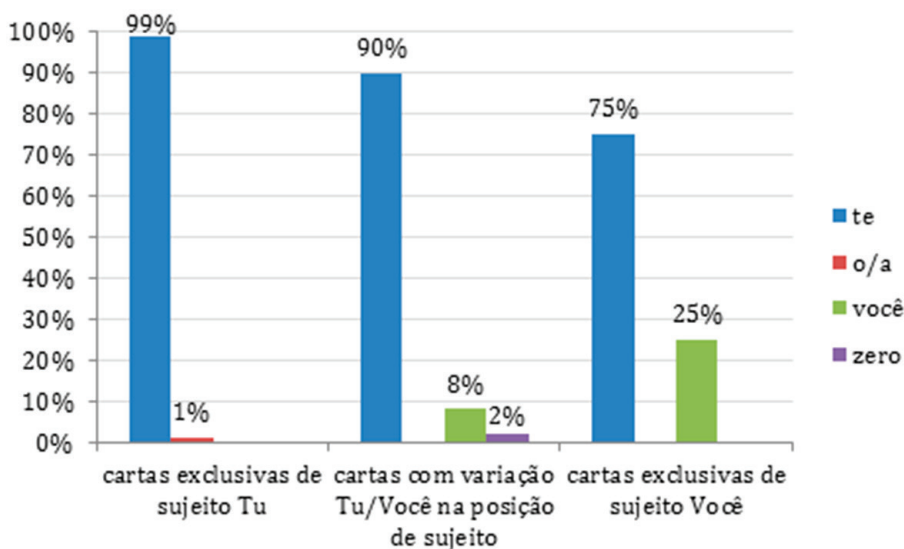


Gráfico 6.1 Formas acusativas em função do pronome sujeito.

A partir do Gráfico 6.1, observamos que em todas as cartas, independentemente do pronome que ocupa a posição de sujeito, a forma acusativa *te* é a mais produtiva, sendo praticamente categórica nas cartas exclusivas de sujeito *tu*. Nas

² Embora não tenha sido localizado nesse conjunto de cartas, o clítico *lhe* também é uma das variantes dos complementos acusativos de 2 SG.

cartas que admitem a variação entre *tu* e *você* na posição de sujeito, além de *te*, as formas *você* e *zero* como acusativo também são registradas, ainda que com baixa produtividade. Por fim, nas cartas exclusivas de sujeito *você*, a distribuição das formas de acusativo aponta para a utilização de *te* e *você*, com 75% e 25% do total de dados, respectivamente.

Como se pode observar pelos resultados apresentados, a relação gramatical de complemento direto parece se mostrar como um contexto de resistência à entrada das formas acusativas do paradigma de *você*. Vale destacar, nas cartas exclusivas de *você* como sujeito, a ausência das formas acusativas originais do paradigma de *você*: *o/a*. Retomaremos essa questão no item 6.2.3 deste trabalho.

6.2.2.2 Dativo

As formas dativas podem se manifestar morfologicamente por clíticos dativos ou por sintagmas preposicionais encabeçados pelas preposições *a* ou *para*. Como foi observado no complemento acusativo, o clítico *te* em (8) se mostrou como a forma mais produtiva, atingindo 90% do total de ocorrências. Em termos cronológicos, os clíticos *te* e *lhe* foram as formas mais produtivas nas últimas décadas do século XIX (1870-1899) (76% e 17%, respectivamente). A partir da primeira década do século XX, houve a diminuição do uso de *lhe* em (9) com índices abaixo de 10% nas décadas subsequentes. O dativo *te* passa a concorrer, a partir dos anos 1910-1920, com as outras estratégias dativas, principalmente, com o *zero* que apresenta um acréscimo significativo nesse período. Dentre as formas que disputam espaço com *te*, na primeira metade do século XX, registramos os seguintes índices, em ordem decrescente de produtividade: *zero* em (10) com 15%, *lhe* com 9%, *preposição + você* em (11-12) com 7% e, por fim, *preposição + ti* em (13-14) com apenas 3%:

- 8) “O Tito vai bem, hoje vai te escrever, ele gostou muito do Rio, papai levou eles até Botafogo para ver a avenida beira-mar.” [18-08-1907]
- 9) “Eu não apressei-me em escrever lhe falando no seu novo despacho porque a falar a verdade não fiquei contente com o lugar que lhe deram [...]” [14-11-1874]
- 10) [“Ontem e hoje tivemos bom tempo; sol a serrano. O frio é somente pela noite e mais pela madrugada. Receba com seus irmãos muitos abraços e saudades nossas. Seu pai e amigo, Julio.] ps. Quer que \emptyset mande seu sobretudo argentino ou o outro? [8-06-1917]
- 11) “Diga ao Edgard que recebi a carta dele que não respondo porque a resposta é a que agora dou a você.” [13-05-1917]
- 12) “Você querendo me favorecer, compra para você e só será meu quando eu te pagar.” [12-02-1909]

- 13) “[...] diz-se que Você é quem influe para que a revolução continue, enfim atribuem **a ti** tudo, nunca vi maior injustiça...” [25-04-1894]
- 14) “São 11 horas preciso dormir, se não fosse isso seria capaz de ficar a noite toda escrevendo **para ti**, dizendo tudo quanto sinto por ti...” [02-03-1937]

Considerando o pronome que ocupa a posição de sujeito, vejamos como se distribuem as estratégias de dativo:

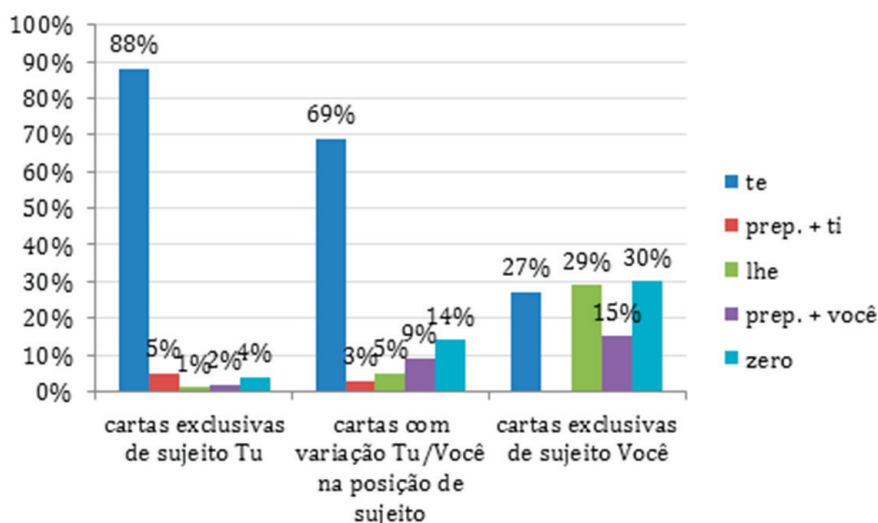


Gráfico 6.2 Formas dativas em função do pronome sujeito.

A partir da análise do Gráfico 6.2, observamos que o clítico dativo *te* se mostra como mais produtivo nas cartas exclusivas de sujeito *tu*, com índice de 88% do total de dados, e nas cartas em que coexistem as formas *tu* e *você* como sujeito, com 69% de ocorrências, ainda que nestas últimas já se faz notar com maior nitidez a presença de formas originais do paradigma de *você*, como *preposição + você* e *lhe*, com 9% e 5% de ocorrências, respectivamente. Por fim, em relação às cartas que apresentam como sujeito unicamente o pronome *você*, a distribuição das formas dativas parece estar mais equilibrada. Diferentemente do que ocorre com o acusativo, o clítico dativo *te* não apresenta os maiores índices de frequência (27%), sendo o *zero* e o clítico dativo original de *você* – a forma *lhe* – as estratégias mais produtivas, com 30% e 29%, respectivamente.

Chama a atenção, nesse cenário, que a relação gramatical de complemento indireto se mostra ligeiramente mais propícia à incorporação de formas do pa-

radigma de *ocê*, se comparada com as formas acusativas, ainda que o clítico original de 2 SG *te* ainda mostre resistência.

6.2.2.3 Oblíquo

Quanto às relações oblíquas, em que os pronomes funcionam como complementos de preposições, diferentemente do observado até então, as formas do paradigma de *ocê* em (15) foram mais produtivas que as do paradigma de *tu* em (16):

- 15) “eu então pensava só **em você** o quanto tens sofrido por minha causa somente por amar-me” [26-09-1936]
 16) “tu mereces muito mais minha flor, **sem ti** morrerrei” [26-09-1936]

O Gráfico 6.3 evidencia essa diferença de comportamento na correlação entre as formas oblíquas e o pronome empregado na posição de sujeito:

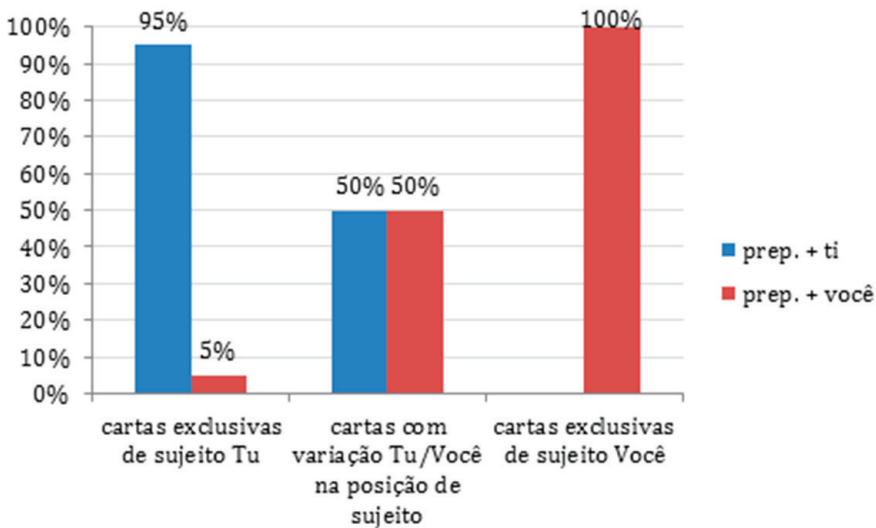


Gráfico 6.3 Formas oblíquas em função do pronome sujeito.

Como podemos ver no Gráfico 6.3, o sintagma preposicional *preposição + ti* é praticamente categórico, com 95% das ocorrências, nas cartas exclusivas de sujeito *tu*. Nas cartas em que *tu* e *você* coexistem como sujeito, as duas estratégias – *preposição + ti* e *preposição + você* – são encontradas ao mesmo pé de igualdade. Por fim, diferentemente das posições de complemento direto e complemento indireto, as relações oblíquas presentes nas cartas exclusivas de sujeito *você* são categoricamente realizadas pela forma original do paradigma de *ocê*: *preposição + você*.

6.2.2.4 Genitivo

As formas genitivas encontradas na amostra analisada foram *teu* em (17) e *seu* em (18) com predomínio expressivo do possessivo original de 2 SG (*teu*). Tal possessivo se manteve mais produtivo, com 84% nos dados de fins do século XIX e 79% no primeiro quartel do século XX:

- 17) “eu te adoro te amo até a morte sou tua só e tu é meu só o meu coração e teu e o teu coração é meu. a Chininha é todinha tua até a morte” [29-04-1908]
- 18) “Foi com muito prazer que recebi sua carta de 3 de Janeiro próximo passado principalmente por trazer com ela a notícia do seu restabelecimento”. [12-02-1873]

A seguir, no Gráfico 6.4, vemos a distribuição entre *teu* e *seu* em função do pronome que ocupa a posição de sujeito da carta:

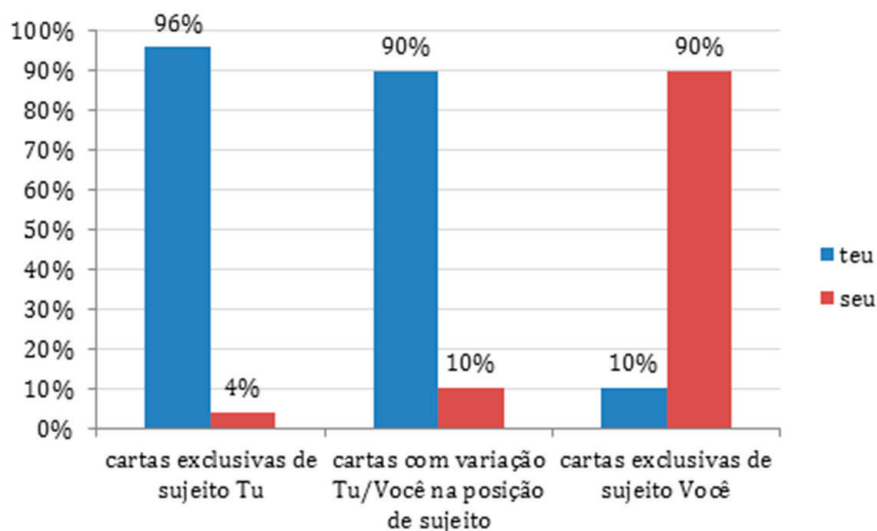


Gráfico 6.4 Formas genitivas em função do pronome sujeito.

O possessivo *teu* predomina tanto nas cartas que são exclusivas de sujeito *tu*, quanto nas cartas em que as formas de tratamento *tu* e *você* coexistem, com 96% e 90% do total de dados, respectivamente. Já nas cartas exclusivas de sujeito *você*, com exceção das relações oblíquas, em que verificamos 100% da estratégia *preposição + você*, o comportamento dos possessivos aponta para uma maior inserção da forma original do paradigma de *você*, o possessivo *seu*, com índice de 90% das ocorrências.

6.2.3 O que dizem os dados sobre os rearranjos no quadro da 2P na gramática do PB?

Uma vez apresentados os comportamentos dos pronomes complemento e possessivo, separadamente, tratemos de como os dados podem iluminar os rearranjos no quadro da 2 SG na gramática do português brasileiro, aqui representado por uma amostra de cartas escritas no Rio de Janeiro em fins do século XIX e meados do século XX.

Para tanto, de modo a facilitar a visualização das reorganizações operadas, agrupamos todas as estratégias possíveis em função do paradigma: *formas pertencentes ao paradigma de tu* e *formas pertencentes ao paradigma de você*. Partimos da hipótese de que a implementação das formas originais do paradigma de *você* não se deu da mesma forma em todas as subclasses de pronomes. Estudos anteriores (cf. LOPES; CAVALCANTE, 2011; RUMEU, 2013; SOUZA, 2012, entre outros) demonstraram o avanço das formas originais do paradigma de *você* como nominativo (sujeito) e complemento oblíquo, principalmente, nos idos de 1930. Nas funções de complemento acusativo e dativo, entretanto, as formas do paradigma de *tu* mantiveram-se recorrentes com destaque para o clítico *te* nas duas funções (OLIVEIRA, 2014 e SOUZA, 2014). Na função genitiva, como demonstrado em 6.2.2.4, observou-se um favorecimento para a forma possessiva *seu* nas cartas com *você* na posição de sujeito.

O Gráfico 6.5 dá um panorama das funções de complemento e possessivo, correlacionando as formas do paradigma de *você* ao pronome empregado na posição de sujeito das cartas:

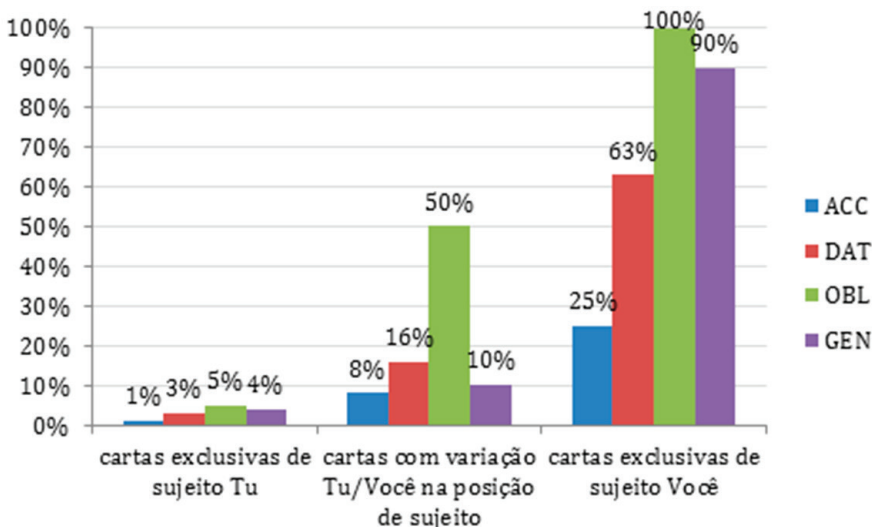


Gráfico 6.5 Formas pronominais de *você* em função do pronome sujeito.

Analisando, em particular, as cartas com uso exclusivo de *você* na posição de sujeito, observamos uma maior implementação de pronomes do paradigma de *você* nas relações oblíquas, com 100% (preposição + *você*), seguidas pelas relações expressas pelo possessivo (*seu*), com 90% dos dados. O dativo (*lhe*, *a/para você*) aparece em terceiro lugar com 63% das ocorrências. As relações de complemento direto se mostraram menos propícias à implementação das formas de *você*, com apenas 25% de ocorrências. Nessa função, como discutido em 6.3.1, o clítico *te* reina absoluto, uma vez que os clíticos acusativos de *você* (*o/a*) tiveram apenas 1% de frequência no cômputo geral dos dados.

A partir desses resultados, como explicar as reestruturações no quadro das formas acusativas, dativas e genitivas e a manutenção total somente das formas oblíquas originais do paradigma de *você*? Como explicar a não implementação do clítico acusativo *o/a* e a manutenção da forma *te*, original do paradigma de *tu*?

Como no sistema em que *tu* e *você* coexistem como sujeito as formas relativas a *tu* são possíveis, consideraremos, para esta discussão, somente o sistema em que *você* é a única forma de tratamento empregada. Começemos por sintetizar os resultados obtidos:

Quadro 6.1 Rearranjos no quadro pronominal da 2P com sujeito *você*

	Formas do paradigma de <i>você</i>	Formas coexistentes do paradigma de <i>tu</i>	Novo paradigma
ACC	o/a você	te -	te você
DAT	lhe prep. + você	te -	lhe te prep. + você
OBL	prep. + você	-	prep. + você
GEN	seu	teu	seu teu

Na relação gramatical de complemento direto, das formas acusativas próprias do paradigma de *você* – *o/a* e *você* –, o novo paradigma emergente no século XX, evidenciado aqui em cartas de sujeito exclusivo *você*, apresenta somente a forma *você* em coexistência com o clítico acusativo *te*, do paradigma de *tu*. Quanto ao complemento indireto, todas as formas dativas originais do paradigma de *você* – *lhe*, *preposição + você* – são mantidas e convivem com o clítico dativo *te*. Em relação ao oblíquo, a única forma original *preposição + você* é mantida. Por fim, no que se refere ao genitivo, o possessivo correspondente ao paradigma de *você* – *seu* – coexiste com o possessivo *teu*.

Os resultados mostram o encaixamento nas posições de complemento e de possessivo de uma mudança que ocorre inicialmente na posição de sujeito. Aparentemente vemos um paradigma misto em relação às diferentes relações gramaticais e subclasses de pronome: formas do paradigma de *você* coexistem com formas do paradigma de *tu*. Esses resultados apontam para o fato de que algumas formas pronominais da 2 SG original *tu* ainda resistem.

Uma vez que as formas originais do paradigma de *você* não são marcadas morfológicamente para o traço de pessoa, como explicar a interação entre *você* e formas pronominais de complemento e de possessivo do paradigma de *tu*? Em outros termos, como explicar a relação entre a forma que ocupa a posição de sujeito e as demais posições sintáticas?

De modo a oferecer uma explicação inicial para os rearranjos ocorridos, trabalhamos com a hipótese de que a inserção de *você* na posição de sujeito apresenta consequências para todo o paradigma pronominal (acusativo, dativo, oblíquo e genitivo). Assim, argumentamos que as diferenças nas posições de complemento e possessivo são governadas por uma mudança gramatical que afeta a posição de sujeito: como a forma *você* passa a ser especificada para o traço de pessoa (2P), a preferência se dará por formas de complemento e possessivo que também sejam especificadas para o mesmo traço de 2P. As formas de 3ª pessoa, por sua vez, por não serem especificadas morfológicamente para o traço de pessoa, serão preteridas.

A partir da hipótese levantada, justificamos a permanência das formas de oblíquo encontradas: *preposição + você*. No que se refere às demais relações gramaticais, a manutenção das formas originais de *tu* como acusativo (*te*), dativo (*te*) e genitivo (*teu*) se justifica pela ausência do traço de pessoa nas formas originais do paradigma de *você*, como as formas de 3ª pessoa de acusativo *o/a*, dativo *lhe* e genitivo *seu*:

Quadro 6.2 Reorganização no quadro pronominal da 2P: formas de *você* e de *tu*

Formas originais de você		Formas mantidas de tu	
ACC	o/a	Te	
DAT	lhe	Te	[2P]
GEN	seu	Teu	

Uma distinção, no entanto, precisa ser apontada. Diferentemente do que ocorre com as formas acusativas *o/a*, nem a forma dativa *lhe* nem a forma genitiva *seu* são descartadas. Argumentamos que, ainda que não seja especificado para

³ Representamos como [OP] as formas de 3ª pessoa, por não serem especificadas morfológicamente para o traço de pessoa.

o traço de pessoa, o clítico dativo *lhe* apresenta a propriedade de abrigar um traço [+humano], o que justifica a sua manutenção no paradigma em formação, ao lado de *te* e *preposição + você*, ainda que com produtividade restrita.

Por fim, caberia explicar, no entanto, o comportamento dos genitivos. Por um lado, em termos de composicionalidade⁴, a forma de genitivo *seu* se assemelha às formas de acusativo *o/a*, já que não é marcada formalmente para o traço de pessoa; por outro, os resultados mostram que, além de o genitivo *seu* não ter sido descartado, também apresenta uma alta produtividade de uso, como mostra o Quadro 6.3:

Quadro 6.3 Composicionalidade e produtividade das formas pronominais do paradigma de *você*.

Formas pronominais		Composicionalidade	Produtividade
ACC	o/a	[OP; -humano]	nula
DAT	lhe	[OP; +humano]	média/restrita
GEN	seu	[OP; possuidor]	alta

O comportamento do genitivo parece se diferenciar do comportamento dos demais pronomes: formas acusativas e dativas do paradigma de *você* tendem a ter implementação nula ou limitada; por outro lado, a forma genitiva *seu* mostra uma alta taxa de produtividade.

Em função dos limites deste trabalho, não discutiremos essa questão aqui. No entanto, indicamos como um possível encaminhamento o fato de o possessivo apresentar, em sua composicionalidade interna, um traço que aqui chamamos de [possuidor] que pressupõe, necessariamente, a presença de um traço [+humano]. Além disso, outras questões podem estar em jogo nesse caso, como a reorganização particular sofrida pelo sistema de possessivos no português brasileiro, tendo o possessivo *seu* se especializado para a referência da 2 SG em virtude da emergência de de-possessivos para as demais pessoas, como *dele/dela* para a 3 SG, *deles/delas* para a 3 PL e *de vocês* para a 2 PL (cf. PERINI, 1985; 2010).

6.2.4 Considerações finais

Como pôde ser visto nessa breve exposição, a entrada de *você* como pronome-sujeito na gramática do português brasileiro gera uma série de rearranjos

⁴ Estamos tratando, aqui, da noção de *composicionalidade* de uma maneira informal, fazendo referência ao repertório de traços que compõem os pronomes. Para um tratamento mais preciso do conceito, ver item 6.3.3.

nas demais subclasses pronominais, não tendo a implementação de formas acusativas, dativas, oblíquas e genitivas operado de igual maneira. A proposta que esboçamos aqui se direciona para o fato de haver uma restrição gramatical ligada aos traços de 2P e/ou [+humano]: somente as formas que apresentam ao menos um dos traços mencionados passam a compor o paradigma de *você*; nos demais casos, observamos a manutenção das formas originais do paradigma de *tu*. Assim, observamos, da menor para a maior implementação, as seguintes formas do paradigma de *você*: acusativo < dativo < genitivo < oblíquo.

6.3 PRONOMES NULOS E REFERÊNCIA NO PORTUGUÊS AFRO-BRASILEIRO

6.3.1 Apresentação

Este trabalho tem como objetivo descrever como é estabelecida a referencialidade em contextos de concordância de primeira pessoa do singular não marcada no PB, estabelecendo uma comparação entre o sistema referencial de 1ª pessoa da comunidade de Helvécia – BA e o da comunidade de Muquém – AL.

Algumas relações precisam ser feitas entre os processos de surgimento das comunidades de Helvécia e de Muquém. Primeiramente, do ponto de vista geográfico, salvo as devidas proporções, ambas as localidades podem ser consideradas de difícil acesso, estando Helvécia, uma comunidade rural afro-brasileira cuja economia é essencialmente agrícola, no extremo sul do estado da Bahia, no município de Nova Viçosa, enquanto Muquém está localizada a 5 km da cidade de União dos Palmares, em Alagoas, o que poderia sugerir um processo semelhante de desenvolvimento das línguas faladas em ambas as localidades.

Ambas as comunidades foram constituídas majoritariamente por escravos (cativos ou libertos), mas estabeleceram contatos linguísticos diferenciados: Helvécia tinha uma maioria de senhores estrangeira, enquanto em Muquém conviviam, provavelmente, brancos, índios e negros nascidos em terras brasileiras. Apesar de terem a mesma idade nas datas em que as entrevistas foram coletadas, uma diferença de aproximadamente duas décadas separa o nascimento das nossas duas informantes, o que, conjuntamente às particularidades constitutivas de cada comunidade, pode determinar diferenças acentuadas nas variedades do PB adquiridas por HV-13 e F3.

6.3.2 Sobre os dados

Selecionamos, para análise, contextos de realização da primeira pessoa do singular na posição de sujeito, quer como pronome pleno, quer como pronome nulo, *pro*:

HV-13 (Helvécia)⁵

- 19) ieu gosto é de roça, num gosto de comércio não.
- 20) Eu passô com minha fia no fazado mais marido dela.
- 21) Fui nascido ali na roça, ficô criô lá na roça, até dobrô, casô, tudo na roça.
- 22) Não fuma, não bebe, só vinho, bebida minha, num fuma nada.
- 23) esses bebida assim manso ieu pego, mas esse babo ieu num bebe não.
- 24) eu num pode sabê, que eu tava pequeno, né?
- 25) Só vejo falá nome, mas num conhece.
- 26) se eu dô o senhô marcriaçon, eles me dão um côro chateado.
- 27) ieu acho qu'ê cas'd'idade, porque ieu mesmo num conhece não, meu senhô.

F3 (Muquém)⁶

- 28) eu nu sô da famia – mai eu entrei na famia – sô da famia – n'ê – passei –passei sessenta e dois ano casada – depoi o marido morreu: fiquei n'ê?
- 29) Cheguei aqui cum doze ano.
- 30) Eu vim de fora.
- 31) e – eu posso fazê loiça não – mia fia – eu – é um sacrifício pa me levantá – eu i fazê loiça.
- 32) Nunca saí – só vô dá uma viage – pá num votá mais.
- 33) – Pa cidade tem no – ôinbo – tem um ôinbo – qu'eu num sei que ôinbo que é não.

Podemos observar, nos dados de HV-13, uma oscilação na realização do pronomes de primeira pessoa do singular, mesmo em contextos em que ele não pode ser sintaticamente recuperado, ou seja, com verbos que não apresentam a flexão correspondente à primeira pessoa do singular (cf. (22)). Já os dados de F3 demonstram o padrão de realização do pronome pleno na posição de sujeito, assim como de *pro* referencial, identificado no português brasileiro em geral, ou seja, *pro* como sujeito de um verbo que apresenta a morfologia de pessoa (lembrando que estamos tratando apenas da 1ª pessoa do singular).

⁵ Todos os dados referentes ao Português afro-brasileiro foram extraídos do inquérito HV-13, componente do banco de dados do Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia.

⁶ Todos os dados referentes à caracterização da comunidade de Muquém, assim como os dados extraídos do inquérito de F3, são componentes do Projeto O Conhecimento Linguístico e Socio-cultural da Comunidade Quilombola Muquém, União dos Palmares – Alagoas.

6.3.3 *pro* no PB e no português afro-brasileiro (PAB)

No PB, temos o sujeito referencial nulo enfraquecido e o paradigma de flexão verbal de pessoa e número também enfraquecido (DUARTE, 1995). Segundo Lucchesi (2009), o PB também exhibe processos de variação e mudança induzidos pelo contato entre línguas, mas em um grau mais leve do que o observado nas línguas crioulas de base lexical portuguesa da África.

Para o PAB, temos um quadro similar ao apresentado pelo PB, mas por motivações diferentes: segundo Lucchesi (2009), as comunidades rurais afro-brasileiras foram afetadas diretamente pelo contato maciço e abrupto entre línguas na sua formação, o que impedia a realização do sujeito nulo por conta do enfraquecimento da flexão verbal influenciada por esse contato. A possibilidade de ocorrência do *pro* referencial surge posteriormente, a partir do contato entre essas comunidades e falantes do PB, o que resulta em um padrão diferenciado de ocorrência do sujeito nulo, como pode ser constatado nos dados de HV-13. Já a contemporânea não realização do sujeito nulo no PB culto deve-se à reorganização que o paradigma pronominal dessa língua vem sofrendo após a inserção dos pronomes *você* e *a gente*.

6.3.4 Sobre concordância e composição de traços

Béjar (2003) propõe uma teoria de traços para concordância com bases minimalistas, preenchendo uma lacuna na empreitada gerativista. A análise se baseia em uma perspectiva para traços formais onde ϕ codifica as propriedades nominais que tipicamente entram no processo de concordância: *pessoa*, *número* e *gênero*. Entretanto, tais propriedades são insuficientes para capturar exigências sintáticas de uma teoria de concordância baseada apenas em traços. Assim, a autora assume com Harley; Ritter (2002) que pronomes obedecem a uma hierarquia interna, que é responsável por sua sistematização. As tradicionais categorias *pessoa* e *número* são centrais na teoria desenvolvida por Béjar, porém, a abreviação tradicional de traços- ϕ como um conjunto cristalizado de traços que compõem um elemento R(eferencial) é inviável, uma vez que não captura as relações que um elemento R pode ter no sistema computacional, sendo alguns desses traços ausentes por razões independentes.

Harley; Ritter (2002), ao proporem uma decomposição dos tradicionais traços- ϕ , são coerentes com a variabilidade encontrada inter-linguisticamente. Uma teoria nessas premissas implica subespecificação no sentido de que um dado elemento R pode não apresentar todos os traços, apesar de tê-los disponíveis em seu inventário. Isso, na verdade, é similar à proposta de Cardinaletti; Starke (1999) no sentido de que *deficiência*⁷ (ausência de um dado traço por acarretamento⁸) é

⁷ Do inglês *deficiency* (cf. CARDINALETTI & STARKE, 1999).

⁸ A definição de *acarretamento* pode ser conferida no item 6.3.5.1.

responsável pela distribucionalidade do pronome. Aqui, defenderemos um modelo fundido de deficiência, como definido em (34):

34) Um pronome é deficiente se carece pelo menos de um traço.

Os reflexos de tal deficiência são sentidos sintaticamente, ou seja, têm implicações em como o mecanismo de concordância funcionará, uma vez que um pronome deficiente pode exitosamente entrar em uma relação de concordância, i.e., a derivação envolvendo um pronome deficiente e, ao mesmo tempo, um verbo totalmente especificado, converge, mesmo não satisfazendo certas condições para concordância (*match* nos termos de CHOMSKY, 1999), como será mostrado adiante.

6.3.5 Composicionalidade de traços: *pessoa*

A geometria de Harley; Ritter (2002) permite a possibilidade de subespecificação (parcial e/ou total) de um dado sistema pronominal. Sistemáticamente, subespecificação codifica contraste: uma subespecificação total quando da ausência do nó [PARTICIPANT], por exemplo, resulta na terceira pessoa, enquanto subespecificação relativa pode resultar na segunda pessoa quando o nó [PARTICIPANT] tem uma interpretação *default* na ausência de mais nós dependentes. Consequentemente, o traço [SPEAKER] é normalmente dependente do traço [PARTICIPANT], resultando na primeira pessoa⁹.

Béjar (2003) introduz um novo traço à geometria de Harley; Ritter (2002), a saber, [ϖ]. ϖ é um nó intermediário entre a raiz do elemento referencial e o nó [PARTICIPANT]. Este é também um rótulo para a categoria *pessoa*. Segundo a autora, [ϖ] é empiricamente necessário. Por exemplo, sem ele, não participantes são obrigatoriamente subespecificados exceto pelo traço [INDIVIDUATION], e, talvez, pelo traço raiz [R]¹⁰. A introdução deste traço é também motivada pelo fato de a subespecificação de traços para terceira pessoa poder ser o ponto de variação, uma vez que, apesar de alguns pronomes de terceira pessoa serem totalmente subespecificados, há pronomes de terceira pessoa com subespecificação parcial, os quais podem atuar como *interventores*¹¹. Béjar (2003) afirma que a

⁹ Béjar nota que, em algumas línguas, a primeira pessoa é a *default*, sendo representada por [PARTICIPANT [ADDRESSEE]].

¹⁰ Assumimos R aqui como uma representação para pronome.

¹¹ Béjar (2003) propõe uma teoria enriquecida de traços para lidar com certas condições de concordância sensíveis ao contexto, quando um *alvo* que não é o potencial (ou seja, um *interventor*) pode entrar numa relação sonda-alvo. Por exemplo, em georgiano, “a verb cross-references the person feature of its object, unless the object is 3rd person, in which case the person feature of the subject is cross-referenced” (“um verbo remete ao traço *pessoa* de seu objeto, a não ser que o objeto seja de terceira pessoa, caso em que o verbo remete ao traço *pessoa* do sujeito ” (BÉJAR, 2003, p.4).

inserção do traço [⌘] é necessária como uma camada representativa, já que alguns traços categoriais devem ser incluídos dentro do nó [PARTICIPANT].

Como Béjar (2003) aponta, em algumas línguas esta decomposição de *peessoa* como proposta por Harley; Ritter (2002) não é suficiente para codificar alguns traços que são necessários para definir certos nominais. Por exemplo, [DEFINITE] e [ANIMATE] são acarretados por [PARTICIPANT] em línguas como húngaro e algonquiano, respectivamente (BÉJAR, 2003). Estas categorias, alternativamente, podem ser requeridas pelo nó [PARTICIPANT]. Portanto, [⌘] rotularia os traços que podem ser capturados entre R e [PARTICIPANT], assumindo a representação em (35).

35) SPEAKER>PARTICIPANT>{DEICTIC>DEFINITE>SPECIFIC>...>D=
⌘}>R

Entretanto, sugerimos que [⌘] não codifica, mas, estruturalmente, deve dominar tais traços. Isto se dá porque alguns traços assumidos por Béjar (2003) como sendo codificados por [⌘] podem ou não estar presentes na configuração. Se eles fossem concebidos dentro de [⌘], isso feriria as condições de acarretamento. Portanto, se traços como [DEFINITE] ou [SPECIFIC] estivessem localizados dentro de [⌘], isto é, codificados por [⌘], seria impossível ter estes traços como distintivos em um pronome arbitrário como *você*, em (36).

36) *Você* pensa que tá fazendo a coisa certa, mas no fim *você* não está.
“Alguém pensa estar fazendo a coisa certa, mas no fim esse alguém não está”
“2sg pensa estar fazendo a coisa certa, mas no fim 2sg não está”

Nesse caso, o acarretamento de traços abaixo de [D] é responsável pela leitura arbitrária: na ausência de traços como [DEFINITE], *você* carece de uma leitura definida, que requer dêixis. Desse modo, *peessoa*, como uma categoria, permanece intacta enquanto traços como [SPECIFIC] ou [DEFINITE] desempenham o papel da arbitrariedade referencial. Assim, assumimos com Béjar (2003) que o nó [⌘] é uma variável que codifica outros elementos que podem ser necessários para contraste de *peessoa*.

Por isso, assumiremos a estrutura em (37) como sendo a possível configuração para R. (37) é a entrada lexical da categoria *peessoa* de um dado pronome que entra na derivação, engatilhando todos os mecanismos sintáticos necessários para que ele alcance PF.

37) [R[⌘[Participant[Speaker][Addressee]][D[Specific[Definite]]]]]

Assim, a representação dos pronomes em PB de acordo com sua composicionalidade de traços gera o seguinte resultado: [⌘] é responsável sozinho pela

diferenciação de primeira, segunda e terceira pessoas, como esperado. Portanto, a especificação de traços relevantes para os pronomes aqui é a seguinte:

1ª pessoa:

- a. Definido: [R[⊖[PART[SPEAKER]][D[SPECIFIC][DEFINITE]]]]
- b. Arbitrário: [R[⊖[PART[SPEAKER]][D]]]

2ª pessoa:

- a. Definido: [R[⊖[PART[ADDR]][D[SPECIFIC][DEFINITE]]]]
- b. Arbitrário: [R[⊖[PART[ADDR]][D]]]

3ª pessoa: [R[⊖[D[...]]]]

As reticências para a configuração da terceira pessoa indicam que os traços dominados por [D] podem ou não estar presentes na composição, dependendo da estrutura informacional do pronome.

Voltando ao fenômeno discutido neste trabalho, pronomes foneticamente nulos teriam, na sintaxe, as mesmas propriedades dos demais pronomes, uma vez que o material fonético estará disponível apenas após a sintaxe. Assim, um *pro* com referência de 1ª pessoa singular teria a mesma estrutura do pronome de 1ª pessoa do singular foneticamente realizado (*eu*). Portanto, em (38), extraído dos dados de HV-13, teríamos a representação do pronome foneticamente nulo:

- 38) Num [R[⊖[PART[SPEAKER]][D[SPECIFIC][DEFINITE]]]] teve porção de fio não!

Como já fora discutido em trabalhos anteriores (BÉJAR, 2003, 2008; CARVALHO, 2008, 2011), essa decomposição de traços exige alguns ajustes no processo de concordância (*Agree*).

A operação *Agree* (CHOMSKY, 1998) apaga traços formais ilegíveis durante o mecanismo de valoração de traços formais de um elemento nominal (alvo) por traços formais do mesmo tipo de um núcleo funcional (sonda). Havendo correspondência entre esses traços, os traços formais ilegíveis são apagados. *Agree* é regulada por condições para *match*, como, por exemplo, a identidade de traços¹².

¹² Matching is the relation that holds of a probe P and a goal G. Not every matching pair includes *Agree*. To do so, G must (at least) be in the domain D(P) of P and satisfy locality conditions. The simplest assumptions for the probe-goal system are:

- (i) Matching is feature identity
 - (ii) D(P) is the sister of P
 - (iii) Locality reduces to ‘closest c-command’.
- (CHOMSKY, 1998, p. 122)

Uma teoria de concordância baseada em subespecificação de traços implica algumas adaptações no tradicional conceito de *Agree* (CHOMSKY, 1998; 1999). A teoria de concordância proposta por Béjar (2003) mostra que tais condições para concordância são perfeitamente compatíveis com a noção de subespecificação. De acordo com a teoria de traços apresentada aqui, uma sonda com um traço [F] pode facilmente ter em seu domínio um alvo com os traços [F[G]]. A questão que surge é se haverá compatibilidade entre estes traços já que não há identidade entre eles, como previsto pelas condições para *match*. A solução seria assumir que tais condições possam ser repensadas nas bases de *acarretamento*, expostas abaixo:

6.3.5.1 Acarretamento

Dados dois elementos A e B, respectivamente, numa ordem hierárquica, a presença de B requer a presença de A.

Como apontado por Béjar (2003), o critério para *match* pode ser estabelecido em termos da presença do traço [F] na sonda. Assim, [F] encontraria correspondência em [F[G]], pois [F] é um subconjunto de [F[G]]. Isto prediz, por exemplo, que [PARTICIPANT] teria correspondência com um elemento [PARTICIPANT[SPEAKER]]. Carvalho (2008) assume com Béjar (2003) que a intersecção de traços da sonda e do alvo é suficiente para estabelecer correspondência.

Value aqui é concebido como o compartilhamento do rótulo que o traço carrega (FRAMPTON; GUTMANN, 2000). Assim, podemos assumir que *value* equivale à cópia de traços do alvo pela sonda, assumindo a generalização em (39) (cf. BÉJAR, 2003, p. 65).

39) Goal values Probe iff features of Goal entail features of Probe.

Uma vez que *match* é satisfeito apenas pela raiz da sonda e *value* precisa de um alvo no mínimo tão especificado quanto a sonda, a operação *Agree* é bem-sucedida. Portanto, é necessário apenas um [ϕ] não-interpretável para uma sonda ser valorada. Isto se dá, pois o conjunto de condições que satisfazem *value* deve ser um subconjunto daquelas que satisfazem *match*.

Sobre os dados propostos para análise neste trabalho e, como já mencionado, a diferença entre os pronomes pessoais que são foneticamente realizados e os que não o são vai depender da disponibilidade dos itens morfológicos disponíveis pós-sintaticamente¹³.

¹³ Não estamos necessariamente nos remetendo à Morfologia Distribuída (MD) (HALLE; MARANTZ, 1993). O que propomos, a partir de uma teoria de traços, é que a sintaxe trabalhe apenas com traços abstratos. A seleção morfológica destes elementos seria realizada ou não a partir de algum mecanismo que só está disponível pós-sintaticamente. Basicamente, a diferença entre nossa proposta e a MD se dá no fato de que para nós apenas o conteúdo morfológico dos itens lexicais seria de responsabilidade de PF, enquanto todas as outras operações (inclusive

Dessa forma, dados como os apresentados abaixo em (40) tem como estrutura de traços dos pares sonda-alvo as apresentadas nas tabelas abaixo. Esses dados representam os padrões de realização da primeira pessoa do singular nos dados: pronome foneticamente realizado de 1ª pessoa do singular com verbo morfologicamente realizado na 1ª pessoa (40a); pronome foneticamente não realizado de 1ª pessoa do singular com verbo morfologicamente realizado na 1ª pessoa (40b); pronome foneticamente realizado de 1ª pessoa do singular com verbo morfologicamente realizado na 3ª pessoa (40c); pronome foneticamente não realizado de 1ª pessoa do singular com verbo morfologicamente realizado na 3ª pessoa (40d).

- 40) a. **Eu** sei não: mia fia
 b. **Ceguei** aqui cum doze ano
 c. **Eu** passô com minha fia no fazado mais marido dela.
 d. Num **teve** porção de fio não

Tabela 6.1 *Agree* dos traços de pessoa com pares sonda-alvo (40a)

Sonda (<i>sei</i>)	Alvo (<i>eu</i>)
	[ϖ] [participant] [speaker]
[ν ϖ] [ν participant] [ν speaker]	<i>Agree</i> é bem-sucedido

Tabela 6.2 *Agree* dos traços de pessoa com pares sonda-alvo (40b)

Sonda (<i>ceguei</i>)	Alvo (-)
	[ϖ] [participant] [speaker]
[ν ϖ] [ν participant] [ν speaker]	<i>Agree</i> é bem-sucedido

aquelas lexicais), não. Em outras palavras, mantemos o léxico pré-sintático e é este léxico que disponibiliza todos os traços necessários para a derivação. Portanto, assumimos que o Princípio da Interpretação Plena (*Principle of Full Interpretation*) exige que nenhum traço semântico ou formal esteja presente em PF, e traços fonológicos e ilegíveis não estejam presentes em LF para que a derivação convirja. Isto é facilmente satisfeito pela assunção de que traços fonológicos são instâncias de PF apenas e não participam da derivação (cf. CARVALHO, 2008, p. 21).

Tabela 6.3 *Agree* dos traços de pessoa com pares sonda-alvo (40c)

Sonda (<i>passô</i>)	Alvo (<i>eu</i>)
	[ϖ]
	[participant]
	[speaker]
[ν ϖ]	<i>Agree</i> é bem-sucedido

Tabela 6.4 *Agree* dos traços de pessoa com pares sonda-alvo (40d)

Sonda (<i>teve</i>)	Alvo (-)
	[ϖ]
	[participant]
	[speaker]
[ν ϖ]	<i>Agree</i> é bem-sucedido

Chamamos atenção para o fato de esses padrões de concordância valerem para os dados encontrados no vernáculo de outras variedades do português, como podemos verificar nos dados abaixo, do português brasileiro vernacular falado em Maceió (41) e do português europeu vernacular falado em Lisboa (42).

- 41) Quando $_{[R_{[n][PART[SPEAKER]]}[D[SPECIFIC][DEFINITE]]]}$ **penso** em fazer supermercado, **entro** em pânico¹⁴.
- 42) Não $_{[R_{[n][PART[SPEAKER]]}[D[SPECIFIC][DEFINITE]]]}$ **caí** dentro do poço, mas todos os dias $_{[R_{[n][PART[SPEAKER]]}[D[SPECIFIC][DEFINITE]]]}$ **passo** os torniquetes e $_{[R_{[n][PART[SPEAKER]]}[D[SPECIFIC][DEFINITE]]]}$ **entro** num universo paralelo¹⁵.

6.3.5 Algumas palavras finais

Retomando a discussão acerca do contato, com base na análise apresentada acima, podemos assumir que diferentes gramáticas podem gerar diferentes *spell-outs* fonéticos, mas a estrutura gramatical destas diferentes variedades do português se mantém. Nosso argumento parte do princípio de que a gramática estabelecida em contextos de contato linguístico ou não, nessas variedades, oferece um único padrão de concordância, cuja variação se dá em termos de *subespecificação* dos traços dos elementos participantes da operação *Agree*.

¹⁴ Dado de introspecção, uma vez que somos falantes nativos do PB nascidos em Maceió, Alagoas.

¹⁵ Dado extraído do endereço eletrônico <<http://www.blogger.com/profile/04133903811482645121>>.

Constatamos, assim, diferenças nos padrões de concordância nas gramáticas de F3 e HV-13: em F3 encontramos, quanto à realização do *pro* referencial de 1ª pessoa, uma gramática muito semelhante àquela encontrada no PB contemporâneo. Ribeiro (2009) afirma que “falar de um enfraquecimento da morfologia verbal só seria adequado para uma parcela da população, como [...] as retratadas em estudos diacrônicos com base na norma culta; para a população representada por HV-19, simplesmente não há morfologia verbal, exceto para a 1ª pessoa do singular (embora variável)” (*idem*, p. 96). Com a possível conexão entre morfologia flexional e ocorrência do *pro* referencial, podemos supor, então, que talvez a gramática de F3 já apresente influências de um contato com o PB culto – talvez aquele utilizado pelos senhores de escravos dos seus pais e avós. Já HV-13, por ser de Helvécia e sua contemporânea, apresenta, em sua gramática, um comportamento do *pro* referencial semelhante ao de HV-19, com todas as especificidades discutidas ao longo deste trabalho.

6.4 TRAÇO DE CASO E REALIZAÇÃO MORFOLÓGICA NO SISTEMA PRONOMINAL DO PB

6.4.1 Introdução

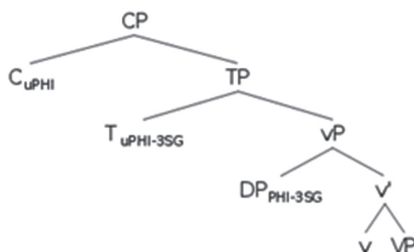
No português brasileiro (PB), formas pronominais nominativas (italicizadas nos exemplos em (a) de (43)-(45) a seguir) são largamente empregadas na posição de objeto (como nos casos em (b)) em lugar de formas pronominais acusativas (italicizadas em (c)).

- 43) a. *Eu* vi a Maria.
b. A Maria viu *eu*.
c. A Maria *me* viu.
- 44) a. *Você/Tu* conhece a Maria.
b. A Maria conhece *você/tu*.
c. A Maria *lhe/te* conhece.
- 45) a. *Ele* conhece a Maria.
b. A Maria conhece *ele*.
c. A Maria *o* conhece.

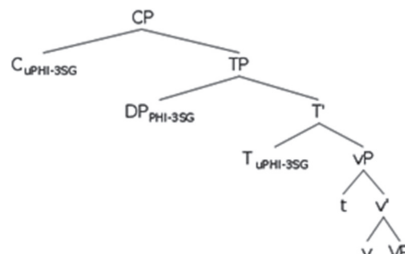
Seguindo Avelar & Galves (2011), vamos argumentar que o licenciamento de pronomes nominativos em posição acusativa pode ser formalmente captado se considerarmos que os sintagmas nominais do PB (aí incluídos os pronomes pessoais) podem entrar na derivação sintática sem portar um traço de Caso [K]. Em linhas gerais, iremos explorar a ideia de que as expressões nominais do PB

Esse contraste pode ser visualizado em (48a) e (48b) a seguir, correspondendo respectivamente ao PE (ou a línguas como o inglês) e ao PB. A principal diferença entre as duas estruturas é que, quando C se concatena a TP, a posição de Spec-T não se encontra projetada em PE, ao contrário do que ocorre em PB, em que essa posição já se encontra preenchida (no caso, por um DP). Nos termos de Holmberg (2010), esse contraste incide sobre o estatuto de f-(in)dependência do EPP de T: enquanto no PB o EPP é f-independente (ou seja, Spec-T é criado sem a ação de traços-f, podendo abrigar elementos que não concordam com os traços-f a serem herdados por T), no PE o EPP é f-dependente (criado pela ação de traços-f, abrigando necessariamente elementos que devem concordar com os traços-f herdados por T).

48) a. Português Europeu



b. Português Brasileiro



Nas próximas seções, vamos mostrar como esses pressupostos podem ser explorados para sustentar a hipótese em torno da oposição entre [+K] e [-K] no sistema pronominal do PB, bem como expor algumas previsões e evidências em torno dessa hipótese.

6.4.3 Previsões e evidências

6.4.3.1 Pronome oblíquo na posição de sujeito de orações infinitivas

Os pressupostos apresentados na seção anterior, combinados com a hipótese de que os constituintes nominais do PB podem ser [+K] ou [-K], permitem encaminhar uma explicação para o contraste entre o PB e PE exemplificado em (49) a seguir: no PB, a forma oblíqua *mim* pode alternar com a forma nominativa *eu* na posição de sujeito de orações infinitivas introduzidas pela preposição *pra*; no PE, em contraste, apenas a forma nominativa pode ocorrer em tal posição.

49) PB: O caderno pra *mim/leu* fazer anotações sumiu.

PE: O caderno pra *eu* fazer anotações sumiu.

Esse contraste entre PE e PB pode ser explicado pela condição de f-(in)dependência do EPP_T aliada ao estatuto [+/- K] das formas pronominais. A derivação das construções em (49) no PB vem ilustrada em (50) e (51), para os casos respectivamente com *mim* e *eu*, com a preposição *pra* sendo identificada como o núcleo da projeção CP. Dada a condição de f-independência do EPP_T , a forma pronominal de primeira pessoa do singular (1SG), que se realizará como *mim* ou *eu*, ocupa a posição de Spec-T antes da entrada de C na estrutura e, por extensão, antes dos traços *uf* serem transferidos para T. Tendo em vista a possibilidade de o pronome ser [+K] ou [-K], a variação na forma pronominal pode ser explicada da seguinte forma: quando 1SG é [+K], como na representação em (50), os traços *uf* da preposição estabelecem concordância com o pronome, que então tem seu Caso valorado como oblíquo e é realizado como *mim*, a forma oblíqua da primeira pessoa do singular; quando 1SG é [-K], como em (51), a preposição não pode estabelecer concordância com o pronome, que é realizado na forma do Caso *default* (o nominativo).

- 50) [_{CP} pra [_{TP} 1SG^[+K: OBL] (= mim) [_T T [_{v-VP} t ficar feliz]]]]
 51) [_{CP} pra [_{TP} 1SG^[-K] (= eu) [_T T [_{v-VP} t ficar feliz]]]]

Em PE, a situação é diferente, uma vez que Spec-T só é criado após a entrada de C (a preposição *pra*) na estrutura. A configuração na qual o Caso do pronome [+K] é valorado está esboçada em (52) a seguir: os traços *uf* só detectam o pronome, que se encontra em Spec-*v*, depois de serem transferidos para T; nessa situação, o Caso atribuído ao pronome é necessariamente o nominativo, uma vez que a atribuição casual se dá a partir de T, e não de C.

- 52) [_{CP} pra [_{TP} T [_{v-VP} 1SG^[+K: NOM] (= eu) ficar feliz]]]

As construções em (53) a seguir, que mostram orações infinitivas introduzidas pela preposição *de*, reforçam essa análise: no PB, a forma nominativa *eu*, mas não a forma oblíqua *mim*, é admitida em infinitivas antecedidas por *de*; no PE, nenhuma forma (pro)nominal é licenciada em infinitivas desse tipo.

- 53) a. PB: O caderno *d'eu* / * *de mim* / *da Maria* / *de* fazer anotações sumiu.
 b. PE: O caderno *de* (**eu*/**mim*/**a Maria*) fazer anotações sumiu.

O contraste em (53) pode ser explicado se assumirmos que o item *de*, em contextos desse tipo, não é atribuidor de Caso (ou, em termos minimalistas, não é portador de traços-*uf*); por consequência, apenas constituintes (pro)nominais [-K] podem ocorrer na posição de sujeito das orações infinitivas introduzidas por essa preposição. No que tange aos fatos do PB, exemplificados em (53a), o pronome oblíquo *mim* é rejeitado por ser sempre [+K], ao contrário de *eu* e *a Maria*,

que podem apresentar uma versão [-K]. Quanto aos fatos do PE, exemplificados em (53b), nenhum elemento é admitido na posição de sujeito da oração infinitiva pelo fato de essa língua não dispor de versões [-K] de constituintes (pro)nominais.

6.4.3.2 **Concordância variável e reduplicação pronominal**

A variação na concordância sujeito-verbo atestada no PB coloquial, exemplificada em (54) a seguir, também pode ser um reflexo da presença/ausência do traço de Caso em DPs na posição de sujeito. Se os elementos (pro)nominais podem ser [+K] ou [-K], essa variação é esperada: diferentemente dos elementos [+K], os [-K] não podem estabelecer concordância com os traços *uf* de T, tendo em vista que, dentro dos pressupostos aqui assumidos, é a presença de um traço de Caso não valorado que habilita um DP a estabelecer relação de concordância com traços *uf*.

- 54) a. Os menino(s) **jantou** / **jantaram**.
 b. As criança(s) **brincava** / **brincavam** na varanda.
 c. Naquele restaurante pro_{generico(3PL)} **faz** / **fazem** pratos maravilhosos.

Uma consequência atrelada a essa análise está na implicação de que, se constituintes (pro)nominais podem ser [+K] ou [-K], o complexo C-T pode ou não ter traços-*uf* para serem valorados. Embora não nos seja claro como essa opcionalidade referente aos traços-*uf* possa ser tecnicamente implementada (tendo em vista, principalmente, a realização da flexão verbal na terceira pessoa do singular nos casos de não concordância), essa ideia pode lançar luz sobre propriedades observadas no complexo *v-V* do PB. De acordo com Chomsky (2008), todo núcleo de fase pode transferir traços-*uf* (bem como outros traços relevantes) para seu complemento, o que implica assumir que a herança de traços-*uf* se opera não apenas nos domínios de C e T, mas também nos de *v* e V – com o segundo recebendo traços-*uf* do primeiro. Se, de fato, houver um paralelismo entre C-T e *v-V* no que diz respeito à disposição dos traços-*uf*, é igualmente esperado que, frente à oposição [+K]/[-K], o complexo *v-V* pode ou não ter traços-*uf* para serem valorados. As construções do PB em que um pronome [-K] é licenciado na posição do objeto apresentadas em (46 a,b,c) são casos para os quais é necessário assumir que *v* não dispõe de traços-*uf* nessas condições.

Essa ideia pode lançar luz sobre a derivação de construções como em (55) a seguir, em que uma forma pronominal oblíqua co-ocorre com uma forma nominativa na expressão do objeto direto. Podemos considerar que a reduplicação pronominal resulta de uma situação em que, embora o complexo *v-V* disponha de

traços-*uf* a serem valorados, um pronome [-K] é inserido na posição de objeto; em tal situação, um pronome [+K] é requerido para “salvar” a construção, estabelecendo concordância com os traços-*uf* de *v-V*, como esboçado na representação.

- 55) a. *Me* deixa *eu* em paz!
 b. Ele sempre *me* beija *eu* no rosto.
 c. “*me* leva *eu* junto com você”
 d. “*te* procurei *você* no armário”
 e. “eu sei que *te* machuquei *você*”

56) [_{v/VP} ... 1PS^[+K; OBL] = *me* [_{v-V} *v+V*^[uPHI:1PS] 1PS^[-K] = *eu* ...]]

Casos de duplicação pronominal também são largamente atestados em posição de sujeito no PB (cf. Kato 1999), como em (57) a seguir, o que também pode ser o resultado da situação em que C-T dispõe de traços-*uf* a serem valorados, com a versão [+K] do pronome satisfazendo a esse requerimento.

- 57) a. Ela disse que *você*, *você* não sabe o que está falando.
 b. Ouvi dizer que *ele*, *ele* não é um bom médico.
 c. Parece que *eu*, *eu* estou ficando doente.

6.4.3.3 Ausência vs. presença da preposição junto a constituintes dativos

Outro fato que pode ser abarcado pela oposição [+K]/[-K] diz respeito à alternância entre ausência vs. presença de preposição junto a constituintes dativos, ilustrada pelo exemplo em (58) a seguir. Como indicado em (59), a ausência da preposição pode ser explicada pela ocorrência de um constituinte nominal [-K], em oposição à ocorrência de constituinte [+K], que requer a presença da preposição para valorar o seu traço de Caso.

- 58) a. “Quando perguntamos *os alunos* que nos acompanharam onde estavam os edifícios principais do governo, eles eram vagos”
 b. Quanto perguntamos *pros/aos alunos...*
- 59) (a. Perguntamos [os alunos]^[-K]
 b. Perguntamos pr[os alunos]^[+K; OBL]

6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, abordamos tópicos cruciais para a compreensão da especificidade do português brasileiro: a variação no uso da 2ª e 3ª pessoa para se referir

ao destinatário do discurso, a variação entre 1ª e 3ª pessoa verbal na concordância com a primeira pessoa expressa por um pronome ou um sujeito nulo, a variação entre pronomes (fortes) invariáveis quanto ao caso morfológico e pronomes (clíticos) marcados para o caso. Todos esses fenômenos distinguem fortemente o PB das outras línguas românicas, inclusive do português europeu. A questão se coloca de definir mais precisamente os limites dessa variação, bem como sua fonte. Os itens 6.2 e 2.3 mostram que ela se constitui historicamente, tanto na vertente escrita da língua quanto nas suas fontes orais ainda próximas do intenso fenômeno de contato que caracteriza a gênese do português no Brasil, cujos efeitos mais fortes são ainda visíveis nas comunidades afro-brasileiras, como a de Helvécia. Já os fenômenos relatados no item 6.4 representam uma variação sincrônica moderna, cujo meio é ao mesmo tempo a sociedade e o indivíduo. Surge então a pergunta sobre os mecanismos subjacentes a essa variação: será o embate da “gramática dos letrados” (KATO, 2005) com o vernacular marcado pelo contato, constituindo o que Kroch (1994) chama de competição de gramáticas? Ou será uma variação dentro duma gramática única, a gramática que se constituiu a partir das condições sócio-históricas de emergência do PB? Não é o objetivo deste texto responder a essa pergunta. O item 6.4, porém, encaminha para a segunda hipótese quando argumenta que as expressões nominais podem entrar na derivação com ou sem traço de caso. Desse ponto de vista, a diferença dialetal de ordem social ou geográfica encontrada no Brasil seria uma variação na escolha das formas produzidas por uma gramática só e não na escolha de gramáticas diferentes. Deixamos esta questão aberta para futuras pesquisas. A nossa contribuição aqui pretendida é mostrar que a variação na sintaxe pronominal é diacrônica e sincronicamente constitutiva do português no Brasil. Do ponto de vista da morfologia, tal variação se explica pelas noções de composicionalidade e subespecificação de traços. Do ponto de vista da sintaxe, a noção de caso abstrato associada às propriedades das categorias funcionais deriva os fenômenos observados. Nos dois casos, tudo leva a pensar que o forte contato linguístico desempenhou um papel essencial na reorganização morfossintática da língua.

REFERÊNCIAS

- BAXTER, A. Creole-like features in the verb system of an Afro-Brazilian Variety of Portuguese. In: SPEAS, A.K.; WINFORD, D. (Ed.). *The Structure and Status of Pidgins and Creoles*. Amsterdam: John Benjamins, 1997. p. 265-288,
- BEJÁR, S. *Phi-syntax: a theory of agreement*. 2003. Tese (Doutorado) – University of Toronto, Toronto, 2003.
- BEJÁR, S. Conditions on Phi-Agree. In: HARBOUR, D; ADGER, D.; BEJAR, S. (Ed.). *Phi-Theory: Phi-Features Across Modules and Interfaces*. New York: Oxford University Press, 2008.

- BORER, H. *Parametric Syntax*. Dordrecht: Foris, 1983.
- CARDINALETTI, A; M. STARKE. The typology of structural deficiency. In: VAN RIEMSDIJK, H. (Ed.). *Clitics and other functional categories in European languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. p. 145-233.
- CARVALHO, D. S. *A estrutura interna dos pronomes pessoais em português brasileiro*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas, 2008.
- CARVALHO, D. S. Sincretismo, subespecificação de traços e a sintaxe de gênero em uma comunidade do português afro-brasileiro: um estudo de caso. *Papia*, v. 21, n. 1, p. 83-97, 2011.
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- _____. *Minimalist Inquiries: the Framework*. Cambridge: MITWPL, 1998.
- _____. Derivation by Phase. *MIT Occasional Papers in Linguistics*, n. 18. Cambridge: MIT Working Papers in Linguistics, 1999.
- DÉCHAINÉ, R-M.; WITSCHKO, M. Decomposing pronouns. *Linguistic Inquiry*, v. 33, n. 3, p. 409-442, 2002.
- DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio 'Evite Pronome' no português brasileiro*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- FRAMPTON, J.; GUTMANN, S. *Agreement is feature sharing*. Boston: Northeastern University, 2000.
- HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed morphology and the pieces of inflection. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (Ed.). *The view from building 20*. Cambridge: MIT Press, 1993. p. 111-176.
- HARLEY, H.; RITTER, E. Person and number in pronouns: a feature-geometric analysis. *Language*, n. 78, p. 482-526, 2002.
- HOLMBERG, A. Is there a little pro? Evidence from Finnish. *Linguistic Inquiry*, v. 36, n. 4, p. 533-564, 2005.
- HUANG, C-T. J. On the distribution and reference of empty pronouns. *Linguistic Inquiry*, v. 12, p. 531-574, 1984.
- HUANG, C-T. J. Pro-drop in Chinese. In: JAEGGLI, O.; SAFIR, K. (Ed.). *The null subject parameter*. Dordrecht: Kluwer, 1989.
- JAEGGLI, O.; SAFIR, K. (Ed.) *The null subject parameter*. Dordrecht: Kluwer, 1989.
- KATO, M. Strong pronouns and weak pronominals in the null subject parameter. *Probus*, v. 11, n. 1, p. 1-37, 1999.
- KATO, M. A gramática do letrado. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (Org.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005.
- LONGOBARDI, G. Reference and proper names. *Linguistic Inquiry*, v. 25, p. 609-665, 1994.
- LOPES, C. R. S.; CAVALCANTE, S. R. O. A cronologia do voceamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te. *Revista Linguística*, Madrid, v. 25, p. 30-65, 2011.

- LUCCHESI, D. A realização do sujeito pronominal. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 167-183.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MACCLOSKEY, J.; HALE, K. On the syntax of person number inflection in Modern Irish. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 2, p. 487-533, 1984.
- MAGALHÃES, T. M. V. *As pessoas do discurso na produção de sujeitos nulos na aquisição do Português Brasileiro e do Português Europeu*. Handout apresentado no V Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita – ELFE. Maceió, 2006.
- MOURA, D. (Org.). *Resquícius de Palmares: o que a comunidade quilombola nos diz*. Maceió: Edufal, 2009.
- OLIVEIRA, T. L. *Entre o linguístico e o social: complementos dativos de 2ª pessoa em cartas cariocas (1880-1980)*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PERINI, Mário A. O surgimento do sistema possessivo do português coloquial: uma interpretação funcional. *Revista DELTA*, v. 1, n. 1-2, p. 1-16, 1985.
- RIBEIRO, I. O sujeito nulo referencial no português popular brasileiro – século XIX. In: TORRES MORAIS, M. A. C. R.; ANDRADE, L. C. V. O. (Org.). *História do português paulista*. Campinas, SP: Unicamp/Publicações IEL, 2009, p. 83-98.
- RIBEIRO, I. *O sistema de finitude e de referencialidade de uma falante afro-brasileira idosa*. Handout apresentado no V Encontro da ABECS. Salvador, 2010.
- RIZZI, L. Null objects in Italian and the theory of *pro*. *Linguistic Inquiry*, v. 17, n. 3, p. 501-557, 1986.
- ROBERTS, I. Creoles, markedness and the Language Bioprogram Hypothesis. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 19, p. 11-24, 1997.
- ROBERTS, I. *A deletion analysis of null subjects: French as a case study*. Cambridge: University of Cambridge, 2007.
- RUMEU, M. C. B. *Língua e sociedade: a história do pronome “você” no português brasileiro*. Rio de Janeiro: Ítaca, 2013.
- SCHERRE, M. M. P. et al. Usos dos pronomes você e tu no português brasileiro. In: II SILMEP, Portugal. Anais... Portugal: Ed. da Universidade de Évora, 2009.
- SOUZA, J. P. F. de. *Mapeando a entrada do Você no quadro pronominal: análise de cartas familiares dos séculos XIX-XX*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- SOUZA, C. D. *Eu te amo, Eu lhe adoro, Eu quero você: a variação das formas acusativas de 2ª pessoa em cartas pessoais (1880-1980)*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- SPEAS, M. Economy, agreement and the representation of null arguments. In: ACKEMA, P. et al. (Ed.). *Agreement and argument structure*. Oxford: OUP, 2004.

7

CAPÍTULO

MUDANÇA SINTÁTICA E A HISTÓRIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NOS SÉCULOS XIX E XX

Rosane de Andrade Berlinck

Universidade Estadual Paulista, Araraquara/CNPq

Izete Lehmkuhl Coelho

Universidade Federal de Santa Catarina/CNPq

Sonia Cyrino

Universidade Estadual de Campinas/CNPq

Maria Eugenia L. Duarte

Universidade Federal do Rio de Janeiro/CNPq

Marco Antonio Martins

Universidade Federal de Santa Catarina/CNPq

7.1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de ampliar a discussão das questões pertinentes à mudança sintática e à história do Português Brasileiro (PB), este capítulo enfoca alguns fenômenos de mudança linguística, tendo como amostra principal parte dos *corpora* do Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), que se constitui de cartas de leitores, cartas de redatores, anúncios, cartas pessoais e peças de teatro escritas ao longo dos séculos XIX e XX em diferentes estados do Brasil¹. Mais especificamente, trataremos dos argumentos nulos (o sujeito de 3ª pessoa e o objeto direto), da sintaxe dos clíticos em contextos [XP]V e das ordens V[DP]/[DP]V em sentenças declarativas.

Fernando Tarallo afirma que “mudanças dramáticas aconteceram na virada do século XIX para o século XX” (1993, p. 19) e que, embora os traços gramaticais que ele observou em diferentes trabalhos, intimamente relacionados, pudessem ter ocorrido em momento anterior, “as circunstâncias sociais antes da virada do século [XX] poderiam não ter sido suficientemente satisfatórias para que a pena brasileira começasse a escorrer a sua própria tinta”. Ao mesmo tempo, esse é um período em que temos no Brasil-República, recém-independente politicamente de Portugal, um movimento de fixação da norma escrita em direção aos modelos lusitanos (cf. PAGOTTO, 1998), um modelo que se distanciara do Português Clássico (PC) e do PB. Kato, Duarte, Cyrino e Berlinck (2006) retomaram a afirmação de Tarallo, observando, em especial, os fenômenos dos argumentos nulos (sujeito e objeto direto) e da inversão do sujeito nas declarativas e interrogativas. As autoras apresentam resultados de correlações desses fenômenos deixando transparecer que “o PB se caracteriza, após quinhentos anos de descoberta, por uma gramática própria, bem distante das demais línguas de sujeito nulo” (p. 433). E reconhecem que a afirmação de Tarallo era pertinente e “há muito ainda a se pesquisar no milênio que se inicia” (p. 433).

Traremos, neste texto, outros elementos e novas correlações sobre esses e diferentes fenômenos, a partir de uma outra amostra – extraída do PHPB –, com o objetivo de atestar a hipótese pioneira de Tarallo de que significativas mudanças que diferenciam a gramática do PB são observadas na virada do século XIX para o século XX. Para tanto, levantamos as seguintes questões: até que ponto o material empírico aqui analisado permite atestar a hipótese do autor? O embate entre uma gramática da escrita brasileira e a norma do português europeu moderno de fins do século XIX produziria um enrijecimento da norma culta na escrita brasileira ou a pena brasileira começaria de fato a escorrer sua própria tinta?

¹ Os *corpora* do PHPB estão disponíveis, em sua maioria, no site <<https://sites.google.com/site/corporaphb/>>.

Nossa hipótese inicial é que fenômenos mais salientes da gramática do Português Europeu (PE), como, por exemplo, a ordem dos clíticos, deverão ser incorporados à escrita brasileira da segunda metade do século XIX, produzindo até mesmo hipercorreções, enquanto fenômenos menos salientes, característicos do PB, como o objeto nulo e o sujeito pronominal expresso, deverão aparecer mais timidamente na escrita desse período; a ordem [DP]V, ainda menos saliente, deverá se ampliar, atingindo até mesmo verbos intransitivos, com a ordem V[DP] se restringindo a construções inacusativas.

Uma comparação entre os resultados encontrados em relação aos diferentes fenômenos permitirá entrever o que estaria mais próximo do PB e o que tenderia a se aproximar dos modelos lusitanos na escrita brasileira dos diferentes séculos.

A teoria linguística que orienta os trabalhos é o modelo de Princípios e Parâmetros, que nos permite levantar hipóteses e interpretar os resultados empíricos, identificando e relacionando propriedades que sinalizem mudança na marcação do valor associado a um determinado parâmetro nas gramáticas do português. A teoria de mudança adotada nas diferentes análises, entretanto, não é a mesma: tanto a teoria da variação e mudança, nos moldes de Weinreich, Labov e Herzog (1986 [2006]) quanto a teoria de competição de gramáticas, nos moldes de Kroch (1989; 2001) serão utilizadas. Problemas como os de *restrição*, de *implementação*, de *encaixamento* e de *transição*, presentes nos dois modelos, embora não referidos com os mesmos termos, interessam particularmente a este trabalho.

Este capítulo está organizado em seis seções. Nas próximas quatro, serão apresentados resultados dos fenômenos em análise: a representação do sujeito de terceira pessoa (item 7.2), o objeto nulo (item 7.3), as ordens [DP]V/V[DP] em declarativas (item 7.4) e a próclise em contextos neutros [XP]V (item 7.5). Na sexta e última seção, apresentamos uma correlação desses quatro fenômenos, buscando elementos que justifiquem a hipótese de Tarallo de que antes da virada do século XX a pena brasileira já começara a escorrer a sua própria tinta.

7.2 A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO PRONOMINAL DE TERCEIRA PESSOA

O comportamento dos sujeitos pronominais de terceira pessoa constitui um ponto-chave na confirmação do processo de mudança que envolve a primeira propriedade relacionada ao Parâmetro do Sujeito Nulo (CHOMSKY, 1981) no PB, que tem sido apontado como um sistema que tende a realizar foneticamente o sujeito referencial, enquadrando-se no conjunto de línguas de sujeito nulo parcial

(HOLMBERG, 2009)². Análises da fala contemporânea têm permitido não só confirmar essa mudança como também observar alguns efeitos por ela produzidos, como a tendência ao preenchimento dos sujeitos de referência genérica, dos sujeitos proposicionais (neutros) e da posição estrutural do sujeito em sentenças impessoais, por meio de operações de inserção ou alçamento (cf. DUARTE, 2003; 2012; KATO; DUARTE, 2014).

A presente análise se limita à representação do sujeito anafórico (nulo *versus* expresso) ao longo do século XIX, considerando a primeira e a segunda metades, em cartas de leitores de jornais escritas nos seguintes estados: Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Santa Catarina. A análise leva em consideração os seguintes fatores linguísticos: o número (singular *versus* plural), o tempo verbal, a ordem do sujeito quando expresso, o tipo de oração em que ocorre o sujeito e dois fatores que têm se mostrado muito importantes na implementação do sujeito expresso: o padrão sentencial, que se relaciona ao feixe de traços semânticos do referente (cf. CYRINO; DUARTE; KATO, 2000), e a posição do antecedente do sujeito (cf. BARBOSA; DUARTE; KATO, 2005). Um antecedente em função diferente ou distante e com o feixe de traços [+humano/+específico] favorecerá a implementação do pronome expresso. Por outro lado, quanto mais acessível sintaticamente estiver o antecedente (mesma função e sentença adjacente) e quanto menos referencial ([-humano] e [-específico]), maiores são as chances de um sujeito nulo.

Ao final deste item, será feita uma comparação entre os resultados obtidos nas cartas de leitores para a segunda metade do século XIX com aqueles obtidos em duas amostras de cartas pessoais³ e de peças de teatro cariocas escritas nesse período.

7.2.1 Os resultados

Na amostra de cartas de leitores, foram levantados 866 dados, que apresentam praticamente a mesma distribuição nas duas metades do século XIX, reunin-

² Essa inclusão do PB contemporâneo entre as línguas de sujeito nulo parcial é discutida em Duarte (em preparação), uma vez que os contextos de sujeitos nulos apresentados para justificar tal caracterização estão em “distribuição complementar” com sujeitos expressos, que são, aliás, mais frequentes do que os nulos na fala. Há, pois, razão, para crer que se trata de vestígios da gramática que licenciava sujeitos nulos.

³ Uma das amostras consiste de cartas escritas no Rio de Janeiro, entre 1879 e 1892, pelo casal Ottoni (Bárbara e Cristiano) a seus netos (LOPES, 2005), e a outra é formada por um conjunto de cartas escritas a Rui Barbosa entre 1866 e 1899 (CALLOU; BARBOSA, 2011). Dentre os 17 remetentes, há personalidades ilustres e apenas um amigo particular de Rui Barbosa.

do os estados contemplados, com 59% e 61% de sujeitos nulos, 20% de sujeitos pronominais e 21% e 19% de DPs anafóricos, como mostra a Figura 7.1, a seguir:

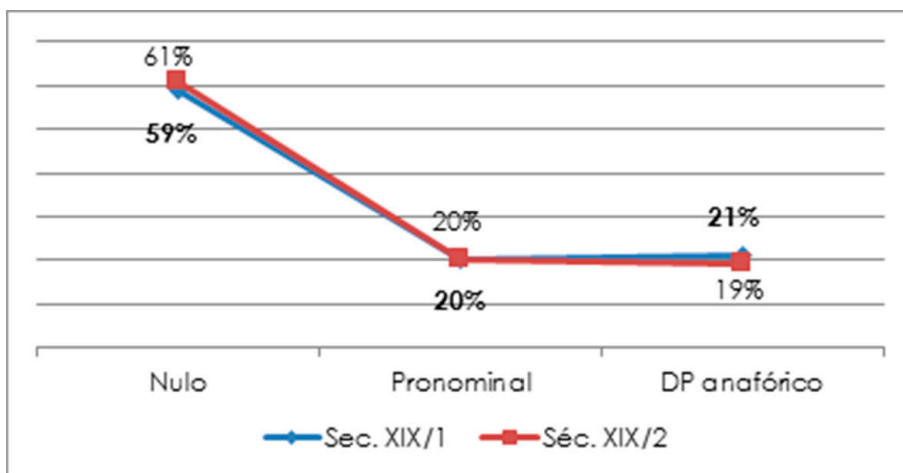


Figura 7.1 Formas de representação do sujeito anafórico de 3ª pessoa em cartas de leitores.

Antes de investigar o efeito dos grupos de fatores estruturais e extralinguísticos (Estado e período de tempo) na realização do sujeito, vejamos a distribuição dos dados da Figura 7.1, que detalha a posição dos pronomes e DPs anafóricos, na Tabela 7.1 a seguir. Nota-se a mesma regularidade nas duas sincronias: a ordem SV é preferida, tanto com o pronome quanto com o DP anafórico.

Tabela 7.1 Distribuição dos dados segundo a forma e a posição do sujeito

Preenchimento e posição do sujeito	XIX.1	XIX.2
Nulos	244 (59%)	276 (60%)
Pronome anteposto	64 (16%)	68 (15%)
Pronome posposto	17 (4%)	23 (5%)
DP anteposto	61 (15%)	72 (16%)
DP posposto	25 (6%)	16 (4%)
Total	411	455

Uma análise de regra variável, opondo os sujeitos nulos a expressos (aqui somados pronomes e DPs anafóricos), confirma a não relevância do período de tempo na realização do sujeito (os pesos relativos para cada um foram idênticos: 0,50). A tabela a seguir apresenta os grupos considerados relevantes pelo Programa VARBRUL (PINTZUK, 1988), por ordem de seleção:

Tabela 7.2 Grupos de fatores selecionados (valor de aplicação: sujeito nulo)

Padrão sentencial	Frequência	PR
Padrão 1	222/255 = 87%	0,79
Padrão 2	136/224 = 61%	0,52
Padrão 3	135/300 = 45%	0,33
Padrão 4	27/87 = 31%	0,19
Estrutura de CP		
Nenhum elemento	186/349 (53%)	0,44
Elemento em C	182/317 (57%)	0,46
Elemento em Spec,C	152/200 (60%)	0,66
Estado		
Ceará	79/129 (61%)	0,51
Pernambuco	88/127 (69%)	0,66
Bahia	76/127 (60%)	0,51
Rio de Janeiro	119/176 (68%)	0,54
Minas Gerais	44/102 (43%)	0,40
São Paulo	48/102 (47%)	0,35
Santa Catarina	66/103 (64%)	0,48

INPUT=0,64 Loglikelihood=-478,111 Significance=0,006.

A escolha do padrão sentencial confirma a atuação de um fator de natureza funcional. Numa língua românica de sujeito nulo prototípica, como o italiano, o sujeito nulo é a opção não marcada nos padrões 1 e 2. Assim o Padrão 1, em que o antecedente se encontra no mesmo período e tem a mesma função é o que mais favorece o sujeito nulo, com 0,79 de peso relativo, seguido do Padrão 2, em que o antecedente, igualmente um sujeito, se encontra na oração adjacente, com 0,52 (a diferença de 0,27 entre os dois pesos coloca o Padrão 1 como o mais resistente num processo de mudança). Os exemplos em (1) ilustram ambos os padrões. Note-se que em (1a) não há relação de c-comando entre o sujeito e seu antecedente, outra característica do sujeito nulo em línguas [+sujeito nulo].

- 1) a. Se [o actual Governo]_i, tanto se empenha para promover a instrucção da mocidade, [Ø]_i não deve permittir] que se retarde tanto o pagamento dos seos quartéis vencidos. (*O Cearense*, 1847)
- b. [Dona Francisca Xavier]_i, applicou-se immediatamente ao restabelecimento dos preceitos dos estatutos fazendo renascer a boa ordem de costumes. [Ø]_i Trabalhou e atravez de continuas enfermidades e afflições,

conseguiu realização de seus largos e louváveis desejos (...). (*Diário de Pernambuco, 1880*)

Os Padrões 3 e 4, com o antecedente em outra função ou distante, desfavorecem o sujeito nulo, com 0,33 e 0,19, respectivamente. Os pesos, acompanhados pelos percentuais, revelam uma gradiência, que coloca o antecedente distante como o contexto estrutural que mais desfavorece o sujeito nulo:

- 2) a. Esta crença supersticiosa, estes seres sobrenaturais denominados vampiros, servem de base [á peça]_i e fornecem-[lhe]_i [o que ella_i tem de fantástico e de brilhante efeito.] (*Diário de Pernambuco, 1879*)
- b. Dizem suas senhorias que [o artigo de apresentação]_i pertence-me quando assim praticam uma injustiça, aliás muito honrosa para commigo, pois sabem perfeitamente [que elle_i foi elaborado por meu velho pae]. (*Jornal de Notícias, Bahia, 1896*)

O segundo grupo selecionado foi a estrutura de CP, que revela o favorecimento do sujeito nulo em orações com elemento em Spec,CP (relativas e interrogativas), com 0,66, em oposição às estruturas com elemento no núcleo de CP (as conjunções) ou às que não apresentam qualquer elemento em CP, com pesos praticamente idênticos (observe-se que há uma diferença de 0,20 entre as primeiras e estas). Trata-se de um resultado que surpreende porque, em análises sincrônicas, da fala e da escrita, as estruturas com um elemento em Spec,CP são aquelas em que mais prontamente se implementa um pronome expresso. Na fala, o pronome expresso em relativas e interrogativas diretas é quase categórico (cf. DUARTE, 1995).

O terceiro grupo, de natureza não linguística, coloca o estado de Pernambuco como o que mais favorece o sujeito nulo (com 0,66) e os estados de Minas e São Paulo, com 0,40 e 0,35, no polo oposto. Santa Catarina, Ceará, Bahia e Rio apresentam pesos próximos (a distância entre eles é inferior a 0,10), o que os deixa no mesmo patamar em relação aos demais. Assim, num contínuo, temos, nos dados desses estados, um favorecimento do sujeito nulo inferior a Pernambuco, mas superior a Minas e São Paulo. Influências relacionadas à colonização e à escolarização podem ajudar a decifrar tal distribuição.

A não seleção do grupo relativo aos feixes de traços semânticos certamente se deve à regularidade na distribuição de sujeitos nulos e expressos nos dois períodos de tempo. Com o traço [+humano], a análise revela 59% e 65% de sujeitos nulos nos períodos 1 e 2, respectivamente, com ligeiro aumento. Quanto ao uso de pronomes e DPs anafóricos, estes sempre superam levemente aqueles: temos 18% de pronomes e 23% de DPs no período 1 e 16% e 19% no período 2. A presença de pronomes expressos com o traço [+humano], entretanto, não causa sur-

presa, estando o pronome em geral ligado a um antecedente em outra função ou distante. O que é digno de nota é justamente a ocorrência de pronomes pessoais com o traço [-humano], uma estrutura que não se encontra nas línguas românicas de sujeito nulo (embora o PE exiba o pronome com esse traço em índices muito baixos). Nas cartas de leitores, encontramos 56% e 40% de sujeitos nulos com o traço [-humano], enquanto os expressos com pronomes chegam a se igualar ou mesmo superar o uso de DPs (20% de pronomes e 24% de DPs no período 1 e 33% de pronomes e 26% de DPs do período 2).

Os exemplos em (2a-b) acima e em (3a-c) a seguir ilustram pronomes com o traço [-humano] em diferentes padrões, mas, em nenhum desses casos, um sujeito nulo teria sua identificação comprometida; por outro lado em (3d,e), vemos um pronome posposto e um DP anafórico, estratégias que ocorrem em torno de 5% nos dois períodos (cf. Tabela 7.1).

- 3) a. Não acho proprio que [as Guardas Nacionaes]_i pouco a pouco se tornem Corpos de Procissões. [Ellas_i forão criadas para os fins expressos na Lei de 18 Agosto 1831 Artigo I.] (*Gazeta da Bahia*, 1832)
- b. Se são indispensaveis [as Procissões]_i, [ellas_i devem ser acompanhadas pela Milicia da Igreja, (as Irmandades e Clero) e não pelas Guardas Nacionaes] que forão creadas para outros fins. (*Gazeta da Bahia*, 1832)
- c. Como no seu jornal n° 1523 venha transcripto um especifico para a cholera morbus, permita-me que lhe dirija [as seguintes linhas]_i para [lhes]_i dar publicidade [se por ventura [ellas_i o merecerem]. (*O Cearense*, 1856)
- d. Jamais negarei existir em meu poder [a somma de oito contos de réis pouco mais]_i, como diz o Senhor major, mas asseguro [que nunca me fora ella_i pedida] (*Diário de Pernambuco*, 1867)
- c. Este, em vez de responder com resposta, ou recibo do abaixo assignado, asseverou que mandou levar [o officio]_i de convocação e [que [o mesmo]_i fora entregue]! (*O Constitucional, Minas*, 1878)

Antes de procedermos a algumas considerações gerais, vejamos a comparação entre os índices de sujeitos nulos de terceira pessoa na segunda metade do século XIX, considerando as amostras (cartas pessoais e peças de teatro) já citadas.

A observação desses índices percentuais, acompanhada pela distância entre os pesos relativos obtidos nas cartas de leitores, nos permite ver num extremo a gramática dos letrados em situação mais formal – um avô senador, preocupado em manter “o bom português” nas cartas dirigidas a seus netos que vivem fora do país (PAGOTTO; DUARTE, 2005), e os ilustres, entre os quais se encontram políticos de renome, escritores, educadores e jornalistas, que se dirigem a Rui Barbosa, um expoente intelectual (CAVALCANTE; DUARTE; PAGOTTO, 2011).

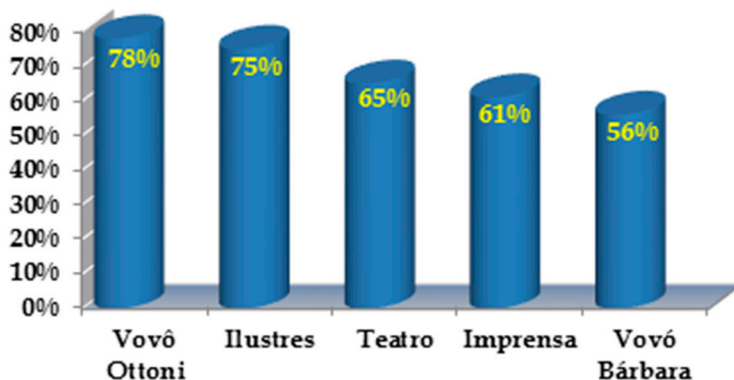


Figura 7.2 Sujeitos nulos de terceira pessoa em diferentes amostras (século XIX.2).

A seguir, temos os textos das peças de teatro popular, escritas no Rio de Janeiro por volta de 1880, com índices próximos aos encontrados nas cartas de leitores, aqui analisadas com maior detalhe, produzidos em contexto diferente, mas ainda com certo cuidado. O índice mais baixo é o que se encontra nas cartas de uma avó de nível socioeconômico alto, mas com nível de escolaridade distinto do de seu marido, o que era característico da época, e, ao mesmo tempo, dá um “sabor especial” às suas cartas, que deixam ver a gramática do PB, como mostra o trecho em (4):

- 4) quando faço algum biscoito ou doce, me lembro de que vocês gostavaõ e muitas vezes me ajudavaõ, emtaõ [seo avô]_i, que falta tem feito os seos companheiros de passeio a cavalo [que muitas vezes elle_i naõ sai por falta de companhia], [esta semana elle_i saio 2 vezes com Julio] (Carta 37 – Barbara Ottoni)

7.2.2 Síntese dos resultados sobre a representação do sujeito de terceira pessoa

No que se refere ao sujeito pronominal, podemos dizer que a escrita de leitores de jornais se apresenta bastante regular ao longo do século XIX, o que pode significar que a modalidade escrita que se desenvolvia no Brasil seguia modelos do PC. Quando comparada às cartas pessoais, escritas por letrados na segunda metade do século, nota-se nestas um maior rigor em relação à preferência pelo sujeito nulo, o que pode se dever a uma aproximação ao PE, que revela índices de sujeitos nulos de terceira pessoa na escrita jornalística atual em torno de 93%, enquanto o PB já alcança 49% (cf. DUARTE, 2007). As cartas de Barbara Ottoni, entretanto, já anunciam traços da gramática brasileira, que viriam a se incorporar muito lentamente à escrita, por causa da pressão normativa que se faria notar ao longo de grande parte do século XX. Não se pode ignorar, entretanto, o fato de o

sujeito pronominal expresso com o traço [-humano] já estar presente em diferentes gêneros, ao longo do século XIX, em índices expressivos, um traço que viria a se expandir no PB, diferenciando-o das línguas de sujeito nulo de maneira singular e já anunciando a mudança na remarcação do Parâmetro do Sujeito Nulo.

7.3 O OBJETO NULO

Como diversos estudos já mostraram, o objeto nulo do PB apresenta várias particularidades. Uma propriedade sempre apontada sobre o fenômeno (cf. OME-NA, 1978; PEREIRA, 1981; DUARTE, 1986; CYRINO, 1994; MATOS, 2005; ARRUDA, 2006; 2012, SILVA; 2009; entre outros) é o fato de que seu antecedente é uma expressão nominal com o traço [-animado]. A sentença (5a) é comum, mas a sentença (5b) parece pior, ficando mais aceitável com um pronome (5c).

- 5) a. Depois que a Maria viu [aquela saia]_i na vitrine, ela comprou [Ø]_i.
 b. ?*Depois que a Maria viu [aquele rapaz]_i na balada, ela beijou [Ø]_i.
 c. Depois que a Maria viu [aquele rapaz]_i na balada, ela beijou-o_i /beijou ele_i.

Estudos variam em relação à possibilidade de um antecedente [+animado] para o objeto nulo, pois parece haver uma interação com a especificidade do antecedente. Se [-específico], o objeto nulo animado parece mais aceitável.

- 6) Mesmo que a sociedade aceite [o menor infrator], ela prende [Ø]_i.

No entanto, uma outra propriedade notável é o fato de que podemos obter leituras estrita e imprecisa para o objeto nulo (CYRINO, 1994, 1997). Observe-se que a interpretação que temos para o objeto nulo na sentença (7) pode ser ou ‘o dinheiro do João’ (leitura estrita), ou ‘o dinheiro do Pedro’ (leitura imprecisa).

- 7) Ontem o João pôs [o dinheiro]_i no cofre, mas o Pedro guardou [Ø]_i na gaveta.

Além disso, o objeto nulo não permite que o sujeito da matriz seja o seu antecedente (FARRELL, 1990; CYRINO, 2008; SILVA, 2009; CYRINO; LOPES, 2012).

- 8) *O governador_i disse que o deputado desrespeitou [Ø]_i na festa.

Cyrino (2008) e Cyrino e Lopes (2012) investigaram esse fator, como sendo o resultado de um requerimento de paralelismo: o antecedente do objeto nulo deve ter a mesma posição na estrutura sintática da sentença matriz. Isso seria decorrente do fato de o objeto nulo ser um fenômeno de eclipse de um sintagma nominal anafórico. De fato, essa proposta tem uma motivação diacrônica: con-

forme mostra Cyrino (1994,1997), o objeto nulo do PB é resultado de elipse de um DP anafórico a um antecedente [-animado]. O fenômeno surgiu como uma extensão da elipse proposicional no PB. A lacuna – com uma elipse proposicional – em uma sentença como (9), em que o antecedente é um CP ou VP, e que pode ser substituída por um clítico neutro (invariável) em línguas como o PE, o espanhol, o italiano ou o francês, abriu espaço para o objeto nulo no PB.

- 9) [...] porque vos não fieis em castanhas (*não sei se* [Ø] *diga, se o cale* que de magoado me trava pola manga a falla da garganta; mas com tudo, não há quem se tenha)[...] (CAMÕES, *Filodemo*, século XVI)

Em (9), temos a ocorrência dos dois fenômenos: a elipse proposicional e o clítico neutro *o*, e ambos retomam o mesmo antecedente: o CP [*porque vos não fieis em castanhas*].

Portanto, as propriedades peculiares do objeto nulo do PB estão ligadas ao fato de que se trata de um fenômeno de elipse. Assim como a elipse proposicional, o objeto nulo do PB aceita leitura estrita e imprecisa (CYRINO, 1994; CYRINO; LOPES, 2012) e não permite que uma expressão nominal que não esteja em uma estrutura paralela seja seu antecedente.

Este item apresenta resultados de um estudo diacrônico em andamento em que essa última propriedade é explorada. Em outras palavras, observamos nos dados de sincronias passadas se podemos encontrar objetos nulos cujos antecedentes não estejam estruturalmente paralelos. Sentenças como (10) não deverão ocorrer:

- 10) a. *O João_i disse que a Maria abraçou [Ø]_i ([+animado])
 b. *O carro_i percorreu 10 kilometros antes de a Maria comprar [Ø]_i

Note-se que, em relação a essa propriedade, o traço animacidade é irrelevante. Em (10a) o antecedente é animado, e a sentença é agramatical. Porém, em (10b), apesar de o antecedente ser [-animado] a sentença também é agramatical.

Para observar essa propriedade na escrita do século XIX, analisamos dados oriundos dos seguintes textos dos *corpora* PHPB: (1) cartas de redatores e de leitores de jornais dos estados da Bahia, de Minas Gerais, de Pernambuco, do Rio de Janeiro, do Paraná e de São Paulo; (2) cartas particulares da segunda metade do século XIX, dos estados da Bahia, do Paraná, de Pernambuco, do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Com relação à escrita do século XX, analisaremos apenas cartas de leitores dos estados da Bahia, do Ceará, do Pará, de Pernambuco, do Rio de Janeiro, de Santa Catarina, do Rio Grande do Norte e de Minas Gerais.

7.3.1 Os resultados

Na amostra do século XIX aqui analisada, em nenhum caso o antecedente do objeto nulo se encontra na posição de sujeito (aqui referido como “argumento externo”). Observamos que o antecedente do objeto nulo pode ser um argumento interno de verbos transitivos e de verbos inacusativos (incluindo passivas). Nesse último caso, embora ocorra na posição pré-verbal, estruturalmente é um complemento de V, assim como o objeto direto de verbos transitivos.

Vejam os exemplos de antecedentes em posição de argumento interno de verbos transitivos:

- 11) Estes senhores vivem aqui sómente a conta do erario publico, e nada mais, agora com a noticia que a camara votou um projecto que já passou em 2^a discussão, concedendo 10:000\$ *para* a construcção de um açude aqui elles estão se empenhando *para* que ellessejão dacommissão; se assim acontecer não teremos açude_i e quando fação [Ø]_i ficarão com 2/3 do capital. (Carta 311 – Barão de Jeremoabo, Bahia)
- 12) [...] dirigi-me então á loja – reclamando a **minha propriedade**_i e o caixeiro da loja respondeu-me que não poderia entregar-me [Ø]_i sem ordem de seu amo. (Cartas de redatores, século XIX, São Paulo)
- 13) Agora lhe pesso para me mandar **um sobretudo**_i feito em Lisbôa, de uma fazenda pelludaondiada de quadrinhos, e mandar[Ø]_i por algum conhecido ou quando vierem. (Carta 15, Paraná)

Temos exemplos em que o antecedente é um argumento interno e se encontra deslocado à esquerda (topicalização):

- 14) **Os alugueis** deste mez ainda não recebi, logo que receba[Ø]_i, te creditarei [Ø]_i em tua conta. (Carta 3 – Washington Luiz, São Paulo)

Mas o mais interessante é que, como apontado acima, também encontramos antecedentes que são argumentos internos de construções inacusativas. Ou seja, o antecedente do objeto nulo, nesse caso, é também um argumento interno. Esse fato reforça a proposta de que deve haver um paralelismo de estruturas entre o objeto nulo e seu antecedente (CYRINO; LOPES 2012). Veja os exemplos (15) e (16):

- 15) Sinto Papae não ter recebido o retrato da Judith ella esta tão engraçadinha, muito bõa tem estado; de dia sempre ella dorme uma hora ou mais quando ella se acorda a Amelia faz crespos no cabello, é muito crespo **o cabelo d’ella**_i, basta enleiar[Ø]_i no dedo já está bem crespo. (Carta 5, Paraná)
- 16) julgo conveniente restabelecer a verdade dos factos para que **justiça**_i seja fetta a quem [Ø]_i merecer. (Cartas de redatores, século XIX, Minas Gerais)

Foram coletados 37 casos de objetos nulos nas cartas particulares do século XIX acima referidas. Dentre esse total, somente ocorreram os 2 casos acima, ou seja, 5% de casos em que os antecedentes dos objetos nulos são argumentos internos de seus verbos. Assim, constatamos que, na maioria dos dados coletados para o século XIX, o antecedente do objeto nulo é também um objeto direto (ou seja, o complemento de um verbo transitivo), mas podemos também ter, já nesse século, antecedentes que são argumentos internos de construções inacusativas, embora em minoria dos casos.

Em relação ao século XX, apesar de serem poucos objetos nulos nos *corpora*, observamos que os objetos nulos majoritariamente ocorrem quando os antecedentes são, de complemento de verbo, especialmente na primeira metade do século, em que o resultado é categórico. Observe-se a Tabela 7.3.

Tabela 7.3 Posição dos antecedentes de objetos nulos na amostra do século XX

	Argumento interno		Argumento externo		Complemento de Preposição		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
XX/1	5	100	0	0	0	0	5	100
XX/2	8	66,6	2	16,7	2	16,7	12	100

A Tabela 7.3 mostra que encontramos somente dois dados nos quais o objeto nulo parece ter seu antecedente na posição de argumento externo na segunda metade do século XX. O primeiro caso encontra-se em (17):

- 17) Francisco Adenor Martins, foram-lhe dados somente coias de quatrocentos cruzeiros novos, que foram aplicados apenas em três dias e que ele era humano e sentia-se profundamente deprimido em ver **tanta gente** procurá-lo, sem poder atender [Ø]. (Cartas de leitores, século XX, Ceará)

Nesse exemplo, o DP “tanta gente”, antecedente do objeto nulo, aparece como argumento externo do verbo *procurar* na sentença matriz. No entanto, esse mesmo DP ocorre como complemento do verbo de percepção *ver*, que atribui Caso acusativo ao sujeito do verbo de seu complemento. Se substituirmos o DP por um pronome, podemos ter “em vê-los procurar o prefeito”. Portanto, se considerarmos que Caso acusativo seria atribuído a complementos de verbo (argumento interno), e sem entrar em detalhes na complexidade da estrutura de verbos de percepção, podemos assumir que o antecedente do objeto nulo (*tanta gente*) está em uma posição paralela àquela da sentença matriz, ou seja, o antecedente está em uma posição paralela à do objeto nulo na sentença encaixada.

O segundo caso é a sentença em (18):

- 18) E depois de três horas de espera um servidor me mandou voltar lá para a Rua Venezuela, pois o **documento** já tinha seguido no princípio de dezembro. E foi, adiantando: “Se não achar [Ø], traga outros retratos, para fazer nova carteira.” (Cartas de leitores, século XX, Rio de Janeiro)

Nesse exemplo, o antecedente do objeto nulo é o argumento interno do verbo inacusativo, “seguir”, que aqui significa “ir”. Observamos, mais uma vez, que o antecedente do objeto nulo em questão está em uma posição estruturalmente paralela (interna a VP) antes de ser alçado para a posição pré-verbal, qual seja a posição de sujeito. Esse paralelismo de estruturas pré-alçamento parece ser relevante para o momento em que a elipse é licenciada (CYRINO; LOPES, 2012).

7.3.2 Síntese dos resultados sobre as propriedades do objeto nulo

O PB é a única língua românica que apresenta a possibilidade de um objeto nulo com características peculiares devido à mudança sintática que a língua sofreu. Essa mudança, a perda do clítico neutro/invariável *o* e, posteriormente, a perda de todos os clíticos acusativos de terceira pessoa (CYRINO, 1994), leva à elipse de um sintagma nominal cujo antecedente se encontra em uma posição paralela, à semelhança do que ocorre com outras elipses (cf. CYRINO; LOPES, 2012). Os resultados diacrônicos apresentados neste capítulo mostram mais especificamente que, de fato, é esse o objeto nulo que ocorre na escrita brasileira dos séculos XIX e XX.

7.4 ORDEM [DP]V/V[DP] EM DECLARATIVAS

A ordem dos constituintes sentenciais surge como uma questão relevante para a construção de uma história do PB em associação com as investigações em torno do Parâmetro do Sujeito Nulo (CHOMSKY, 1981; RIZZI, 1988; KATO, 2000; 2002b). Paralelamente à propriedade de não lexicalizar sujeitos pronominais, a marcação positiva para esse Parâmetro prevê a possibilidade de construções com sujeito posposto (inversão livre) em sentenças simples.

Na medida em que muitos estudos já mostraram que o PB é hoje um sistema que preferencialmente lexicaliza o sujeito pronominal de referência definida (cf. item 7.2 deste texto), decorre naturalmente a necessidade de avaliar se a possibilidade de ‘inversão’ também passou por semelhante processo de restrição. De fato, um conjunto de estudos variacionistas sincrônicos e diacrônicos revelam que

a construção V[DP] se tornou gradualmente menos frequente e estruturalmente mais restrita na fala e na escrita brasileira (BERLINCK, 1988; 1989; 2000; COELHO, 2000; 2006; ZILLES, 2000; SPANO, 2008, SANTOS, 2008, entre outros), de modo que o padrão predominante no PB atual é [DP]V.

A presente análise vai se voltar para esse processo, investigando as ordens [DP]V/V[DP] em anúncios, cartas de leitores de jornais e cartas pessoais dos séculos XIX e XX⁴, que compõem os *corpora* do PHPB. Os textos são originários de três regiões brasileiras (Nordeste – Bahia e Rio Grande do Norte; Sudeste – Rio de Janeiro; e Sul – Santa Catarina) e os dados deles obtidos foram analisados segundo fatores linguísticos – posição superficial do verbo na construção sintática, transitividade do verbo, forma de representação do DP sujeito, definitude/especificidade do DP sujeito, animacidade do DP sujeito – e extralinguísticos – gênero textual e região.

7.4.1 Os resultados

O levantamento de dados resultou em 1.321 orações com sujeito expresso no século XIX e 1.410 na amostra do século XX. A ordem V[DP] corresponde a 24% dos dados no XIX e 12,5% no XX, corroborando a expectativa de diminuição da chamada inversão do sujeito. Mas como se caracteriza esse quadro? Os fatores que regiam a ordem V[DP] no século XIX continuam atuantes no XX, com uma perda apenas quantitativa na expressão dessa ordem, ou teria acontecido uma mudança mais profunda no sistema da língua?

Um primeiro aspecto importante a considerar é o fato de que a posição do [DP]-sujeito interage com a posição superficial do verbo na sentença, criando um conjunto variado de padrões: V em primeira, segunda ou terceira posição e DP-sujeito adjacente ou não ao verbo. Ao analisarmos a posição do DP-sujeito em relação à posição de V, concluímos que a alternância entre [DP]V e V[DP] está, de fato, restrita a um padrão: V em segunda posição. É o que se observa nos resultados da Tabela 7.4.

Também se percebe que é no contexto [XP]V que a variação da ordem do sujeito tem lugar. A análise que se segue vai focalizar apenas essas construções com o verbo em segunda posição que constitui o *locus* da variação. As ocorrências a seguir, retiradas da nossa amostra, ilustram esse tipo de construção na ordem [XP]V[DP], em diferentes contextos sintáticos.

⁴ Os documentos do PHPB utilizados para a análise da ordem [DP]V/V[DP] estão assim distribuídos: para o século XIX textos que compreendem as décadas de 1850 a 1890 e para o século XX, textos que compreendem as décadas de 1920 a 1960.

Tabela 7.4 Frequência de V[DP], segundo a 'posição superficial do verbo na construção'

Posição do verbo	Século XIX		Século XX	
	Apl/total	%	Apl/total	%
Verbo em primeira posição	171/171	100%	64/64	100%
Verbo em segunda posição	128/771	17%	93/949	10%
Verbo em terceira posição	17/379	3%	19/397	5%
Total	316/1321	24%	176/1410	12,5%

- 19) Homens ha que, não tendo importancia, proamamtel-a, fazendo bulha; – assim o disse [V. Ex.] na resposta que parece ser sua, com quanto nas a tivesse assignado, e V. Ex. é competente para provar esta verdade. (*A Actualidade – Jornal da Tarde*, Rio de Janeiro, 1869)
- 20) De dizendo a esse bom homem que eu as tirava a 1 \$ rs., ellecallou-se como preferindo pagar quadruplicadamente, e eu disse com os meus botões: ah, quem me dera ser guarda! alguns conheço [eu] que ganharão mais em tirar licenças do que ganharião se fossem fiscaes; porque nada é mais fácil do que ser corretor de casa! B'O Tucano. (*O Despertador Municipal*, 1850)
- 21) A ultima hora, para evitar que mais uma vez fosse adiada [a venda], tive que reduzir o preço de 30:00# para 28:000 (Carta de Lafayette Luiz Pereira de Sousa a Washington Luiz, Niteroi, 1898)
- 22) Immediatos e permanentes são [os seus efeitos]: enriquece o sangue, vigoriza os musculos, fortalece os nervos e o cerebro. Abre o appetite e facilita a digestão. TONICO BAYER BOM PARA TODOS. (*A Ordem*, Natal, 1938)
- 23) Porém, no fundo dalma, devem sentir alguma emoção escutando as melodias que eu escuto, depois de haver, ao raiar do dia, ouvido a sinfonia dos pássaros festejando o nascer do sol, esquecidos de que, depois do alvorecer, virá inevitavelmente [o crepúsculo], a noite imensa e nem sempre pontilhada de estrelas. (*Tribuna do Norte*, Natal, 1962)
- 24) Caso chegue ai [alguma coisa] para mim do Mundico, peço transmitir por telegrama para mim. (Carta de Lourival Rocha para Rusinete Dantas, Mossoró, 1951)
- 25) O impaludismo grassa em todos os continentes, especialmente nas regiões quentes e humidas onde existem [coleções de aguas], propicias para a criação dos mosquitos transmissores. (*A Ordem*, Natal, 1938)

As 771 sentenças que apresentam a estrutura sintática com verbo em segunda posição ([XP]V) do século XIX foram submetidas à rodada estatística, usando o GoldVarb, 2001 (cf. ROBINSON; LAWRENCE; TAGLIAMONTE, 2001), com o propósito de observar as restrições linguísticas que atuam no favorecimento e não da ordem V[DP]. Os resultados gerais dessa rodada podem ser aferidos, por ordem de relevância, na tabela a seguir⁵.

Tabela 7.5 Grupos de fatores selecionados – século XIX (valor de aplicação: V[DP])

Grupos de fatores – século XIX	Frequência	PR
Transitividade do verbo		
Inacusativo não existencial	24/50 = 48%	0,81
Inacusativo existencial	1/2 = 50%	0,76
Intransitivo	7/20 = 35%	0,76
Inacusativo com locativo	7/29 = 24%	0,66
Pronominal	4/10 = 40%	0,64
Transitivo indireto	12/70 = 17%	0,52
Cópula	34/225 = 15%	0,47
Bitransitivo	12/88 = 14%	0,46
Transitivo direto	24/230 = 10%	0,41
Definitude/Especificidade do DP		
- Def/- Esp	24/88 = 27%	0,78
- Def/+Esp	59/244 = 24%	0,59
+ Def/+Esp	42/392 = 11%	0,38
Forma do sujeito		
DP complexo	30/95 = 32%	0,71
DP simples	65/290 = 22%	0,60
Pronome pessoal	12/149 = 8%	0,48

⁵ A análise multivariada selecionou como relevantes, em um primeiro momento, duas variáveis extralinguísticas – *tipo de texto* e *região*. No caso de *tipo de texto*, vê-se um índice alto de VS em cartas de leitores (0,83), anúncios com 0,53 e cartas pessoais com 0,28. Esse último tipo de texto seria, então, o contexto mais avançado na expressão dos padrões que vão predominar na língua (SV). No caso de *região*, observou-se uma tendência mais favorável ao emprego de VS nos textos produzidos na Bahia (0,73), contra 0,48 do Rio de Janeiro e 0,33 de Santa Catarina. Os mesmos fatores não foram selecionados na amostra do século XX, refletindo a progressiva restrição da variação a fatores estruturais. Tendo em vista esses resultados, optamos por focalizar apenas o papel dos fatores linguísticos no processo.

Grupos de fatores – século XIX	Frequência	PR
Nome próprio	16/128 = 12%	0,41
Pronome demonstrativo	1/17 = 6%	0,39
Pronome indefinido	1/45 = 2%	0,04
Elemento cliticizado ao verbo		
Clítico antes do V	14/87 = 16%	0,60
Clítico depois do V	8/55 = 14,5%	0,34
Input = 0,17 Log Likelihood = - 280,932		Significance = 0,042

Como se pode observar na Tabela 7.5, quatro variáveis linguísticas foram consideradas significativas pelo programa estatístico na amostra do século XIX, indicando forças sintáticas (transitividade do verbo, elemento cliticizado ao verbo e forma de representação do DP) e semânticas (definitude/especificidade do DP-sujeito) agindo sobre V[DP]. Com exceção do fator *pronome indefinido*, todos os demais suplantam significativamente o input geral de V[DP] (0,17). A atuação dessas propriedades também se revela na distribuição dos percentuais nos diferentes contextos: dos vinte fatores, 9 apresentam índices iguais ou superiores a 20% de V[DP]. Além disso, já se observa uma demarcação, em pesos relativos e em percentuais, entre os fatores que compõem cada variável: (i) entre construções inacusativas e construções transitivas (aí incluídas as construções com cópula); (ii) entre DPs não definidos e DPs definidos; e (iii) entre DPs (complexo e simples) e pronomes.

O mesmo procedimento de análise estatística foi adotado para as 949 ocorrências com o verbo em segunda posição na amostra do século XX. Observa-se nesse caso que a ordem V[DP] já aparece em contextos bem mais restritos, como indicam os índices descritos na Tabela 7.6 a seguir.

Há uma definição nítida de duas estratégias: (i) o enrijecimento da ordem [DP]V em construções transitivas, intransitivas e cópulas e (ii) a variação da ordem [DP]V/V[DP] em contextos com verbos inacusativos existencial (0,95), não existencial (0,78) e locativo (0,64), bem como em contextos com DP-sujeito [-definido] (0,76 e 0,64) e não animado (0,62). Aparentemente, as forças atuantes são em parte as mesmas que aquelas identificadas no século XIX, assim como a tendência segundo a qual se correlacionam à ordem V[DP]; no entanto, em particular no que se refere à natureza da construção verbal, vê-se uma expansão da ordem [DP]V para contextos que no século XIX ainda “hospedavam” com significativa frequência a ordem V[DP]. O fato de as variáveis semânticas, caracterizadoras do DP, se revelarem mais importantes para a explicação da variação no século XX está diretamente associado à restrição dos contextos verbais que condicionam V[DP].

Tabela 7.6 Grupos de fatores selecionados – século XX (valor de aplicação: VDP)

Grupos de fatores – século XX	Frequência	PR
Definitude/Especificidade do DP		
- Def/- Esp	24/123 = 19,5%	0,76
- Def/+Esp	43/283 = 15%	0,64
+ Def/+Esp	16/493 = 3%	0,35
Animacidade		
Não animado	73/380 = 19%	0,62
Animado	14/260 = 5%	0,33
Transitividade do verbo		
Inacusativo existencial	5/7 = 71%	0,95
Inacusativo não existencial	31/100 = 31%	0,78
Inacusativo com locativo	7/43 = 16%	0,74
Transitivo indireto	8/101 = 8%	0,53
Intransitivo	3/37 = 8%	0,50
Cópula	22/263 = 8%	0,43
Transitivo direto	11/234 = 5%	0,43
Bitransitivo	5/130 = 4%	0,38

Input = 0,10 Log Likelihood = -222,476

Significance = 0,000

Podemos entender as forças aqui em jogo, se levarmos em conta a natureza dos grupos de construções associadas às estratégias (i) e (ii). Temos verbos que selecionam argumentos externos (intransitivos e transitivos); verbos cópulas, que selecionam uma *small clause*; e verbos inacusativos que selecionam argumento interno (cf. BURZIO, 1986⁶). O fato de verbos que selecionam apenas um argumento apresentarem comportamentos diversos já foi tratado na literatura gerativista desde a década de 1980 por vários pesquisadores (cf. KATO; TARALLO, 1988; KATO, 2000; FIGUEIREDO SILVA, 1996; CYRINO; NUNES; PAGOTTO, 2009; NASCIMENTO, 2014), considerando dados do português. Verbos como *trabalhar*, *sorrir* e *correr*, por exemplo, selecionam um argumento externo, marcado como [+agentivo] e [-tema], enquanto verbos como *existir*, *aparecer*, *sumir*, *cair*, *desaparecer*, *chegar*, *surgir* selecionam um argumento interno, marcado

⁶ A hipótese inacusativa foi proposta pela primeira vez por Perlmutter (1978) no quadro da Gramática Relacional. O autor observou a existência de estruturas intransitivas cujo único argumento era um objeto direto (e não um sujeito), mas esse argumento era incapaz de receber acusativo por uma idiosincrasia do verbo.

como [-agente] e [+tema], e apresentam uma ordem V[DP] muito natural (como os exemplos (30) a (32), a seguir, ilustram).

Considerando o tipo de argumento selecionado pelos verbos, agrupamos a variável transitividade em três fatores. Esses fatores agrupados foram cruzados com outras duas variáveis selecionadas: traços de definitude e de especificidade do DP (nos séculos XIX e XX) e animacidade do DP (no século XX). Os resultados dessa nova análise estão expostos nas Tabelas 7.7 e 7.8.

Tabela 7.7 VDP segundo a transitividade do verbo e definitude/especificidade do DP

Correlação	DP [+ Def+ Esp]		DP [- Def+ Esp]		DP [- Def- Esp]	
	Século XIX	Século XX	Século XIX	Século XIX	Século XIX	Século XX
Inacusativos	17%	6%	52%	36%	75%	52%
Transitivos e intransitivo	8%	2%	19%	8%	21%	13%
Cópula	12%	4%	17%	13%	12%	7%

Tabela 7.8 VDP segundo a transitividade do verbo e a animacidade do DP

Correlação	DP Animado		DP não animado	
	Século XIX	Século XX	Século XIX	Século XIX
Inacusativos	35%	3%	47%	48%
Transitivos e intransitivo	12%	4%	18%	10%
Cópula	12%	9%	16%	10%

Apesar de se constatar queda de V[DP] de um século para outro nos diferentes contextos, nota-se que no século XX os índices de V[DP] que ainda permanecem altos estão ligados a verbos inacusativos cujos argumentos são DPs [- Def+/- Esp] e [-animado]. Por outro lado, independentemente do traço de definitude e de animacidade do DP, verbos intransitivos, transitivos e cópulas preferem a ordem [DP]V.

Podemos dizer, então, que no final do século XX a ordem do sujeito com verbos intransitivos e transitivos não é mais variável⁷. Contextos que ainda per-

⁷ Sabemos que na classe dos transitivos há verbos que selecionam argumento com papel temático agente, que é projetado como o sujeito da sentença, e verbos que selecionam papel temático experienciador e tema, que são conhecidos na literatura como verbos psicológicos. Nesse aspecto, apesar de apresentarem uma grade temática relativamente estável, a depender do caso, o

mitem V[DP] em que DP é um argumento externo selecionado pelo verbo são raros como se pode verificar nos exemplos abaixo. Esses casos se parecem mais com construções que se repetem na língua como expressões cristalizadas.

- 26) O que dizem sobre os pianos “ALBERT SCHMOLZ” [as autoridades **maximas da musica**] neste Estado. (*A Ordem*, Natal, 1938)
- 27) E equívoco lamentável, como verá [V.S.] da retificação que segue. (*A Ordem*, Natal, 1950)

As construções V[DP] com verbos cópulas se mantêm mais ou menos estáveis nos dois séculos com índices baixos, que ficam entre 15% e 8%. Vale ressaltar que são verbos pertencentes à categoria dos inacusativos, mas que foram separados dessa categoria por selecionarem uma *small clause* e não um DP. Reunimos no rótulo de verbos cópulas predicadores adjetivais (cf. exemplo (28)) e predicadores participiais (cf. exemplo (29)) por não se mostrarem diferentes com relação à variação da ordem do sujeito da *small clause*.

- 28) Immediatos e permanentes são [os seus efeitos]: enriquece o sangue, vigoriza os musculos, fortalece os nervos e o cerebro. Abre o apetite e facilita a digestão. TONICO BAYER BOM PARA TODOS. (*A Ordem*, Natal, 1938)
- 29) Na soirée do sábado que passou no Clube “12 [borrão] Agosto”, foi eleita [a rainha dos estudantes secundários], a senhorita TANIA JANG (*O Estado*, Florianópolis, 1960)

Já as construções inacusativas em V[DP] são casos ainda muito produtivos na língua, como as ocorrências a seguir revelam. Nessa categoria estão os verbos que selecionam DP com papel temático de tema⁸. Exemplos como esses também foram encontrados em trabalhos que já investigaram o fenômeno variável na fala e na escrita do final do século XX (cf. BERLINCK, 1988; 1989; 2000; COELHO, 2000; 2006; ZILLES, 2000; SPANO, 2008, SANTOS, 2008; entre outros).

- 30) Não ha povoado por menor que seja, no interior do Estado, onde não circule [a ordem]. Dahi se pode concluir o valor de um annuncio nesta folha. (*A Ordem*, Natal, 1938)

experienciador ou o tema podem ser projetados como o sujeito ou o complemento da sentença, como em: (a) *A Maria teme a violência* ou (b) *A violência assusta a Maria*. Esse segundo exemplo é tratado por muitos autores como verbo inacusativo biargumental. Para a discussão que ora se apresenta essa diferença não é relevante, uma vez que sentenças transitivas apresentam a ordem SVO basicamente fixa, independentemente do papel temático do sujeito.

8 Excluímos dessa análise verbos inacusativos que selecionam oração, como em *Parece que vai chover*, uma vez que a ordem desse sujeito oracional é quase categoricamente VS.

- 31) Sobra Pinto Porto Santo Antonio e Astolfo Dutra que é aonde termina [a viagem do referido trem] até desobstruir a linha para Cataguazes. (*O Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1934).
- 32) Mais tarde, ressurgia, no mesmo local, com o mesmo ramo de comércio, [a casa tradicional na venda dos relógios bulachudos], hoje demodé, que é a condecoração sedição dos burgueses apatacados. (*O Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1946).

A ordem dos constituintes nessas construções com verbos inacusativos se apresenta variável. Isso nos leva à seguinte questão: qual é o estatuto das construções [DP]V/V[DP] nesse caso? E como se caracteriza esse processo variável? Com base nos resultados da análise das amostras e nas características das construções inacusativas, podemos afirmar que V[DP] inacusativa é um caso de inversão do sujeito? Queremos acreditar que não. Dadas as diferenças entre os argumentos dos verbos e as restrições sintático-semânticas relacionadas a eles, entendemos que o argumento interno de um verbo inacusativo permanece em sua posição de base por ser esta a de argumento interno. Quando, porém, esse argumento interno aparece à esquerda do verbo, essa posição é derivada por movimento do DP a uma projeção funcional, à posição de especificador de IP, por exemplo. Nesse caso, nada impede que seja a mesma posição para a qual se move o argumento externo de um verbo transitivo ou intransitivo.

7.4.2 Síntese dos resultados sobre a ordem DP]V/V[DP] em declarativas

Em síntese, parece que, no século XX, a ordem V[DP], em que DP é sujeito, manifestada por meio de argumentos externos com papel temático de agente, selecionados por verbos intransitivos ou transitivos, não é mais uma opção disponível no PB. Temos ainda variação da ordem dos argumentos internos com papel temático de tema, selecionados por verbos inacusativos. Esses argumentos, entretanto, não seriam o sujeito da sentença, mas o complemento do verbo. Tudo leva a crer que os fatores que identificamos como regentes da ordem V[DP] na escrita do século XIX não continuam plenamente atuantes na do século XX.

7.5 A PRÓCLISE EM CONTEXTOS NEUTROS [XP]V

Muitos estudos têm mostrado que a escrita brasileira do século XIX apresenta padrões variáveis na colocação dos pronomes pessoais clíticos (PAGOTTO, 1992; LOBO, 1992; 2001; SCHEI, 2003; DUARTE; PAGOTTO, 2005;

TORRES MORAIS; RIBEIRO, 2005; GALVES; TORRES MORAES; RIBEIRO, 2005; CARNEIRO, 2005, M. A. MARTINS 2009; 2012, 2013; CARNEIRO; ALMEIDA, 2009; CANEIRO; GALVES, 2010; CAVALCANTE; DUARTE; PAGOTTO, 2011). Para este momento, apresentamos resultados referentes à implementação da próclise em contextos neutros [XP]V⁹, na escrita brasileira dos séculos XIX e XX. Mais especificamente, analisamos a próclise em “contextos de variação diacrônica”: orações finitas não dependentes iniciadas por (i) sujeitos não focalizados, (ii) advérbios, (iii) PPs não focalizados e (iv) orações dependentes. A hipótese aqui defendida é a de que o comportamento particular na evolução da próclise nesses contextos na escrita brasileira está associado: (1) a construções [DP]clV em textos da primeira metade do século XIX que refletem um padrão ainda gerado pela gramática do PC; e a construções [DP]clV em textos a partir da segunda metade do século XX que refletem um padrão inovador gerado pela gramática do PB. Nesse sentido, quando observadas em separado as próclises nas construções [DP]V, apresentamos um diagnóstico de que apenas em textos da segunda metade do século XIX “a tinta do português brasileiro” – como destacado por Tarallo – se deixa transparecer na escrita brasileira.

A amostra para a análise foi extraída de *corpora* do PHPB: (1) cartas de leitores, cartas de redatores e anúncios de jornais dos estados do Rio de Janeiro (RJ), da Bahia (BA), de Pernambuco (PE) e do Ceará (CE); e (2) de trinta e quatro peças de teatro escritas por brasileiros nascidos em Santa Catarina (SC) e no Rio Grande do Norte (RN).

7.5.1 Os resultados

Considerando como regra variável a colocação em ênclise ou próclise do pronome pessoal clítico em sentenças com um ou mais constituintes em posição pré-verbal em “contextos neutros” – construções [XP]V –, apresentamos aqui uma análise variacionista observando a significância estatística por meio do uso dos programas do pacote estatístico GoldVarb 2001 dos condicionadores linguísticos e extralinguísticos que condicionam a próclise. Foram coletados/analizados 1.455 dados e as seguintes variáveis independentes foram controladas: posição superficial do verbo, forma do constituinte que antecede imediatamente o verbo em contextos ([XP])[XP]V, forma de realização do sujeito em contextos [DP]V, forma do pronome pessoal clítico, gênero do texto, período e estado.

9 Tomando por base o estudo de A. M Martins (1994), definimos por contextos neutros [XP]V, ou “contextos de variação diacrônica”, orações finitas não dependentes iniciadas por (i) sujeitos [DPs] não focalizados, (ii) advérbios não modais e (iii) PPs não focalizados, nos quais as taxas de variação na colocação de clíticos é bastante diferenciada na história do português.

Quatro variáveis, listadas a seguir por ordem de significância, se mostraram estatisticamente relevantes no condicionamento da próclise: (1) forma de realização do sujeito em contextos [DP]V, (2) forma do constituinte que antecede imediatamente o verbo em contextos ([XP])[XP]V, (3) período e (4) estado.

Observem-se na Tabela 7.9 os resultados referentes à segunda variável selecionada que diz respeito à natureza do constituinte que antecede imediatamente o verbo.

Tabela 7.9 Próclise por natureza do constituinte que antecede o verbo no contexto ([XP])[XP]V

	Apl/Total	PR.
Advérbio	143/217 – 65%	0,70
Sujeito	434/806 – 53%	0,58
PP	90/260 – 34%	0,39
Oração	18/172 – 10%	0,12
TOTAL	685/1455 – 47%	

Log likelihood = -799,621 Significance = 0,000

Advérbios e sujeitos condicionam a próclise com pesos de 0,70 e de 0,58, respectivamente, em oposição a PPs com PR. de 0,39. Em oposição a esses três fatores, sentenças com oração pré-verbal, com PR. de 0,12, não se mostram nada relevantes para a realização da próclise. É importante dizer que os advérbios constituem uma classe bastante heterogênea no que diz respeito à colocação dos pronomes pessoais clíticos na história do português escrito no Brasil. Aqui foram incluídos todos os advérbios num contexto de variação – sem se especificar a natureza desse elemento – porque na escrita brasileira dos séculos XVIII, XIX e XX atesta-se ampla variação em sentenças com todos os tipos de advérbios (MARTINS, 2009; 2012; CARNEIRO, 2005; CARNEIRO; GALVES, 2010), como exemplificam os casos com os advérbios modais em (33).

- 33) a. [Já] deixei-A na Motocar e o mecânico me disse que era “azinhavre” , e que “pro- duto nacional era uma droga mesmo”! (Carta de leitor, século XX, Rio de Janeiro)
- b. [...] calunioso, porque todos sabem, que eu não sou capaz de fazer contractos simulados; e injusto, porque, quando comprei á dita venda, o vendedor Francisco de Moraes, não tinha impedimento algum: e **assim comprei-A** muito bem (Carta de leitor, século XIX, Bahia)
- c. Em conclusão declaro ao Senhor Philantropo que o Senhor José Re-vault é incapaz de contrariar a liberdade das ditas crias, pois **sempre dizia-ME** que elllaserão forras. (Carta de leitor, século XIX, Bahia)

d. [...] e **tambem vendem-SE** folhas avulsas a 60 réis; e nas Boticas dos Senhores José Francisco Mig[u]eis na rua de Entre-pontes. (Carta de leitor, século XIX, Bahia)

Os percentuais de próclise considerando a natureza do constituinte que antecede o verbo estão distribuídos no curso do tempo nos gráficos da Figura 7.3.

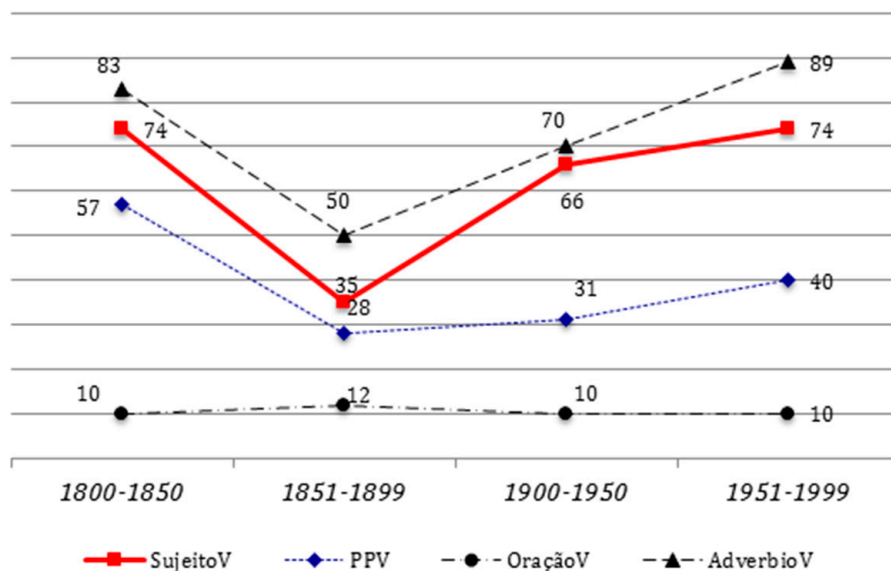


Figura 7.3 Próclise por natureza do constituinte pré-verbal no curso dos séculos XIX e XX.

Como se pode observar, da primeira para a segunda metade do século XIX – de 1800-1849 para 1850-1899 – há uma significativa queda na frequência de próclise em todos os contextos, exceto em sentenças com uma oração em posição pré-verbal, que se mantém na média de 10% em todos os períodos. Essa queda é mais sensível em sentenças com sujeitos contíguos à esquerda do verbo cujo percentual cai de 74% em textos da primeira metade para 35% em textos da segunda metade do século XIX. Interessante notar que a queda na próclise nesses contextos tem sido interpretada como o resultado da pressão da norma fixada pelos padrões enclíticos do PE (cf. PAGOTTO, 1998) na escrita brasileira do século XIX. Tendo em vista os resultados aqui apresentados, defendemos outra hipótese: considerando as elevadas taxas em construções com sujeitos, advérbios e PPs na primeira metade do século XIX, as próclises atestadas em textos desse período são ainda instanciadas – também via um padrão estilisticamente marcado – pela gramática conservadora do PC, em que a próclise era também o padrão nesse contexto.

No contexto [DP]V, há uma significativa queda nos índices de próclise da primeira para a segunda metade do século XIX, de 74% para 35% e a taxa sobe para 66% e 74% no século XX. Esse não é o quadro apresentado nos demais contextos [XP]V: com PPs, há uma queda de 57% para 28% no século XIX e o percentual fica em torno de 35% no século XX, ou seja, não há um aumento significativo nesse contexto; com advérbios, o percentual de próclise não cai de 50% em nenhum momento. Diante desse quadro, defendemos que a implementação da próclise gerada pela gramática do PB na escrita brasileira se dá não em todos os “contextos neutros” [XP]V de uma mesma maneira, mas em um contexto bem específico: [DP]V, conforme exemplo em (34).

- 34) a. **O abaixo assignado SE encarrega** de advogar qualquer causa crime, ou civil n’esta cidade, podendo quem o quizer honrar com sua confiança, para tal fim contar com bom patrono de suas causas na relação do Districto, e atè perante o Supremo Tribunal de justiça. Os deveres de bom procurador seraõ em tudo satisfeitos. (Anúncio, século XIX, Ceará)

Observemos com mais vagar as construções com sujeito pré-verbal [DP]V, pois a natureza do sujeito também condiciona fortemente a próclise (cf. MARTINS, 2009). Na análise dos dados aqui apresentada, essa variável foi a primeira selecionada pelo programa estatístico como relevante no condicionamento da próclise, conforme resultados expressos na Tabela 7.10.

Tabela 7.10 Próclise por natureza do sujeito em contextos *SujeitoV*

	Apl/Total	PR.
Pronome demonstrativo	4/5 – 80%	0,75
Pronome pessoal	271/314 – 86%	0,82
DP	147/441 – 33%	0,27
DP + relativa	12/46 – 26%	
TOTAL	434/806 – 53%	0,21

Log likelihood = -877,375 Significance = 0,000

Observe que quando o sujeito contíguo ao verbo no contexto ([XP])[DP]V é um pronome demonstrativo ou pessoal é bastante alta a probabilidade de próclise, com PR. de 0,75 e 0,82, respectivamente, se comparada a construções com sujeitos [DP] realizado por m sintagma nominal com ou sem relativa, com PR. de 0,27 e 0,21. A distribuição da próclise considerando a forma de realização do sujeito à esquerda do verbo nos quatro períodos considerados está sistematizada nos gráficos da Figura 7.4:

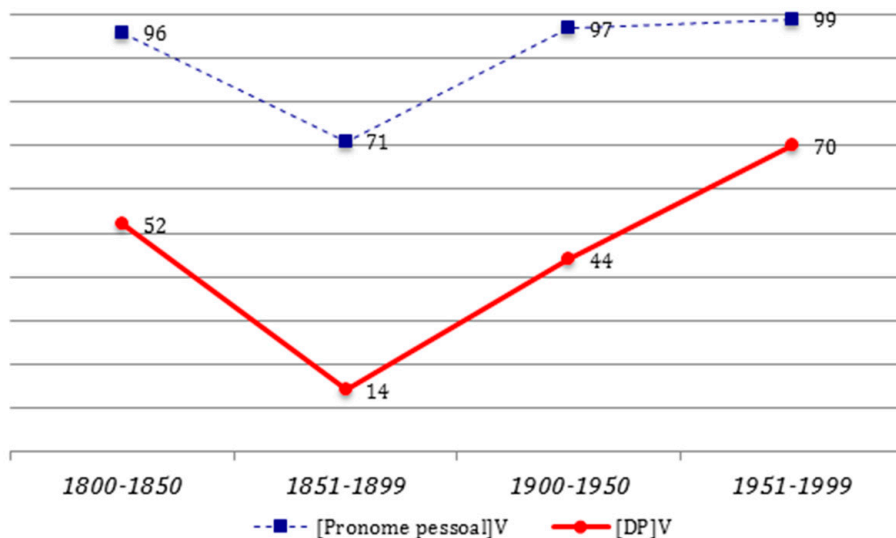


Figura 7.4 Próclise por natureza do sujeito pré-verbal no curso dos séculos XIX e XX

Observe que apesar de a frequência da próclise cair na segunda metade do século XIX, com sujeitos pronominais ela é muito mais recorrente no curso do tempo, diferentemente de quando a forma de realização do sujeito é um DP. A próclise com sujeitos pronominais fica acima dos 90% com exceção da segunda metade do século XIX quando cai para 71%. Desenhando um outro quadro, há uma significativa queda da próclise com sujeitos DPs da primeira para a segunda metade do século XIX – de 52% para 14%! – e esse percentual aumenta muito no curso do século XX – para 44% e 70%! Esse quadro é um forte argumento a favor da hipótese acima apresentada de que as próclises em textos da primeira metade do século XIX seriam derivadas, ainda, pelo padrão proclítico da gramática do PC.

Tabela 7.11 Próclise por período

	Apl/Total	PR.
1800-1850	97/206 – 47%	0,69
1851-1899	224/660 – 33%	0,30
1900-1950	166/299 – 55%	0,57
1951-1999	198/290 – 68%	0,73
TOTAL	685/1455 – 47%	

Log likelihood = -729,625 Significance = 0,000

Uma outra evidência que corrobora a hipótese aqui defendida em relação à diferença entre as próclises nos contextos [DP]V na escrita brasileira do século XIX é o fato de o período ter sido selecionado em terceiro lugar como estatisticamente relevante para o condicionamento da próclise: a primeira metade do século XIX, com PR. de 0,69 e a segunda metade do século XX, com PR. de 0,73, condicionam a próclise em relação aos demais períodos – segunda metade do século XIX e primeira do XX, com PRs. de 0,30 e 0,57 respectivamente.

7.5.2 Síntese dos resultados sobre a colocação dos pronomes pessoais clíticos em contextos [XP]V

No que se refere à colocação pronominal no contexto neutro [XP]V, podemos aventar a hipótese de que o padrão do PB começa a aparecer na escrita brasileira na segunda metade do século XIX, ou mais nitidamente no início do século XX e que a próclise atestada na primeira metade do século XIX segue ainda padrões do PC. A próclise do PB começa a aparecer, nesse sentido, em um contexto bastante específico, qual seja construções com sujeito DP na ordem [DP]V.

7.6 E “A TINTA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO” EM AMOSTRAS DO PHPB?

A partir dos resultados apresentados neste capítulo podemos observar alguns pontos de convergência entre determinados aspectos desses quatro fenômenos investigados na história da escrita brasileira nos séculos XIX e XX, que antevêm resultados de estudos sincrônicos.

No que diz respeito à representação do sujeito pronominal, a análise revela que, embora a preferência pelo sujeito nulo seja característica da escrita brasileira ao longo do século XIX, o português já exibe um traço de línguas [-sujeito nulo]: a expressiva utilização de pronomes pessoais com o traço [-humano]. Na segunda metade desse século, duas direções podem ser notadas: a gramática do PE, que se verifica na escrita dos letrados, e a do PB, que se deixa ver, particularmente, em cartas pessoais escritas pelos indivíduos com menor grau de escolaridade, com pouca ou nenhuma exposição às normas escolares.

Em relação ao objeto nulo, apesar dos poucos dados encontrados, fato comum no estudo deste fenômeno sintático, pode-se notar uma clara configuração das características do objeto nulo do PB, já a partir do século XIX. Além das já conhecidas propriedades do objeto nulo (antecedente [-animado, -específico]) no PB, este capítulo trata da posição do seu antecedente, seguindo o resultado de estudos sincrônicos que mostram uma restrição de paralelismo de estruturas. E, de fato, vimos que, em nenhum caso dentre os dados pesquisados, o antecedente

do objeto nulo se encontra na posição de sujeito, mas podemos observar que ele pode ser um argumento interno de verbos transitivos e de verbos de alçamento e inacusativos (incluindo passivas). Esses resultados confirmam a restrição de paralelismo do objeto nulo do português já na escrita brasileira dos séculos XIX e XX.

No que diz respeito à variação [DP]V/V[DP], das sentenças declarativas com verbo em segunda posição, nota-se um aumento das restrições sintáticas à posição do [DP], na passagem do século XIX para o século XX. Os resultados apontam uma mudança em curso: de possibilidades irrestritas de posposição do [DP] no século XIX para uma ordem [DP]V enrijecida no século XX. Quando a posposição aparece no século XX, essa manifesta, em geral, uma construção cristalizada (com verbos *dicendi*) ou uma construção inacusativa, cujo [DP] é um argumento interno do verbo, marcado como [-ativo] e [+tema].

Referente à colocação dos pronomes pessoais clíticos, é no início do século XX que se observa um aumento significativo da próclise em sentenças com o sujeito [DP] em posição pré-verbal, na ordem [DP]V.

Notamos que há uma mudança sintática já na escrita brasileira do final do século XIX e início do XX que anuncia a gramática do PB: uma alteração no parâmetro do sujeito nulo associada principalmente à propriedade da ordem do sujeito [DP] na sentença. Essa mudança se reflete em determinados aspectos dos quatro fenômenos investigados, quando encontramos resultados que nos mostram: (i) o uso significativo de sujeitos expressos representados por pronomes pessoais com o traço [-humano] na ordem [DP]V; (ii) a restrição de paralelismo de estruturas em que o antecedente do objeto nulo se encontra; (iii) o enrijecimento da anteposição do sujeito [DP] aos verbos transitivos e intransitivos, com restrição na ordem V[DP] a verbos inacusativos; e (iv) o uso expressivo da próclise em sentenças com sujeito [DP] na ordem [DP]V.

A análise do material empírico de amostras do PHPB permite atestar, assim, a hipótese de Tarallo, retomada em Kato, Duarte, Cyrino e Berlinck (2006), segundo a qual, “mudanças dramáticas aconteceram na virada do século XIX para o século XX”, quando a “pena brasileira já começa a escorrer a sua própria tinta” (TARALLO, 1993, p. 19).

REFERÊNCIAS

ARRUDA, N. C. *A realização do objeto direto no português brasileiro culto falado: um estudo sincrônico*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012.

ARRUDA, N. C. *A realização do objeto direto no português brasileiro culto falado*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

- BARBOSA, P.; DUARTE, M. E. L.; KATO M. A. Null subjects in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 4, p. 11-52, 2005.
- BERLINCK, R de A. *A ordem V SN no português do Brasil: sincronia e diacronia*. 1988. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.
- BERLINCK, R. de A. A construção V SN no português do Brasil: uma visão diacrônica do fenômeno da ordem. In: TARALLO, F. (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. São Paulo: Pontes, 1989. p. 95-112.
- BERLINCK, R. de A. *La position du sujet en portugais : étude diachronique des variétés brésilienne et européenne*. 1995. Tese (Doutorado em) – Katholieke Universiteit Leuven, Belgium, 1995.
- BERLINCK, R. de A. Brazilian Portuguese VS Order: a diachronic analysis. In: KATO, M.A.; NEGRÃO, E.V. (Ed.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert, 2000. p. 175-194.
- BERLINCK, R.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: KATO, M.; NASCIMENTO, M. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2009. p. 101-188. v. 3.
- BURZIO, L. *Italian syntax: a government-binding approach*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1986.
- CALLOU, D.; BARBOSA, A. *A norma brasileira em construção: cartas a Rui Barbosa (1866 a 1899)*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2011.
- CARNEIRO, Z. *Cartas brasileiras (1809-1904): um estudo linguístico-filológico*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. A escrita de um forro no Brasil do século XIX: um estudo da colocação de clíticos. In: AGUILERA, V. *Para a história do português brasileiro*. Londrina: Eduel, 2009. p. 93-123. v. 7. Tomo 1.
- CARNEIRO, Z.; GALVES, C. Variação e gramática: colocação de clíticos na história do português brasileiro. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 18, n. 2, p. 7-38, 2010.
- CAVALCANTE, S.; DUARTE, M. E. L.; PAGOTTO, E. Clíticos no século XIX: uma questão de posição social? In: CALLOU, D.; BARBOSA, A. *A norma brasileira em construção: cartas a Rui Barbosa (1866 a 1899)*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2011. p. 167-218.
- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CUMMINGS, S.; ROBERGE, Y. A modular account of null objects in French. *Syntax*, v. 8, n. 1, p. 44-64, 2005.
- COELHO, I. L. *A ordem V DP em construções monoargumentais: uma restrição sintático-semântica*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- _____. Variação na sintaxe: estudo da ordem do sujeito no PB. In: RAMOS, J. (Org.). *Estudos sociolinguísticos: quatro vértices do GT da ANPOLL*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 84-99.

- CYRINO, S. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. 1994. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- _____. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina: Ed. da UEL, 1997.
- _____. *Objetos nulos no português brasileiro e espanhol da América do Sul*. Relatório final para a Fapesp. Processo no. 06/03343-2, 2008.
- _____. *Ensaio sobre a sintaxe do objeto nulo no português brasileiro*. 2011. Tese (Livre-Docência em) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- CYRINO, S.; LOPES, R. *Null objects as ellipsis*. GOING ROMANCE, 2012.
- CYRINO, S.; DUARTE, M. E.; KATO, M. A. Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese. In: KATO, M.A.; NEGRÃO, E. V. (Ed.). *Brazilian portuguese and the null subject parameter*. Frankfurt: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 2000. p. 55-104.
- CYRINO, S.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. G. Complementação. In: CASTILHO, A. T. de. (Org.). *Gramática do português falado culto*. Campinas: Unicamp, 2009.
- DUARTE, M. E. L. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1986.
- _____. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. Kato (Ed.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 107-128.
- _____. *A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro*. Tese (Doutorado em) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- _____. O sujeito expletivo e as construções existenciais. In: ROCARATI C.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Português Brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p. 123-131.
- _____. Sujeitos de referência definida e arbitrária: aspectos conservadores e inovadores na escrita padrão. *Revista Linguística*, v. 3, n. 1, p. 89-115, 2007.
- _____. O sujeito nulo no português brasileiro. In: CYRINO, S.; RIBEIRO, I; TORRES-MORAES, M. A. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. (No prelo). Tomo I.
- DUARTE, M. E. L. (Org.). *O sujeito em peças de teatro (1833-1992): estudos diacrônicos*. São Paulo: Parábola, 2012.
- DUARTE, M. E. L.; PAGOTTO, E. Gênero e norma: avós e netos, classes e clíticos no final do século XIX. In: LOPES, C. (Org.). *A norma brasileira em construção: fatos lingüísticos em cartas pessoais do século 19*. Rio de Janeiro: In-Fólio, 2005. p. 67-82.
- FARRELL, P. Null objects in Brazilian Portuguese. *The linguistic review*, v. 8, p. 325-346, 1990.
- FIGUEIREDO SILVA, M. C. *A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitivas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- GALVES, C.; TORRES MORAIS, M. A.; RIBEIRO, I. Syntax and Morphology in the placement of clitics in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 143-177, 2005.

HOLMBERG, A. Null subject parameters. In: BIBERAUER, T. et al. (Ed.). *Parametric Variation: Null Subjects in Minimalist Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 88-124.

HUANG, C. T. J. On the distribution and reference of the empty categories. *Linguistic Inquiry*, v. 15, p. 531-574, 1984.

KATO, M. A. A restrição de monoargumentalidade da ordem VS no português do Brasil. *Fórum Linguístico*, v. 2, n. 1, p. 97-127, 2000.

KATO, M. A. A evolução da noção de parâmetros. *Revista DELTA*, v. 18, n. 2, p. 309-337, 2002b.

KATO, M. et al. Português brasileiro no fim do século XIX e na virada do milênio. In: CARDOSO, S. et al. (Org.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Funcultura, 2006. p. 413-438.

KATO, M. A.; DUARTE, M. E. L. A variação entre construções finitas pessoais e impessoais no português brasileiro. *Revista Sociodialeto*, v. 4, n. 12, p. 135-177, 2014. (Meio eletrônico).

KROCH, A. Reflexes of grammar in patterns of language change. *Language, Variation and Change*, v. 1, p. 199-244, 1989.

KROCH, A. Syntactic Change. In: BALTIN, M.; COLLINS, C. (Ed.). *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. Malden: Blackwell, 2002. p. 699-729.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LARSON, R. K. On the double object construction. *Linguistic Inquiry*, v. 19, n. 3, p. 335-391, 1988.

LOBO, T. C. F. *A colocação dos clíticos em português: duas sincronias em confronto*. 1992. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1992.

_____. *Para uma sociolinguística histórica do português no Brasil*. Edição filológica e análise linguística de cartas particulares do Recôncavo da Bahia, século XIX. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LOPES, C. *A norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século 19*. Rio de Janeiro: Faperj; UFRJ, 2005.

MACEDO COSTA, T. *Um estudo diacrônico das variadas realizações do objeto direto anafórico na imprensa baiana dos séculos XIX e XX*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MARTINS, A. M. *Clíticos na história do português*. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.

MARTINS, M. A. Para o estudo da propagação da mudança na colocação de clíticos no Português Brasileiro. In: FERREIRA LIMA, M. A.; ALVES FILHO, F.; COSTA, C. de S. M. (Org.). *Linguística e literatura: percorrendo caminhos*. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 83-98. v. 1.

_____. Reflexos da gramática do PC na escrita brasileira do século 19: uma análise das construções XclV. In: LOBO, T. et al. *Linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 333-356.

_____. *Competição de gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos 19 e 20*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MASULLO, P.J. *Clitic-less definite object drop in River Plate Spanish*. Trabalho apresentado no LSRL XXXIII, Indiana University, 2003.

MATOS, M. Z. M. S. *A expressão do objeto direto anafórico nos falares urbanos itabienses*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2005.

NASCIMENTO, M. do. *Sur la Postposition du Sujet dans le Portugais do Brésil*. Thèse de Doctorat de 3^e Cycle. Université de Paris VIII, Paris, 1984.

NASCIMENTO, S. L. do. Os verbos inacusativos do Português Brasileiro: uma proposta de categorização. *Revista DELTA*, v. 30, n. 2, p. 237-256, 2014.

OHARA, M. Object drop in English and in Japanese. Disponível em: <<http://sir.lib.shimane-u.ac.jp/metadb/up/70237860/Nullarguments.pdf>>. Acesso em:

OMENA, N. P. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas Formas variantes em função acusativa*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1978.

PAGOTTO, E. *A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

PAGOTTO, Emílio G. Norma e condescendência; ciência e pureza. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, v. 1, n. 2, p. 49-68, 1998.

PEREIRA, M. G. D. *A variação na colocação dos pronomes átonos no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado em) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1981.

PILATI, E. *Sobre a ordem verbo sujeito no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

_____. *Aspectos sintáticos e semânticos da ordem verbo-sujeito no português*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PINTZUK, S. *Varbrul Programs*. Não publicado.

RIZZI, L. The new comparative syntax: principles and parameters of universal grammar. Paper presented at the *10th Advanced Course Language and Cognition*. Geneva, outubro, 1988.

SANTOS, D. de R. *A ordem VS/SV com verbos inacusativos: um estudo diacrônico*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SCHEI, A. *A colocação pronominal do português brasileiro: a língua literária contemporânea*. São Paulo: Humanitas, 2003.

SILVA, M. C. V. F. *O objeto nulo no português rural baiano: teoria temática e eclipse*. Tese (Doutorado em) – Universidade Federal da Bahia, 2009.

SPANO, M. *A ordem verbo-sujeito no português brasileiro e europeu: um estudo sincrônico da escrita padrão*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Ed.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 69-106.

TORRES MORAIS, M. A.; RIBEIRO, I. Contraste da sintaxe dos clíticos no português europeu e português brasileiro. *Linha d'Água*, São Paulo, n. 17, p. 21-40, 2005.

ZILLES, A. M. S. A posposição do sujeito ao verbo no português falado no Rio Grande do Sul. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 75-96, 2000.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

8

CAPÍTULO

O PAPEL DA PSICOLINGUÍSTICA EXPERIMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DE MODELOS FORMAL- -COGNITIVOS DE LÍNGUA

Eduardo Kenedy

Universidade Federal Fluminense

8.1 CONTEXTO DA DISCUSSÃO

As contribuições da psicolinguística experimental à linguística teórica já são hoje fartas. Diferentes teorias dentro da linguística reconhecem abertamente a experimentação como um tipo de ciência que pode fazer avançar a discussão sobre

certos modelos abstratos, já que, com essa abordagem, pode-se tratar os dados disponíveis ao linguista de maneira objetiva, a partir de resultados públicos e mensuráveis que ensejam a replicação e podem ser usados em favor de certas hipóteses cujas previsões são de alguma forma abonadas por experimentos bem elaborados e corretamente conduzidos. Essa opção pela experimentação se vê mesmo fora do campo da linguística gerativa. Vale citar como exemplos *Language, usage and cognition* (BYBEE, 2010), *Constructing a language* (TOMASELLO, 2003) e *Transitividade traço a traço* (ABRAÇADO & KENEDY, 2013). Na linguística de orientação chomskiana, viu-se recentemente a iniciativa do “Experimental psycholinguistics: formal approaches” (realizado na Unicamp, em 2010) e o notável número 18 da *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* (ReVEL), de março de 2012, dedicado à sintaxe experimental – sem contar, é claro, o grande número de cursos e livros dedicados ao tema a cada ano ou semestre. A linguística experimental, como se vê, está na ordem do dia.

A aproximação entre a pesquisa experimental sobre a linguagem humana e os modelos abstratos que procuram descrever a competência linguística (no sentido de CHOMSKY, 1965) dos falantes de uma língua natural é por muitos estudiosos considerada natural e esperada – veja-se, por exemplo, Maia (2012), Sprouse e Almeida (2011), Sprouse (2007), Maia e Finger (2005) e Cowart (1997). No entanto, a dialética entre os estudos empíricos a respeito da *performance* linguística e os modelos abstratos acerca do conhecimento sobre a linguagem tem sido marcada por uma série de desentendimentos e cisões, que em muito prejudicam a desejada articulação entre a psicolinguística e linguística gerativa. O propósito deste artigo é descrever um pouco da história das últimas décadas, com o surgimento e o amadurecimento que se deram, de forma independente, na psicolinguística e na teoria linguística compreendida aqui como gerativismo ou formalismo. Pretende-se descrever e comentar os momentos de aproximação e distanciamento entre as áreas ao longo desses anos, de modo a encaminhar a exposição ao que se sustentará ser o amplo programa de trabalho em conjunto que emergiu mais recentemente com as propostas minimalistas (cf. CHOMSKY, 1995, 2001, 2002, 2007, 2011). Trata-se, na verdade, de uma história bem conhecida dos psicolinguistas, a qual se relata aqui pela necessidade de explicitá-la aos próprios gerativistas e a um público de linguistas mais amplo.

O artigo está organizado nas sete seções. Na segunda delas, faz-se uma descrição dos propósitos científicos da psicolinguística, bem como uma caracterização de sua verve metodológica. Na seção imediatamente seguinte, considera-se a linguística gerativa em seus aspectos teóricos e metodológicos que se mantêm ativos e importantes até o presente. Na quarta seção, apresenta-se uma reflexão de cunho histórico acerca dos pontos de aproximação e de separação entre psicolinguística experimental e gerativismo. Tal reflexão encaminha o artigo para

sua próxima seção (numerada como 8.5), na qual se explicita de que maneira o Programa Minimalista chomskiano oferece uma oportunidade de ressignificação para a dicotomia *competência* vs. *desempenho*, ensejando o trabalho integrado entre a pesquisa empírica da psicolinguística e a formulação de modelos abstratos na teoria linguística. O sexto item apresenta dois dos principais equívocos que precisam ser evitados na busca da correta articulação entre psicolinguística e gerativismo, bem como descreve dois tipos de pesquisa experimental que procuram articular-se a modelos formais de gramática: o MINC (CORRÊA & AUGUSTO, 2007) e a pesquisa sobre encaixamento recursivo central de orações relativas (KENEDY, a sair). No item 8.7, são apresentadas considerações gerais, de caráter conclusivo, que encerram o artigo.

8.2 PSICOLINGÜÍSTICA

O desenvolvimento da psicolinguística, no seio da psicologia cognitiva, deu-se de maneira distante e independente da teoria linguística. Com efeito, pode-se dizer que a criação objetiva da área aconteceu na virada do século XIX para o século XX, quando Wundt, ao criar o que seria o primeiro laboratório de psicologia experimental da História, em 1879, reconheceu a existências da subdisciplina *Sprachpsychologie*, que deveria estudar como a mente humana faz emergir a linguagem para a produção e a compreensão linguística. O projeto original de Wundt só seria retomado, de fato, nos anos 1950/1960, do século XX, após as décadas do hiato behaviorista, sua derrocada e a ascensão das ciências cognitivas, notadamente com o trabalho de Miller e colegas (1962, 1963). Mas o fato é que a concepção de Wundt, adaptada nos anos 60 pelos psicólogos cognitivos, é ainda correta para a compreensão do lugar da psicolinguística no empreendimento das ciências em geral. De acordo com tal concepção, a psicolinguística deve investigar como o fenômeno da linguagem emerge na mente humana, a partir do funcionamento, em tempo real, de diversos recursos cognitivos (dentro os quais, o “módulo” ou “órgão” especificamente linguístico, se existir), recursos esses que interagem para dar à luz nossa capacidade de produzir e compreender a fala (e eventualmente a escrita). Esse “emergir” da linguagem na mente é de tal maneira amplo que, estrategicamente, a psicolinguística se divide em pelo menos duas subdisciplinas ou subáreas, uma dedicada à origem da capacidade linguística no indivíduo (a aquisição da linguagem, no sentido de aquisição da língua do ambiente pelo bebê e pela criança) e outra dedicada ao uso da linguagem por adultos, em que o termo “uso” por conveniência é denominado “processamento linguístico”. Além disso, evidentemente, existe na psicolinguística amplo espaço para a pesquisa sobre a aquisição anormal da linguagem e sobre o processamento linguístico em indivíduos com

alguma patologia neuropsicológica, bem como sobre a eventual perda da capacidade linguística em decorrência de problemas neurológicos.

De maneira bem resumida (porém correta), é possível dizer que a premissa fundamental da psicolinguística é observar o desempenho humano em ambiente controlado (laboratório) para dele aferir certas medidas comportamentais (como, dentre outras, o tempo de reação, movimentos oculares, respostas elicitadas, apontamento de figuras, julgamento de aceitabilidade), medidas essas que serão usadas como evidências em favor de certas previsões de um dado modelo de funcionamento da linguagem na mente. Metodologicamente, pode-se caracterizar a psicolinguística como uma ciência que assume o método hipotético-dedutivo proposto por Popper (1959), no sentido de que seus objetos são proposições que podem ser falseadas de acordo com modelo de testagem de previsões. Essencialmente, os dados que alimentam as pesquisas psicolinguísticas são de natureza experimental, o que significa que se trata de dados *públicos* e *manipulados*. Tais dados são obtidos por meio de diversas técnicas de pesquisa, como, por exemplo, leitura e audição segmentadas, rastreamento ocular, decisão lexical, *priming*, julgamento imediato de aceitabilidade, monitoramento de fonemas, locação de cliques, identificação cromática, dentre outras. Essas técnicas podem aferir dados durante o processamento da informação linguística (*on-line*) ou após a conclusão do processamento linguístico (*off-line*). Os dados obtidos por meios desses paradigmas são submetidos às análises estatísticas adequadas, com os testes de normalidade, testagem de hipótese etc. e, com base nos seus respectivos resultados, são feitas generalizações a respeito do comportamento linguístico relevante em condições de compreensão ou de produção específicas.

De fato, pode-se afirmar com segurança que o modo de ser e o modo de fazer da psicolinguística contemporânea não se distinguem do modo de fazer e do modo de ser do restante das ciências da cognição.

8.3 GERATIVISMO

A fundação da linguística gerativa, como uma entre as novas ciências da mente, se dá, como se sabe, com o trabalho individual de Chomsky, nas décadas de 1950 e 1960. As ideias de Chomsky foram muito bem recebidas no então emergente conjunto das ciências cognitivas e, de certa forma, têm o crédito de abreviar os últimos momentos do behaviorismo como paradigma dominante na psicologia. Para compreendermos corretamente a história (e o fenômeno) da linguística gerativa, propõe-se aqui a seguinte divisão em dois eixos. O primeiro deles é justamente o que estabelece, com clareza, a linguística gerativa como uma das ciências cognitivas. Chame-se esse eixo de *gerativismo epistemológico*. É nesse eixo que o discurso chomskiano faz a correta identificação da linguagem como fenômeno cognitivo, retomando explicitamente a tradição de Port-Royal,

de Descartes e outros racionalistas. É nele que são formulados o problema de Platão, o problema lógico da aquisição da linguagem, o argumento da pobreza de estímulo, a hipótese inatista, a teoria de princípios e parâmetros e o próprio programa minimalista. O outro eixo é relativamente independente do primeiro. Pode-se denominá-lo *gerativismo metodológico*. Ele diz respeito ao trabalho teórico do linguista em seu empreendimento de descrever os detalhes do conhecimento linguístico humano, nos níveis fonológico, morfológico, sintático etc. Um outro nome para o gerativismo metodológico é *formalismo*.

Em termos bem gerais, pode-se afirmar que o gerativismo metodológico se caracteriza pela adoção do método dedutivo. Isso quer dizer que um gerativista assume certos axiomas sobre a linguagem na mente, ou sobre certos fenômenos em particular. Tais axiomas são motivados por observações particulares de usos da linguagem, pela intuição ou imaginação do próprio linguista e são conduzidos por meio de argumentações conceituais. É a partir desses axiomas que o gerativista poderá derivar dedutivamente suas análises linguísticas. Essas análises são quase exclusivamente conduzidas com base em dados retirados da intuição linguística do próprio teórico, na forma dos conhecidos julgamentos de aceitabilidade informais gerativistas. Isso significa que os dados de um trabalho gerativista típico são *privados e manipulados*.

É correto dizer que o modo de ser e o modo de fazer do gerativismo metodológico são singulares quando comparados às demais ciências da cognição.

8.4 IDENTIDADES E CISÃO

As relações entre psicolinguística e gerativismo (pelo menos no eixo epistemológico) parecem óbvias e imediatas, tanto que as disciplinas cresceram como irmãs nos anos 1950 e 1960. Muitos psicolinguistas acreditavam que as transformações postuladas pelos sintaticistas de orientação chomskiana não eram apenas uma ferramenta descritiva útil, uma maneira puramente formal e abstrata de descrever um fenômeno linguístico. Pelo contrário, todos pareciam acreditar que as transformações eram genuínas computações mentais que, como quaisquer outras, poderiam ser capturadas pelos paradigmas metodológicos da psicologia cognitiva.

De fato, certos trabalhos publicados nos anos 1960 pareciam encontrar evidências em favor das previsões que podiam ser formuladas com base em certas hipóteses ou modelos transformacionais (cf. MILLER (1962), MILLER & CHOMSKY (1963) e MCMAHON (1963)). No entanto, a maior parte desse trabalho foi um fracasso, o que precipitou um crescente afastamento entre as duas áreas (cf. BEVER, FODOR, GARRET & MEHLER (1966), FODOR, BEVER & GARRET (1974)). Para entender esse “fracasso”, pense-se num exemplo grosseiro: se um gerativista postulasse que a derivação de uma frase negativa ocorria a

partir de uma computação por sobre uma frase afirmativa, então a derivação de uma estrutura negativa deveria ser considerada computacionalmente mais complexa do que a de uma afirmativa, o que permitiria certa previsão num teste experimental (por exemplo, uma negativa demandará mais tempo de reação num teste de leitura). No caso, previsões como essas muitas vezes não se confirmavam.

Analisando esse “fracasso” em retrospectiva, uma decisão racional que poderia ser tomada naquele momento da história seria reformular a natureza dos modelos formais de então, que pareciam não espelhar algo que fosse detectável como psicologicamente real. Essa talvez fosse uma solução sensata se, de fato, se objetivasse a formulação de modelos formais que conseguissem espelhar, ainda que de forma aproximada e imperfeita, a cognição linguística real – usando, para tanto, dados de diferentes fontes (e não apenas essencialmente os dados intuitivos) de modo a buscar uma identidade entre as computações virtuais postuladas pelos formalistas e as computações reais que psicolinguistas e neurocientistas tentam observar. Infelizmente, a história registrou um movimento separatista que rumou em direção oposta. Com a formulação da dicotomia *competência x desempenho*, o objeto da linguística gerativa passava a ser a linguagem tomada de uma maneira ultra abstrata – a competência linguística de um falante-ouvinte ideal, que conhece sua língua perfeitamente, cresceu e habita numa comunidade linguística perfeitamente homogênea e não é afetado por questões de memória ou concentração em seu saber sobre a linguagem (CHOMSKY, 1965, p. 84). De certa forma, a dicotomia fazia crer que testes psicolinguísticos não poderiam capturar a realidade psicológica das transformações porque essas são de tal maneira abstratas que não se deixariam mensurar a partir do desempenho concreto e observável.

A dicotomia cindia, de um lado, o gerativismo epistemológico, que manteve e mantém até o presente o discurso sobre a linguagem como um órgão da mente, reafirmando a linguística gerativa como uma das ciências cognitivas, deixando, de outro lado, o gerativismo metodológico, que se aprofundava em modelos formais cada vez mais afastados do uso cognitivo da linguagem em tempo real. A independência entre competência e desempenho ou, noutras palavras, entre computações virtuais (formais) e computações reais, foi tomada, ao longo de décadas, muitas vezes de maneira um tanto radical. Para um observador externo, muito do fazer formalista do gerativismo metodológico ou não se relaciona ou se relaciona apenas de maneira muito remota ao discurso do gerativismo epistemológico.

8.5 DIÁLOGOS REABERTOS COM O PROGRAMA MINIMALISTA

É possível dizer que a cisão entre as duas áreas vigorou por longos anos, e foi somente com o advento do programa minimalista, mais decisivamente na segunda

metade dos anos 1990, que os diálogos foram reabertos. O programa minimalista (CHOMSKY, desde 1995 e até o presente) assume que a faculdade da linguagem é de fato um subsistema cognitivo, acoplado nos sistemas de desempenho, que Chomsky nomeia de sistemas superiores. Esses sistemas são muito complexos e diversos, mas é possível compreendê-los esquematicamente como dois grandes sistemas: o sistema articulatório-perceptual (ou sensorio-motor), responsável para exteriorização e internalização do sinal físico que veicula representações linguísticas, e o sistema conceitual-intencional (ou sistemas de pensamento), que alimenta ou retira da linguagem informações de natureza comunicativa, conceitual, referencial etc., e que também acessa e mantém ativas na memória de trabalho certas informações cognitivas necessárias para a derivação de estruturas sintáticas. Muitas vezes, faz-se referência a esses dois grandes sistemas como *sistemas de interface*.

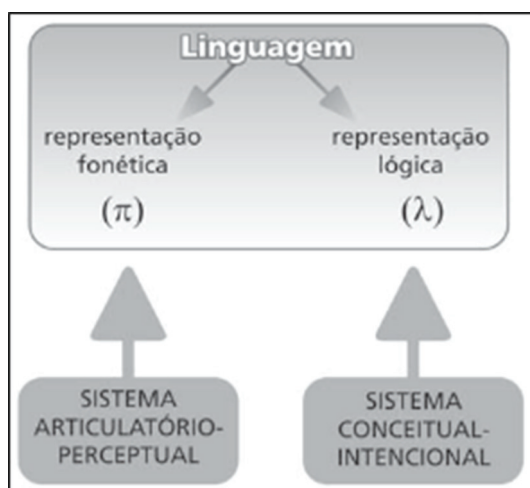


Figura 8.1 A arquitetura minimalista da Faculdade da Linguagem.

Em diversos momentos de sua obra ao longo desses 20 anos de minimalismo, Chomsky tem deixado claro que a faculdade da linguagem se subordina às suas interfaces tanto em termos funcionais, no tempo real da mente de qualquer indivíduo, quanto no que diz respeito à sua origem, na evolução humana. Sua fábula evolucionária deixa isso muito claro, como se vê a seguir em tradução livre.

Imagine um primata com a arquitetura mental humana e com o aparato sensorio-motor adequado, mas sem um órgão da linguagem. Esse primata teria nossos modos de organização perceptual, nossas atitudes proposicionais (crenças, desejos, esperanças, medos...) na medida em que essas não são mediadas pela linguagem, talvez uma “linguagem do pensamento”, no sentido de Jerry Fodor, mas nenhuma maneira de expressar os seus pensamentos por meio de expressões linguísticas, de tal forma que esses permaneceriam quase completamente inacessíveis para si próprio e para

os outros. Suponha que algum acontecimento reorganize o cérebro desse primata de modo que a Faculdade da Linguagem possa emergir. Para poder ser usado, esse novo órgão deve obedecer a certas ‘condições de legibilidade’ impostas pelas interfaces. (CHOMSKY, 2001, p. 6-7)

A arquitetura cognitiva minimalista e o respectivo nicho da linguagem nela assumido é muito bem conhecida dos atentos à literatura chomskiana. O que não é tão notória é a reanálise das noções de *competência* e *desempenho* – e, conseqüentemente, a reanálise da separação entre teoria linguística e psicolinguística – que tal arquitetura evoca. Por exemplo, ao justificar a convergência de uma derivação tendo em vista o princípio da interpretação plena, um gerativista está assumindo que, por alguma razão, são as interfaces da linguagem que licenciam uma representação do par {som e significado}. Ora, ao fazer isso, esse teórico deverá assumir, ainda que tacitamente, que questões relacionadas ao uso da linguagem (tais como memória, atenção, concentração, integração de informação etc.) são as que, de fato e em última instância, explicam a razão pela qual uma derivação é convergente (ou não). O que aqui se deve explicitar e enfatizar é que a arquitetura cognitiva proposta pelo programa minimalista, quando tomada seriamente, não apenas *permite*, mas de fato *induz* os linguistas a conduzir os estudos sobre a competência linguística humana a partir das descobertas sobre o desempenho – no conjunto das pressões cognitivas que fazem a linguagem ser como é e proceder derivações tal como procede.

8.6 CAMINHOS PARA UMA MAIOR E MELHOR ARTICULAÇÃO

Naturalmente, integrar psicolinguística e linguística formal não é fácil, nem simples. Com efeito, há muitas maneiras equivocadas de entender as relações entre psicolinguística e teoria da gramática. Vejam-se duas delas. O primeiro equívoco na busca de articulação entre as duas áreas é não reconhecer a distância que separa, de um lado, muitos modelos concebidos via gerativismo metodológico e, de outro lado, o discurso cognitivista do gerativismo epistemológico. Reconhecer a diferença entre modelos formais e modelos cognitivos em linguagem é o primeiro passo para a possível aproximação entre formalismo e psicolinguística. Tal reconhecimento está longe de ser prática comum entre gerativistas, tanto que é frequente que, entre eles, modelos cognitivos e modelos formais sejam tomados como termos sinônimos, num claro caso de *non sequitur*. Tomar o formal como necessariamente cognitivo é um erro gerativista naturalizado, justamente porque se repete ao longo do tempo e há muito tempo. Apenas a título de ilustração: houve na Abralin 2011, em Curitiba, uma mesa de debates que se intitulava “Repesando as fronteiras entre teoria gramatical, psicolinguística e aquisição da

linguagem” e nela, alguns pesquisadores afirmaram que as fronteiras entre essas três áreas do conhecimento são artificiais. Um deles chegou a infelizmente dizer que “tudo é psicolinguística”, desde a formulação teórica de uma árvore sintática abstrata, até o trabalho laboratorial de um neurocientista da linguagem. Pelo que já até já se expôs, é fácil entender por que as afirmações dos colegas dessa mesa não estão corretas. Dizer que “tudo é psicolinguística” só faz sentido se pensamos no gerativismo epistemológico, mas o salto entre esse eixo e o eixo metodológico não é automático, ao contrário do que aquela fala infeliz quis fazer crer.

O segundo equívoco é decorrente do primeiro. Ele acontece quando se interpreta que a psicolinguística seja uma espécie de apêndice da teoria gerativa. Algo como uma “zona de teste”, cuja utilidade é buscar comprovação laboratorial, em termos de realidade psicológica, dos construtos concebidos pelo teórico com base em suas intuições. Para ilustrar esse erro, pense-se numa importante formalista brasileira, que disse honestamente num evento em 2012: “A relação com a psicolinguística é importante porque nós temos a teoria e eles têm a prática”. Naturalmente, isso também não está correto. Na verdade, a construção do conhecimento depende visceralmente do tipo de dado de que o pesquisador dispõe, é por isso que a convergência de dados coletados a partir de diferentes abordagens que trabalhem em conjunto e de maneira integrada (dados como os da introspecção, os da experimentação psicolinguística e os obtidos por metodologias da neurociência da linguagem) é um movimento crucial para fazer avançar o conhecimento científico sobre a linguagem. Isso não tem quase nada a ver com a proposta de usar a metodologia experimental como instrumento na busca de evidência empírica em favor de modelos ou hipóteses concebidos a partir de uma metodologia tão diversa e independente, como a intuição e o dedutivismo, típicos na teoria da gramática.

Deixando de lado esses dois grandes erros, é importante citar neste artigo um trabalho que positivamente vem unindo metodologia experimental e formalismo de uma maneira muito interessante. Trata-se do MINC, *Modelo Integrado de Computação On-line* (CORRÊA & AGUSTO, 2007). O modelo assume a arquitetura minimalista chomskiana (CHOMSKY, 1995, 2007) e sustenta que, na produção linguística, a composição da Numeração e seus subarranjos é disparada pelo “planejamento de fala”, instância cognitiva de interface, enquanto, na compreensão linguística, o acesso lexical é o elemento disparador das computações sintáticas. Além disso, o modelo adota uma direcionalidade mista para as derivações sintáticas, no sentido de que elementos funcionais disparam computações *top-down* acessadas pelos sistemas intencionais, enquanto itens lexicais disparam computações *bottom-up* a partir de seus predicadores e são acessados pelos sistemas conceituais. O modelo prevê também dois tipos de operação Move (regra de Movimento), um disparado pela mera questão de linearização parametrizada na ordem canônica adquirida na infância (a qual não demanda custo computacional)

e outro disparado por demandas discursivas específicas (que possuem custo de computação). Esse modelo é capaz de descrever de maneira formalmente elegante e psicologicamente motivada diversos tipos de derivação sintática.

Além do MINC, trabalhos recentemente desenvolvidos pelo Laboratório de Psicolinguística da Universidade Federal Fluminense (Gepex-UFF) vêm buscando a integração entre pesquisa experimental e modelos formais de língua. Particularmente, os trabalhos do Gepex estão investigando o papel da articulação entre informações sintáticas e informações discursivas ativas na memória de trabalho, no curso da representação mental de frases durante a compreensão, como fator crucial para o cálculo da complexidade sintática de representações linguísticas. Experimentos de julgamento de aceitabilidade, aplicados com estudantes universitários, e experimentos *off-line* de compreensão e paráfrase de frases, aplicados com crianças no quinto ano de escolarização, vêm indicando que o tipo de referente discursivo que é preciso manter ativo na memória durante a computação de orações relativas de encaixe central é uma variável fundamental para que esse tipo de estrutura seja mentalmente computada pelas pessoas. Tais pesquisas perseguem o ideário minimalista de incorporar as *interfaces* ao estudo da linguagem, de modo a compreender como o sistema linguístico consegue satisfazer a demanda dos sistemas de desempenho, com destaque para a memória de trabalho.

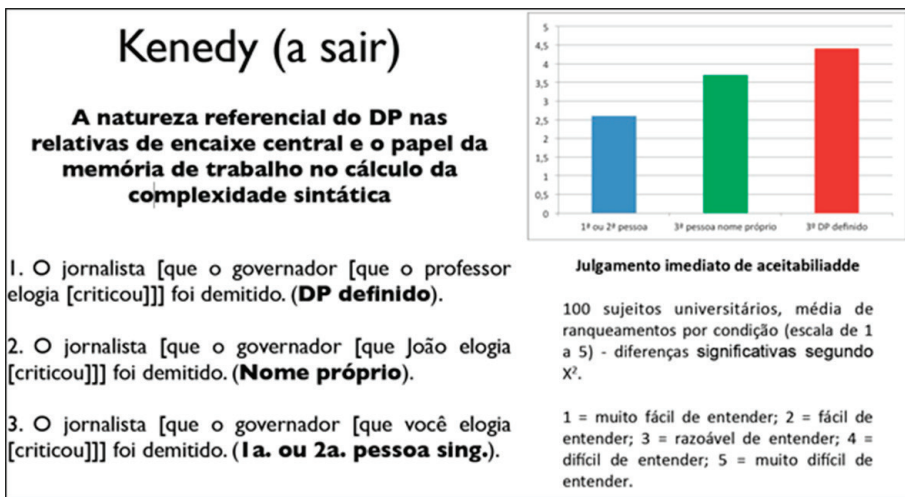


Figura 8.2 Resultados do experimento de Julgamento imediato de aceitabilidade.

Os resultados do experimento de *Julgamento imediato de aceitabilidade* indicam que as estruturas com orações relativas de encaixamento central recursivo, como os exemplos 1, 2 e 3 da Figura 8.2, tornam-se mais fáceis de processar cognitivamente quando a entidade discursiva presente no segundo encaixamento

sintático é um pronome da primeira ou da segunda pessoa do discurso, itens que são considerados de baixa ou nula carga informacional em termos de permanência na memória de trabalho (cf. GIBSON, 2000). Os 100 sujeitos universitários participantes do experimento julgaram estruturas desse tipo com 2,5 pontos médios, numa escala de 0 a 5 pontos de complexidade, em que 5 indicava a complexidade máxima (para a compreensão do enunciado) e 0 indicava a complexidade mínima. A aceitabilidade das relativas de encaixe central decrescia quando um nome próprio era introduzido como uma nova entidade discursiva no segundo encaixe da relativa complexa. Nesse caso, a estrutura recebia o escore 3,6 pontos, significativamente superior ao escore do encaixamento com pronomes de primeira e segunda pessoas. A complexidade máxima, com a mais alta dificuldade para o processamento cognitivo, era atingida quando o segundo encaixamento da relativa introduzia uma expressão referencial definida (O sintagma determinante pleno – DP, na sigla em inglês). Nesse caso, os escores de dificuldade associados ao encaixamento da relativa chegavam à beira dos 4,5 pontos.

O comportamento identificado entre adultos no experimento de aceitabilidade encontrou um correlato quase perfeito no experimento de compreensão e paráfrase aplicado com 40 crianças, estudantes do 5º ano de escolarização de uma escola pública de Niterói/RJ, com idade média de 11 anos. Nesse experimento, as crianças eram instadas a escolher, entre duas opções destacadas num formulário impresso, a frase que melhor parafrazeava um enunciado apresentado por escrito, conforme se ilustra na Figura 8.3.

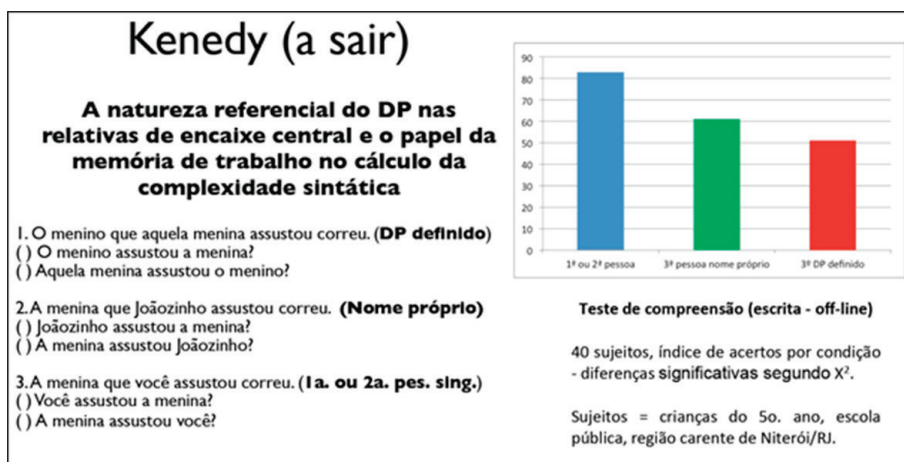


Figura 8.3 Resultados do experimento de Leitura e paráfrase.

No caso, as crianças identificaram corretamente a paráfrase das relações semânticas do enunciado-estímulo, que continha uma oração relativa de encaixe

central (somente um encaixe), quando o sujeito da relativa apresentava um pronome de primeira ou segunda pessoa do discurso. Nessa condição, ilustrada em 1, na sequência 1, 2 e 3 da Figura 8.3, as crianças alcançavam um pouco mais de 80% na indicação de paráfrases corretas. Já quando o sujeito da relativa era uma entidade discursiva cognitivamente mais custosa, como um nome próprio, os acertos na paráfrase caíam para 60%. A escolha aleatória da paráfrase ocorria sempre que o sujeito da relativa encaixada ao centro apresentava um DP pleno.

Essa rápida demonstração informal dos resultados de dois experimentos aplicados recentemente se presta a indicar que muitas questões sintáticas que estão no coração das hipóteses gerativistas – e as relativas de encaixamento recursivo central são sem dúvida uma delas – podem apresentar sua percepção alterada, nos “julgamentos de gramaticalidade” característicos do trabalho de linguistas de orientação chomskiana, em razão de variáveis não estritamente sintáticas que escapam ao modelo formal clássico. No caso, a pesquisa do Gepex explorou questões da memória de trabalho, como o tipo de entidade discursiva a ser mantida em *buffer* durante a computação sintática, que talvez sejam essenciais para caracterizar nossa capacidade linguística na compreensão de frases com esse tipo de estrutura. De fato, tal pesquisa fundamentalmente propõe o olhar para as interfaces na busca de compreensão sobre como a linguagem obedece suas imposições, conforme o minimalismo chomskiano propõe. Incorporar os estudos das interfaces aos estudos sobre a competência linguística, e fazê-lo de maneira de fato integrada ao espírito da pesquisa experimental, pode ser um bom caminho para que as contribuições que a psicolinguística possa oferecer à teoria da gramática ganhem realidade prática e façam avançar as ciências da linguagem.

8.7 PARA CONCLUIR

A articulação entre psicolinguística e gerativismo provavelmente provocará em breve uma reanálise ou, pelo menos, uma ampla discussão a respeito da oposição *competência vs. desempenho*. Com efeito, as distinções entre *saber e fazer*, *representação e acesso*, *teoria e processamento* parecem indicar diferentes grandezas ontológicas, das quais herdávamos inapelavelmente *a realidade teórica* (da linguística formal) e *a realidade psicológica* (da psicolinguística). Muitos linguistas e diversos filósofos da ciência são contundentes ao afirmar que, para o bem do progresso científico, tais realidades devem ser coerentemente articuladas na dialética entre teoria e experimentação, mas elas jamais poderão ser de fato *integradas* – tal como a física teórica não se reduz à física experimental. Quando perguntado recentemente sobre a validade contemporânea de sua clássica dicotomia, Chomsky reafirmou-a como uma necessidade conceitual. Para ele, as pessoas *sabem coisas* e as pessoas *fazem coisas*, sendo a oposição entre *saber e fazer* uma

imposição do mundo natural. Nesse cenário, tal como sugere a agenda do programa minimalista, a dicotomia mantém-se, mas a realidade da competência linguística não deverá ser construída *ex nihilo*, como foi e perigosamente pode ainda continuar a ser a tradição formalista chomskiana. Se a interpretação do programa minimalista que aqui se defende for levada a sério, então se deve entender que as descobertas dos estudos sobre o desempenho são a principal fonte de informação para a formulação de uma teoria empiricamente adequada acerca da competência linguística humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAÇADO, J.; KENEDY, E. *Transitividade traço a traço*. EDUFF: Niterói, 2013.
- BEVER, T. et al. *Transformational operations and stimulus complexity*. Unpublished paper, MIT, 1966.
- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CHOMSKY, N. Language and other cognitive systems: what is special about language? In: *Language Learning and Development*. London: Psychology Press, 2011.
- _____. Of minds and language. *Biolinguistics*, v. 1, n. 1, 2007.
- _____. Beyond explanatory adequacy. In: BELLETTI, A. (Ed.). *Structures and Beyond: The Cartography of Syntactic Structures*. Oxford: Oxford University Press, 2002. v. 3.
- _____. Derivation by phase. *MIT Occasional Papers in Linguistics*, v. 18. [Versão revisada publicada em Chomsky, 2001], 1999.
- _____. *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- _____. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. Computação linguística no processamento *on-line*: soluções formais para a incorporação de uma derivação minimalista em modelos de processamento. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, v. 49, p. 167-183, 2007.
- COWART, W. *Experimental syntax: applying objective methods to sentence judgments*. London: Sage Publications, 1997.
- FODOR, J.; BEVER, T.; GARRET, M. *The psychology of language: an Introduction to Psycholinguistics and Generative Grammar*. New York: McGraw-Hill, 1974.
- GIBSON, E. The dependency locality theory: a distance-based theory of linguistic complexity. In: MIYASHITA, Y., MARANTZ, A.; O'NEIL, W. (Ed.). *Image, language, brain*. Cambridge: MIT Press 2000. p. 95-126.
- KENEDY, E. *Referentes discursivos e memória de trabalho no cálculo da complexidade sintática: um estudo experimental com orações relativas de encaixe recursivo central*. (No prelo).
- MAIA, M. *Sintaxe experimental: uma entrevista com Marcus Maia*. *ReVEL*, v. 10, n. 18, 2012.
- MAIA, M.; FINGER, I. *Processamento da linguagem*. Educat: Pelotas, 2005.

MacMAHON, L. *Grammatical analysis as part of understanding a sentence*. Cambridge: 1963.

MILLER, G. Some psychological studies of grammar. *American psychologist*, v. 17, p. 748-762, 1962.

MILLER, G.; CHOMSKY, N. Introduction to the formal analysis of natural languages. In: LUCE, D. L.; BUSH, R. R.; GALANTER, E. (Ed.). *Handbook of mathematical psychology*. New York: Wiley, 1963. p. 269-321. v. 3

POPPER, K. *The logic of scientific discovery*. New York, 1959.

SPROUSE, J. *A program for experimental syntax: finding the relationship between acceptability and grammatical knowledge*. University of Maryland, 2007.

SPROUSE, J.; ALMEIDA, D. *The 469 data points that form the empirical foundation of generative syntactic theory are at least 98% replicable using formal experiments*. (No prelo).

TOMASELLO, M. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

9

CAPÍTULO

MENSAGEIROS E PORTA- -VOZES NA TRANSMISSÃO DE ASSUNTOS JURÍDICOS AOS NÃO LETRADOS: UMA PRÁTICA DISCURSIVA HISTÓRICA ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

Konstanze Jungbluth
Europa-Universität, Frankfurt/Oder

9.1 INTRODUÇÃO

Este artigo parte de uma perspectiva histórica e investiga o papel do mensageiro na Catalunha do século XVIII. O mensageiro como instituição pertence

a uma sociedade onde convivem letrados, analfabetos e semicultos. Cruzando os caminhos entre a cidade e o campo, entre os letrados e as pessoas analfabetas, o mensageiro assumia a responsabilidade de traduzir os assuntos ou os temas da comunicação cotidiana, como, por exemplo, atos jurídicos, notícias etc. Seu discurso oral se revestia de uma importância fundamental: o texto escrito que levava era secundário, pois apresentava um valor simbólico, sem autonomia própria. Em seu personagem, representava ao mesmo tempo o mensageiro e o porta-voz, como que dando continuidade à figura do nuncio romano. O *habitus* do mensageiro foi mantido ininterruptamente na Europa Antiga desde o tempo dos assírios, gregos e romanos até meados do século XIX, ao menos no mediterrâneo e na Europa Central. Quero contribuir, desta forma, para um melhor conhecimento da história da leitura, das habilidades da leitura e especialmente da interação entre o mundo letrado e o não letrado em tempos passados, objetivando propiciar uma reflexão mais profunda sobre esse comportamento em contextos similares de hoje em dia, encontrados nas sociedades latino-americanas e também nas europeias, onde existe um fluxo significativo de migrantes de outros países, muitos deles letrados em línguas estrangeiras¹ ou às vezes sem serem alfabetizados.

Este artigo é composto por seis partes. A segunda trata dos conceitos básicos do meio e da concepção das atividades de escrever, falar, escutar e ler. Na terceira parte, apresento a proposição teórica da ação comunicativa como um todo. Na quarta, enfoco o conceito do mensageiro em si. Na quinta parte, concentro a visão na sociedade de letrados, analfabetos e semicultos. Termino apresentando o sentido da atividade do mensageiro no contexto da época em foco, denominado pelo verbo *intimar*.

9.2 ESCRITA – ORALIDADE: O CONTINUUM CONCEITUAL

Para orientar a compreensão da tarefa executada pelo mensageiro na Europa no século XVIII e início do século XIX, transmitindo ordens da cidade ao campo, cabe ressaltar cuidadosamente as ferramentas terminológicas. Os termos “escrita” (em sentido conceitual²) e “oralidade” enfatizam o caráter processual e gradual dos atos comunicativos que se manifestam respectivamente nas modalidades escrita ou oral.

Essas modalidades-meio, no seu uso instrumental, refletem oposições bifoais: a materialidade do produto comunicativo é oral no caso do discurso falado, ou é escrita, no caso do texto escrito – não existe intermediário. Do ponto de vista conceitual, deve-se imaginar que exista um *continuum* entre os pólos da oralidade

¹ Assim, eles não têm acesso direto a documentos exigidos na sociedade receptora.

² ‘*Schriftlichkeit*’.

e da escrita. Um texto de um estudante jovem com pouca experiência na escrita, por exemplo, pode se caracterizar pelo uso de palavras e estruturas típicas do discurso coloquial, apresentando características próximas ao polo da oralidade, ainda que se trate de um produto escrito. No caso desenvolvido da comunicação oral, abordado neste trabalho, o discurso ao vivo compartilha muitos aspectos com os textos escritos, ainda que se concretize na modalidade oral³. O mensageiro reoraliza o manuscrito, objeto de sua tarefa, no momento de ler e expor o conteúdo do texto. As transformações entre textos e discursos, entre escrita e oralidade, podem ser sistematizadas da seguinte forma:

	Instrumental		Conceitual	
E>O	Reoralização		oralidade / escrituralidade	
O>E	reescrita ⁴	↕	reoralidade	↕

(Cf. SCHLIEBEN-LANGE,⁵ 1997: 5; KOCH/OESTERREICHER, 2001; MOSTACERO, 2004)

Considerando a primeira coluna da esquerda: o processo de reoralização se manifesta, por exemplo, quando se lê em voz alta um documento jurídico ou um texto litúrgico. No caso do processo da reescrita, imagine-se, por exemplo, a transcrição fidedigna de uma conversação espontânea. Na segunda coluna, não se trata de uma mera transposição de uma mensagem comunicativa inalterada entre meios de transmissão distintos, mas o próprio produto sofre transformação para se adequar às exigências dos respectivos pólos: a oralidade e a escrita. Comparando com as meras transcódificações entre meios distintos, nestas os processos de oralidade e escrita não pressupõem necessariamente um produto preexistente na outra modalidade. Nos casos em que as mensagens sejam expressas através de um meio distinto daquele em que o produto primário tenha sido formulado, tanto ouvintes como leitores esperam, com todo o direito, que a mudança de meio seja acompanhada pelas adequações da linguagem, do uso das formulações e do estilo linguístico; em suma, das adaptações conceituais da mensagem às exigências específicas da oralidade ou da escrita, segundo os modelos elaborados e praticados

³ Mostacero o chama texto misto: “um palestrante que redige, lê e relê, e volta a escrever o texto de sua apresentação, que pode vir a ser oral e escrita” (MOSTACERO, 2004, p. 66).

⁴ Cf. ‘reescrituração’, o processo da reescrita; veja-se MOSTACERO, 2004, Quadro 5.

⁵ Os termos utilizados em alemão apresentam distinções mais sofisticadas e acentuam o processo intrínseco de transformação midiática de um lado, e conceitual do outro: Verlaut(lich)ung, Vermündlichung, Verschriftung, Verschriftlichung (SCHLIEBEN-LANGE, 1997; JUNGBLUTH, 1997, p. 91). Procuro replicar esta ideia com a utilização, em português, do prefixo ‘re-’.

na língua histórica respectiva⁶. Este trabalho se concentra no campo da oralidade e reoralidade, focando o processo de exposição do conteúdo de um documento jurídico aos camponeses catalães na Espanha do século XVIII.

9.3 A SITUAÇÃO COMUNICATIVA ESTENDIDA

A instituição do mensageiro, do *núncio* enquanto ofício, que trabalhava sob uma missão superior, tem suas raízes na Assíria⁷ e se manteve na Europa antiga, nas sociedades gregas e posteriormente nas romanas. O contexto militar cada vez mais expandido criou a necessidade de transmitir mensagens superando grandes distâncias. Se o falante não podia encontrar pessoalmente o destinatário da mensagem, realizava a tarefa através de um mensageiro que gozava da confiança dos dois lados (falante e ouvinte). A situação comunicativa estendida, assim denominada por Konrad Ehlich em 1983⁸, consistia de duas situações comunicativas face a face em sequência, a primeira no lugar onde, de um lado, estava o falante que emitia a mensagem, e do outro, o mensageiro, que nesse caso exercia o papel de ouvinte. Esse mesmo mensageiro se deslocava para o lugar onde estava o destinatário, e nesse outro local e ocasião, se repetia a situação comunicativa e, desta feita, o mensageiro fazia o papel de falante. O emissor da mensagem se dirigia, então, pela boca do mensageiro, ao destinatário da mensagem, que, nesta ocasião, tomava o papel de ouvinte, a quem transmitiria o assunto em questão, fosse ele algum contrato, pagamento de tributos, alianças militares, preparação de cerimônias religiosas ou nupciais, ascensão ao trono etc. (CANKIK-KIRSCHBAUM, 2003/2008).

Dependendo da distância e da urgência da informação, essas situações de retransmissão da mensagem original poderiam ser repetidas várias vezes, repas-

⁶ As adaptações refletem, por um lado, as exigências em nível universal, no nível da linguagem, por exemplo, o contexto situacional fica implícito no caso do discurso face a face, mas em contrário deve ser explicitado em todas as línguas ao escrever um texto. Por outro lado, as adaptações seguem os modelos das tradições discursivas desenvolvidas por uma certa comunidade linguística e/ou discursiva, utilizadas em um certo momento histórico de forma muito destacada. (Veja-se em COSERIU, 1958, a diferenciação entre linguagem e língua histórica. Para o conceito das tradições discursivas, veja-se KOCH/OESTERREICHER, 1990; CIAPUSCIO / JUNGBLUTH / KAISER / LOPES, 2006).

⁷ A instituição dos nuncios é uma criação assíria. Na época de Tiglatpileasar III (745-727 a.C.), o exército assírio foi reestruturado, e parte daquela reforma consistiu na instituição de entidades autônomas de mensageiros e de um serviço de notícias. Na Grécia antiga, a instituição dos nuncios continuava sendo vinculada ao exército. O mesmo para a instituição dos nuncios romanos que não foi de uso generalizado, mas restrito ao uso do príncipe, dos altos funcionários, dos oficiais do exército e da administração militar. (STENGL, 1995, p. 3).

⁸ Ehlich 1983; veja-se também Redder 2000.

sando o conteúdo de mensageiro a mensageiro antes de finalmente chegar ao destinatário. Para assegurar que a mensagem não fosse distorcida ao longo desse processo de retransmissões sucessivas, e com a disseminação dos conhecimentos de leitura⁹, habitualmente se entregava uma carta¹⁰ ao mensageiro, que passaria a ser o documento formal que acompanhava o ato comunicativo. Ao mesmo tempo da manifestação da ordem ou desejo contidos na mensagem, o mensageiro portava um símbolo de poder do emissor e do respeito a ele devido, materializado na forma de uma placa moldada em argila ou sinete do emitente (ou posteriormente por um pergaminho ou papel – material precioso naqueles tempos), que simultaneamente o credenciava e fortalecia sua credibilidade frente ao destinatário. A forma escrita não só tem o poder de vencer distâncias no espaço, mas também distâncias temporais, que no caso coexistiam com as distâncias espaciais e sociais.

A comunicação escrita, capturada, objetivada e instrumentalizada, refletia nos processos comunicativos a distância temporal espacial e social (SCHMIDT-RIESE, 1997, p. 45¹¹).

Face a face com o destinatário, no momento oportuno, o mensageiro devia transmitir a mensagem literalmente. Como em toda situação comunicativa presencial, também nesta se abria a possibilidade inerente de diálogo, e o destinatário podia assumir o papel de falante e fazer perguntas, caso não tivesse compreendido bem o que tinha sido dito. Ao perceber que o seu interlocutor não entendia o que

⁹ Somente pouco a pouco o texto adquiriria autonomia própria. Nos primórdios, os mensageiros tinham que aprender de memória o conteúdo do texto, e se enfatiza que sequer tinham que saber ler. O ofício de escrivão e o de leitor requeriam qualificações específicas, e eram praticados por homens especializados, e não pelos aristocratas. “Anlässlich des Fundes eines keilschriftlichen Tontäfelchens im Nilschlamm beschreibt Svensson 2003 die Funktion der Keilschrifttafeln in der diplomatischen Korrespondenz zwischen Ägypten und anderen Großmächten der damaligen Zeit, vor 3200 Jahren: «Die babylonische Keilschrift diente damals als Diplomaten-sprache an den Königshöfen. Wollte ein Herrscher eine Botschaft an einen anderen übersenden, ließ er den Text mit Holzgriffel in den weichen Ton drücken. Die höchstens 15 Zentimeter hohe Brief-Tafel wurde in eine Art Umschlag eingepackt, worauf der Text nochmals geschrieben und versiegelt wurde. Ein Bote lernte ihn auswendig, bekam die Tafel um den Hals gebunden und wurde auf die Reise geschickt. Am Hofe des Empfängers angekommen, überbrachte er die Botschaft zunächst mündlich, um dann als Beweis den Umschlag mit der Tafel abzuliefern, die alsdann archiviert wurde. [...] In dieser Praxis dominiert noch die Mittlerfunktion des Boten, unterstützt durch den Text, der für die Echtheit bürgt. Daraus und aus dem Zugang zur materiell erhaltenen Botschaft der Tontafel entwickelte sich der Text als alleiniger Träger der Botschaft in der zerdehnten Sprech-situation.» (GRIEßHABER 2001-2005; EHLICH, 1984).

¹⁰ Escrita em caracteres cuneiformes, no caso do reino Assírio.

¹¹ «Schriftkommunikation ist die mediale Realisierung kommunikativer Prozesse über zeiträumliche und soziale Distanz» (SCHMIDT-RIESE, 1997, p. 45).

havia exposto, o mensageiro também dispunha de um variado leque de alternativas para esclarecer. Tanto podia tentar prender a atenção colocando mais ênfase no tom de voz, falar mais alto ou mais baixo, acelerar ou retardar a fala, como podia buscar o contato visual ou gesticular, ou fazer perguntas para esclarecer e se assegurar da compreensão da mensagem (GUMPERZ, 1982; SCHEPELMANN, 2003). Conhecendo as possíveis falhas do ato de compreensão, o mensageiro podia repetir a mensagem completa ou em parte, fosse com as mesmas, ou com outras palavras, resumir o que tinha sido dito, ou reformular o texto. Por vezes podia-se ver forçado a reinterpretar o conteúdo dentro do contexto encontrado no destino, buscando chegar interativamente ao sentido. Estes esforços compartilhados entre o mensageiro e o destinatário sobrepassavam o mero processo da oralização, denominado no contexto histórico *silabar*, ao mesmo tempo em que a ação de *ler* punha ênfase no ato receptivo do ouvinte com a consequência de que o falante tinha a responsabilidade de facilitar ao máximo possível a compreensão de seu interlocutor. O ato de *intimar a mensagem*, tratado no item 10.6, estende essa competência comunicativa com mais detalhes.

No contexto do mundo medieval, o ato de *ler* podia ser traduzido em: 1º a expressão, 2º a transmissão e 3º a leitura em voz alta¹². O discurso não se limitava à repetição textual da mensagem, mas reinterpretava e adaptava sua finalidade ao contexto do destinatário, tanto que adquiria características da reoralidade. O ato de *ler* podia implicar a tradução simultânea do texto: “[os discípulos] leram em catalão os livros castelhanos, enquanto os catalães leram em castelhano, nos locais que lhes apontava o Ilmo. Sr. Arcebispo” (JORBA, 1979, p. 37-38¹³).

Nesse contexto mental¹⁴, a carta entregue pelo mensageiro não era importante exatamente pelo texto contido, que podia estar escrito em uma língua estrangeira, mas principalmente pelo seu valor simbólico. Este representava um compromisso de direito e conferia poder ao seu possuidor e capital social, nas palavras de Bourdieu (1982). Essa forma de utilização não autônoma dos documentos e a prática discursiva dos mensageiros se mantiveram desde a antiguidade até finais do século XIX, pelo menos. Essas práticas só foram abandonadas no momento em que as nações instituíram o ensino obrigatório, e com isso a difusão dos conhecimentos de leitura e escrita entre as pessoas de todas as classes sociais na Europa moderna.

¹² Ler sem pronunciar as palavras, quer dizer, a atividade receptiva muda, só se desenvolve mais tarde tanto phylo- como ontogeneticamente.

¹³ O documento que cita Jorba é de origem barcelonesa, do ano 1797.

¹⁴ Schlieben-Lange / Gessinger 1982, Raulff (1987) especialmente o prefácio.

9.4 A INSTITUIÇÃO SOCIAL DO MENSAGEIRO (NÚNCIO < LAT.: NUNTIUS)

A instituição social do mensageiro, que dá continuidade ao ofício do núncio militar e papal de séculos anteriores, pertencia às sociedades onde conviviam muitos analfabetos e pouca gente letrada (ver item 10.5).

O falante que precisava transmitir informações a um ouvinte do qual era separado por uma incongruência diacrônica e/ou diatópica, tinha que buscar meios de vencer a distância espaço-temporal. [...] Uma solução para o problema consistiu na instituição do núncio. [...] Na instituição do núncio estava a solução simples que possibilitava conservar o enunciado original do falante H1, para além da situação discursiva imediata, para levá-la a uma segunda situação discursiva. A mediação entre as duas situações se fazia por meio do núncio como intermediário (EHLICH, 1983, p. 30-31)

Na Europa medieval se reconheciam três diferentes tipos de mensageiros: lat. *servus*, *garcio* e *nuntius*. Os primeiros tinham que transportar apenas objetos, enquanto ao último cabia conduzir discursos. Este mensageiro era culto e bem informado, e sabia mais do que o que estava escrito nas cartas. O *núncio* é caracterizado pelo adjetivo lat. *discretus*, que engloba os valores semânticos de nobre, fiel e digno de confiança (HUCKER, 1989, p. 5-7). À diferença do nível de prestígio das tarefas a realizar correspondia também uma grande diferença de ganhos. A remuneração cobrada pelo mensageiro (lat. *nuntius*) correspondia a mais que o dobro do pagamento do mero estafeta (lat. *garcio*).

Não só nas cortes e nos conventos, mas também nas cidades cada vez mais prósperas, foram implantadas redes de mensageiros que iam se adensando ao longo dos anos. A corporação de mensageiros fundada em Barcelona em 1417, chamada *Confraria dels Correus* regulamentava o número de *núncios*, a forma do juramento *nuncial* e a remuneração que deveria ser cobrada pelos seus sócios. Na prática, os mensageiros assumiam vários encargos, aproveitando o mesmo trajeto. Dependendo dos recados, mandatos e comissões, seus soldos se combinavam de forma cumulativa:

Comparado ao camponês, o mensageiro era uma pessoa de prestígio que ganhava uma remuneração significativa e tinha a possibilidade de aumentar sua remuneração quando escrevia cartões de aviso das autoridades contemporâneas. Também levava cartas da cidade ao campo, do campo à cidade e divulgava notícias de todos os tipos. Enfim, o mensageiro funcionava como um intermediário entre o mundo dos letrados e os não-letrados e vice-versa.

Tabela 9.1. Sebastià Casanovas, *Memòries d'un pagès* (Catalunya, ?-1756)

Fonte século XVIII (língua catalã)	Tradução (português)	
<u>Se entimaren</u> Las ditas lletras alos Seguents ¹⁵ [..]	Intimaram-se as cartas aos seguintes:	
Prima La precura	Primeiramente a entrega por mensageiro	7s 6
Lo paper Sellat	O papel com selo	7s 6
Lo trauer las lletras de Bar ^{na}	O serviço de coleta das cartas de Barcelona	8ll 5s ¹⁶
Lo Nunci de <u>entimar</u> ¹⁷ las	O serviço de intimá-las	2ll 5s
Lo Notari de fer lo acta	O notário de fazer a ata	2ll 5s
Hinporta al tot	Valor total	13ll 10s
ÿ encara Jo Me Guanuyë lo trevall de fer los Cartells	e ainda ganhei o trabalho de fazer os cartões	

9.5 A SOCIEDADE DE LETRADOS, ANALFABETOS E SEMICULTOS

Na Idade Média não existia um mundo letrado-clerical-latino e outro analfabeto-laico-romano, mas essas duas culturas constituíam uma única sociedade com interdependências muito destacadas e fortemente entrelaçadas (GUMBRECHT, 1983; SELIG, 1996). O mensageiro trafegava de um lado ao outro traduzindo a comunicação:

- fisicamente, em forma de documentos e deslocando-se de um lugar ao outro;
- literalmente, em forma de textos;
- socialmente, permeando todas as classes sociais.

Tomando como exemplo a Catalunha do final do século XVIII ao início do século XIX, verifica-se uma enorme discrepância entre as fontes ao comparar os percentuais de analfabetos, que apresentam variação entre 6 e 24% (JUNGBLUTH, 1996, p. 46; STOLL, 1997, p. 9). Deve-se atribuir esta discordância, de um lado, à falta de regras formais de diferenciação entre quem é letrado. É aquele que sabe ler ou aquele que sabe escrever? O letrado é aquele que sabe escrever o seu nome ou o que sabe escrever uma lista ou finalmente aquele que profissionalmente e regularmente escreve e lê? Não se pode imaginar o processo de alfabetização na época como um processo contínuo tal como o conhecemos hoje em dia. Dependente do ritmo rural, sobretudo os meses de inverno ofereciam nichos de tempo para o estudo. O ensino do catecismo estava vinculado ao ensino da leitura, e talvez, posteriormente, ao da escrita.

Contrariamente ao grupo dos profissionais que estudavam, ou ao menos frequentavam algum curso de formação, e seu ofício exigisse a prática regular da escrita, o termo semiculto caracterizava aqueles que não escreviam regularmente. Nem todos são capazes de redigir um texto segundo as regras ortográficas. Alguns sabem mais, outros menos.

O espectro compreende desde autores [...] que descuidam das regras da comunicação escrita a tal ponto que a compreensão do texto fica sob grave perigo, até [textos] de autores [...] que se destacam por sua torpeza ou pelo seu estilo muito particular. Nos textos se manifesta o uso da linguagem do imediatismo¹⁵ [isto é, de conotação marcadamente oral, veja-se Oesterreicher 1992] em diversos graus, e mais ou menos enfatizados. Enfim, deve-se imaginar tantos matizes quantos sejam os autores. Se dá sentido ao termo semi-culto somente em relação [à competência] do que escreve, [semi-culto] expressa uma qualidade de diferença (STOLL, 1997, p. 7).

À semelhança dos soldados-conquistadores dos séculos XVI e XVII (STOLL, 1997), os autores dos livros de família dos séculos XVIII e XIX (JUNGBLUTH, 1996) não tinham grande experiência na arte de escrever livros. Entretanto, dentro de seu contexto contemporâneo, essas pessoas representavam um segmento de contato entre o mundo clerical-letrado e o analfabeto-laico que se expressava apenas em língua vernácula, ou seja, em uma língua romana, segundo nossas fontes, mais concretamente em catalão. Apesar de essa língua estar fora de uso como linguagem da literatura culta durante esses séculos (período denominado Decadência), ela era usada na vida cotidiana e havia continuidade de seu emprego nas escritas notariais, nos contextos administrativos e na literatura popular em seu território (JUNGBLUTH, 1996).

Como se repartia o acesso às técnicas culturais relacionadas às letras? Os livros de família manuscritos guardados nas famílias com propriedades particulares, como uma fazenda ou uma oficina artesanal, apontam que um filho da família, muitas vezes o segundo, era liberado das atividades cotidianas para aprender a ler, e mais tarde, talvez, a escrever. A partir das últimas duas décadas do século XIX os próprios herdeiros catalães também aprendiam ao menos rudimentarmente a ler, e às vezes também a escrever. Calculando com base no número de pessoas que formavam uma economia familiar média¹⁶, grande parte das famílias tinha pelo menos um membro alfabetizado de confiança à mão, o que mantinha

¹⁵ Koch/Oesterreicher (1983).

¹⁶ Essas economias englobavam grupos de pessoas muito maiores, se comparados às nossas percepções de hoje. Os proprietários e suas famílias, os meninos de recados, os camponeses e suas famílias e outros parentes formavam as economias locais que atuavam até certo ponto de forma quase autossuficiente (BRUNNER, 1956).

uma razoável quantidade de pessoas alfabetizadas no campo. O membro familiar alfabetizado tinha por obrigação dar conta dos assuntos jurídicos e administrativos em geral, de todos os outros membros da família.

A um deles, preferencialmente o herdeiro, cabia a tradição de escrever o livro da família. Dessa maneira, foi possível superar os afastamentos temporais entre os escreventes e as gerações posteriores. Era neste manuscrito, copiado muitas vezes por ele próprio ou por um de seus sucessores, que ficavam registrados os dados de nascimentos e óbitos, pois a genealogia era parte obrigatória daqueles livros. Muitos relatavam assuntos e casos particulares, como, por exemplo, o da visita de um bispo, acontecimentos astrológicos estranhos, e por vezes incluíam nos livros cópias de cartas e outros documentos. A entrega de documentos oficiais em latim pelo *núncio* dava oportunidade à tradução de seu conteúdo ao catalão e formando, assim, a memória da família.

9.6 INTIMAR A MENSAGEM

Finalmente este trabalho enfoca o ato da entrega da mensagem em si. Ao mensageiro que assumia a responsabilidade de *'intimar'* a mensagem cabia não apenas entregar nas mãos do destinatário a carta ou o documento que levava, como também a obrigação de se certificar de que ele entendera perfeitamente seu conteúdo e finalidade. O *habitus* (BOURDIEU, 1982; ELIAS, 1939) praticado pelos mensageiros nestas comunidades consistia em parafrasear o texto, reinterpretá-lo e ressaltar sua relevância no contexto espaço-temporal e social correspondente. As duas atividades constituíam uma prática única a qual se nomeava com o verbo intimar (ver o item 9.4: “O serviço de intimá-las”). Trata-se de uma reorientação, incluindo eventualmente a leitura em voz alta, a exposição, e uma interpretação comentada da mensagem.

O verbo aparece em textos oficiais, muitas vezes junto com o verbo notificar, como se pode ver, por exemplo, no livro da família de Sebastiã Casanovas, que ressalta o caráter autoritário do documento entregue, ao mesmo tempo que reflete o prestígio do mensageiro. Não deixa dúvidas de que o destinatário e sua família deviam cumprir as ordens. Essa observação demonstra que certas tradições discursivas produzem sentidos semânticos específicos vinculados com a prática sócio-histórica do seu uso.

A não diferenciação entre o texto e o discurso, entre o escrito e o falado, deixa claro que no mundo dos letrados, analfabetos e semicultos as duas formas das práticas interativas tinham o mesmo valor. A mentalidade da época não reconhecia um desnível entre essas formas. Transportando aquela prática para as sociedades modernas, a semântica do verbo intimar perdeu, ou pelo menos

se transformou substancialmente. Mas é evidente que o *habitus* do mensageiro tenha seus sucessores. As práticas dos mensageiros e porta-vozes são repetidas e variadas pelos expertos apaixonados por fazer seus conhecimentos ou legados acessíveis a leigos e leigas, de todas as idades, até hoje.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. Der Sozialraum und seine Transformationen. In: *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1982. p. 171-210.
- _____. Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: BOURDIEU, P. *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: VSA-Verlag, 1997.
- BRUNNER, O. Das “ganze Haus” und die alteuropäische “Ökonomik”. In: BRUNNER, O. (Ed.). *Neue Wege der europäischen Sozialgeschichte*. Göttingen: Vandenhoeck, 1956. p. 33-66.
- CANCIK-KIRSCHBAUM, E. *Die Assyrer*. Geschichte. Gesellschaft, Kultur. München: Piper, 2008.
- CIAPUSCIO, G. et al. (Ed.). *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en Latinoamérica*. Madrid: Vervuert: Bibliotheca Ibero Americana 107, 2006.
- COSERIU, E. *Linguística del texto: introducción a una hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- EHLICH, K. Text und sprachliches Handeln: Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: ASSMANN, A. L.; ASSMANN, J.; HARDMEIER, C. (Ed.). *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, 1983. p. 23-44.
- _____. Zum Textbegriff. In: ROTHKEGEL, A.; SANDIG, B. (Ed.). *Text – Textsorten – Semantik*. Hamburg: Buske, 2007. p. 9-25.
- EHLICH, K. (Ed.). *Sprache und sprachliches Handeln: Band 3 Diskurs – Narration – Text – Schrift*. New York: De Gruyter. p. 531-550.
- ELIAS, N. *Über den Prozeß der Zivilisation*. Frankfurt: Suhrkamp, 1998.
- GRIESSHABER, W. Disponível em: <<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/text/ehlich.html> 072708. 2005>. Acessado em: 23 nov. 2015.
- GUMBRECHT, H-U. Schriftlichkeit in mündlicher Kultur. In: ASSMANN, A.; ASSMANN, J.; HARDMEIER, C. (Ed.). *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, 1983. p. 158-174.
- GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP, 1982.
- HUCKER, B. U. Ein zweites Lebenszeugnis Walthers? In: MÜCK, H-D. (Ed.). *Walther von der Vogelweide*. Stuttgart: Stöffler & Schütz, 1989. p. 1-30.
- JORBA I JORBA, M. Sobre la llengua catalana al final de l'Antic Règim: el «Diario de Barcelona» (1792-1808). *Els Marges*, n. 17, p. 27-52, 1979.

- JUNGBLUTH, K. *Die Tradition der Familienbücher. Die Tradition der Familienbücher: Das Katalanische während der Decadència*. Tübingen: Niemeyer: Beihefte der Zeitschrift für romanische Philologie Bd. 272, 1996.
- _____. Die Praxis der Reoralisierung. *LiLi*, n.108, p. 87-107, 1997.
- _____. Os livros de família pernambucanos do século XIX. In: ANDRADE, M. L. C. V.; GOMES, V. S. (Ed.). *Diacronia dos gêneros discursivos e dos processos constitutivos do texto*. (No prelo)
- MOSTACERO, R. Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens*, v. 5, n. 1, p. 53-75, 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/410/41050105.pdf>>. Acesso em:
- OESTERREICHER, W. El español en textos escritos por semicultos. Competencia escrita de impronta oral en la historiografía indiana (s. XVI). In: LÜDTKE, J. (Ed.). *El español de América en el siglo XVI, Actas del Simposio del Instituto Ibero-Americano de Berlín*, 23 y 24 de abril de 1992, Frankfurt a.M.: Vervuert, 1994 (= Bibliotheca Ibero-Americana, 48), p. 155-190, 1992.
- RAULFF, U.; BURGUIÈRE, A. (Ed.). *Mentalitäten-Geschichte: zur histor. Rekonstruktion geistiger Prozesse*. Berlin: Wagenbach.
- REDDER, A. Textdeixis. In: BRINKER, K. et al. (Ed.). *Text-und Gesprächslinguistik: Handbuch Sprache und Kommunikation 16.1*. Berlin: de Gruyter, 2000. p. 283-294.
- SCHEPELMANN, A. Kontextualisierungskonventionen in Internet relay Chat. Wien: Wiener Linguistische Gazette, 2004. Disponível em: <<http://www.univie.ac.at/linguistics/publications/diplomarbeit/schepelmann/start.htm20032010>>. Acesso em:
- SCHLIEBEN-LANGE, B. La construction des champs déictiques dans la semi-oralité. In: VAN DEYCK, R. (Ed.). *Diachronie et variation linguistique: la deixis temporelle, spatiale et personnelle*. Gent: Peeters, 1995. p. 115-128.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. *Idéologie, révolution et uniformité de la langue*. Sprimont: Mardaga, 1996.
- SCHLIEBEN-LANGE, B.; GESSINGER, J. Sprachgeschichte und Sozialgeschichte. *LiLi*, v. 47, 1982.
- SCHMIDT-RIESE, R. Schreibkompetenz, Diskurstradition und Varietätenwahl in der frühen Kolonialhistoriographie Hispanoamerikas. *LiLi*, v. 108, p. 45-86, 1997.
- SELIG, M. Aneignung der Schrift. Mediengeschichtliche Aspekte des romanischen Mittelalters. *LiLi*, v. 103, p. 6-19, 1996.
- STENGL, B. K. *Die literarische Botendarstellung in der mittelhochdeutschen Epik des 12. und 13. Jahrhunderts*. Tübingen: Dissertationsschrift, 1995.
- STOLL, E. *Konquistadoren als Historiographen*. Tübingen: Narr, 1997.
- SVENSSON, B. Botschaft aus dem Nilschlamm. Die Geschichte des ägyptischen Tontäfelchens, das die archäologische Welt verändern soll. In: FAZ (Frankfurter Allgemeine Zeitung) 20.10.03 Nr. 243, v. 9, 2003.
- WILHEIM, R. Diskurstraditionen. In: HASPELMATH, M. et al (Ed.). *Language Typology and Language Universals. An International Handbook*, Berlin: de Gruyter, 2001. p. 467-477. v. 1.

Agradeço a Marco Antonio Martins e Lucrécio Sá pela possibilidade da publicação no livro da Abralin/2013. Uma versão preliminar foi apresentada no XV Congresso da AL-FAL. Agradeço ao Giovanni Parodi, à Martha Shiro e aos participantes da *Comisión del Estudio de la Lengua Escrita* pelos seus comentários valiosos e a Valéria Gomes e a Mario Gaio pela leitura posterior da versão em português deste artigo e pelas suas sugestões. A responsabilidade pelas faltas é minha.

10

CAPÍTULO

ATOS DE FALA TRADICIONAIS: FORMULAICIDADE E REPETIÇÃO NO USO DA LINGUAGEM

Lucrecio Araújo de Sá Júnior

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

10.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, objetiva-se observar algumas fórmulas situacionais, constituintes discursivos de base sociocultural, a fim de exemplificar que no uso da linguagem existem expressões que se mostram cristalizadas e recorrentes, mas podendo ter graus distintos de fixidez. Embora repetitivos e tradicionais, tais fórmulas não podem ser analisadas sem que se observe o seu *background* (cf. SEARLE), uma vez que os modos tradicionais de dizer são instituídos por uma comunidade linguística que considera a sintonia entre a sua produção e o seu uso em situação performativa.

O termo “polifocia” designa o fenômeno pelo qual, num dado contexto, se fazem ouvir vozes, que falam de perspectivas ou pontos de vistas diferentes com os quais o locutor se identifica ou não. Existem determinadas formas linguísticas que funcionam como índice da presença de outra voz, ou outras vozes que são transmitidas geração a geração.

Os critérios para que uma sequência linguística possa ser considerada uma fórmula seguem os seguintes funcionamentos linguísticos-discursivos:

- se inscrever numa dimensão discursiva (situações de uso, evocação);
- funcionar como referente social (convencionalidade);
- se caracterizar por uma cristalização (repetição). (cf. TAGNIN, 2005; XATARA & PARREIRA, 2011).

Uma expressão se aplica ao conceito de **indiomatismo** apenas quando seu significado não é literal, isto é, quando o significado da expressão não corresponde à somatória do significado de cada um dos elementos. Assim, *bater as botas* não significa “dar pancadas com os calçados”, mas quer dizer ‘morrer’ (cf. TAGNIN, 2005).

Dizemos que uma expressão se aplica ao conceito de **fraseologia** quando o sentido é literal e o significado é dado pelo conjunto de seus elementos e não pertencem a uma categoria gramatical específica. Nela se incluem todas as combinações em que os componentes são relativamente estáveis (em alguns casos a estabilidade é parcial permitindo algumas alterações, que não mudam o significado total da expressão), as expressões fraseológicas também podem possuir traços metafóricos. A fraseologia mais ampla envolve os indiomatismos, mas não é comum o contrário ocorrer.

- Exemplo: as fórmulas de citações em artigos científicos.
Seguindo a perspectiva fraseológica, além dessas abordagens conceituais de formulaicidade e ideatismo, existem outras, mas como neste estudo trataremos apenas das expressões formulaicas convencionais, seguiremos o postulado teórico da fraseologia. Não consideraremos os níveis fonológico e morfológico para nos concentrarmos nos níveis **sintático**, **semântico** e **pragmático**. Segundo Tagnin (2005), há expressões que são convencionais por estarem intimamente ligadas a um fato social e há outras em que o que é convencional é a sua forma. Alguns exemplos,
- **Que horas são?** É uma expressão convencional social, pois está ligada a uma situação.
- **Isso são horas?**

Por outro lado, a expressão **hora da onça beber água** se estabelece como expressão convencional devido a sua forma, isto é, convencionou-se combinar os vocábulos para indicar que a situação é perigosa. Dizer a hora com essa fórmula poderá indicar uma situação, mas não uma situação rotineira; temos um ato de fala indireto, cuja força ilocucionária pode ser aferida sob um tom jocoso.

Referindo à *estrutura linguística*, a ordem em que os elementos ocorrem também pode ser resultado da convenção. Por exemplo, dizemos *cama e mesa, mundos e fundos, café com leite*, sempre nessa ordem. No momento em que a convenção passa para o nível do significado, entramos no campo da **tradição**, e as frases são compreendidas no âmbito da *fraseologia* e da *indiomaticidade*. Para nos comunicarmos, podemos fazer uso de expressões pré-fabricadas às quais recorreremos frequentemente. Temos, assim, as fórmulas situacionais. Podemos citar algumas:

Fórmulas de polidez:

- Posso fumar?
- Você se incomoda de não fumar aqui?
- Será que eu poderia falar com você?

Expressões de quebra/retomada do turno da fala

- O gato comeu sua língua?
- Não tire conclusões apressadas!
- Não é o que você está pensando!

Fórmulas de rotina

- Olá!
- Bom dia! Boa tarde! Boa noite!
- Até logo!
- Até amanhã!
- Obrigado
- Desculpe
- Que esta data se repita por muitos e muitos anos.
- Bom apetite!
- O jantar está na mesa!
- Um brinde!

Palavrões e xingamentos: Alguns tipos de expressões, no entanto, costumam ser chamadas, pejorativamente, de ‘clichê’, sendo-nos recomendado evitá-las na

linguagem culta padrão. Mas é preciso reconhecer que, no cotidiano, na conversação informal, as *expressões formulaicas* são bastante utilizadas. Não temos como negar o uso rotineiro de expressões fixas e consagradas, sejam essas expressões proverbiais ou palavrões. Quem nunca falou um palavrão que atire a primeira pedra! Temos ainda o fato da inovação do uso das expressões com o internetês: *Vá pra PQP!!!*

É muito trabalhoso estudar o fenômeno da formulaicidade se dependermos de nossa atenção para observar a recorrência de certas combinações. Fazer anotações sobre os usos que os falantes fazem no cotidiano é bastante difícil se quisermos dar conta de registramos os usos de tais expressões. Mas, com o advento do computador, é possível construir grandes bancos de textos e consultá-los com ferramentas computacionais apropriadas para detectar essas co-ocorrências e recorrências.

Para a Linguística de Corpus (LC), um *corpus* é uma coletânea de textos, necessariamente em formato eletrônico, compilados e organizados segundo critérios ditados pelo objetivo da pesquisa a que se destina. O formato eletrônico permite que esses textos sejam investigados e analisados automaticamente, com o uso de ferramentas computacionais específicas. A ferramenta que melhor permite observar as estruturas convencionais recorrentes da língua produz resultados na forma de concordâncias, em que cada linha apresenta a palavra ou expressão que está sendo investigada – a palavra de busca – inserida em seu contexto natural de ocorrência. Esse formato é denominado KWIC, ou seja, Key Word in Context e traz, em geral, a palavra de busca centralizada.

Na pesquisa, buscamos a concordância para a palavra *Eita* a fim de percebê-la como constituinte de uma locução tradicional do falar no Nordeste brasileiro. O *corpus* do estudo é composto de 7549 palavras, compreendendo os anos de 2000 a 2012. O formato foi denominado pelo KWIC, ou seja, *Key Word in Context* no programa para constituição de corpora na Web, o *WebCorp*.

Para a demarcação das ocorrências, a pesquisa foi conduzida referente à compreensão dos múltiplos usos da palavra *eita*, convencionalizada como marcador discursivo conversacional basicamente intensificador de um ato de fala qualquer. Para configurar a formulaicidade, a palavra aparece associada a outras palavras, através das quais o sentido do enunciado se estabelece em situação contextual. Buscando uma concordância para a palavra “eita”, encontramos:

- Eita mulesta, tem razão... Antonse vamo pegar o bode é cum as
- uma voz grave e ríspida responde: “Eita, cacete de telefone da porra! Alô? Autoelétrica,
- Cigano ...eita ”pleura”, fazia tempo que o Health não postava nada tão
- E AGORA? EITA LASQUEIRA , E AGORA? O bom colesterol não é tão bom quanto

- e o presentinho e isso acontece...eita lasquera...coitado de quem tem conta!
- pra grudar no meu mega drive eita laskera to ficando velho + afinal e quem e q nao esta
- Será que eu morri dormindo?Eita, fudeu! Será que eu estou pagando pelas caixas e mais
- cada louco com sua mania kkkkkkkkkkkkkkkkk Eita Merda ... qqq merda --' Que que eu falei? Ó A MERDA O
- as crianças estao ficando emboioladas hj em dia... eita miseria!

Em se tratando da observação do contexto, como podemos notar, o contexto apresentado, na concordância acima, é truncado. Isso se deve ao tamanho do contexto pelo qual optamos, ou seja, 20 caracteres de cada lado da palavra de busca. Mas, no caso específico do concordanciador desse portal, esse contexto pode ser aumentado até 60 caracteres.

Se fizermos uma leitura vertical das linhas de concordância, isto é, se observarmos, por exemplo, as **palavras que ocorrem à direita ou à esquerda** da palavra de busca, verificamos alguns padrões. A concordância – abreviada para efeitos de exemplificação – permite identificar os seguintes padrões recorrentes à direita:

- Eita ()
- *Eita mulesta (Eita muléstia)*
- *Eita pleura*
- *Eita Piula*
- *Eita miséria (Eita misera, Eita misera)*
- *Eita cacete*
- *Eita porra*
- *Eita caralho*
- *Eita buceta*
- *Eita fudeu*
- *Eita merda*
- *Eita lasqueira (Eita lasquera, Eita laskera)*

Para chegarmos a um resultado de pesquisa satisfatório, foi necessário realizar o redimensionamento da busca. Uma vez estabelecidos esses padrões, podemos, com nova busca, verificar se, por acaso, as unidades detectadas fazem parte de uma unidade ainda maior. Na realidade é o que se verifica, principalmente, com *eita mulesta*:

- *Eita mulesta dos cachorros!*
- *Eita () mulesta dos cachorros!*
- *Eita cachorra da mulesta!*

- *Eita () cachorra da mulesta!*

As ocorrências encontradas foram as seguintes:

- Natal RN, *eita* cidade bonita *cachorra da mulesta*.
- *Eita* saudade de Campina Grande da *mulesta dos cachorros!!!!*
- Aff.. falo direto!! *Eita mulesta dos cachorro doido!!* kkkkkkkkkkkkk. Adoro..Não troco meu paraibanês por nada nesse mundo!! uma gota serena mermo!!
- Pernambucano quando se empolga, fica com a “*mulesta dos cachorro*”. ... *eita* blog virado cá mulesta! kkkkkkkkkkkkk’ mt bom o blog
- *Eita* farra doida da *mulesta ... eita* pagode bom da *mulesta*
- *Eita* transito *cachorro da mulesta!*
- *Eita mulesta dos cachorros* ainda tem tanta coisa prá acontecer.
- *eita mulesta dos cachorro do capeta...* ela deve tar sem credito! AHAHAHAHAHAHAHAHAHA.
- *Eita mulesta dos cachorros*, onde é que vai parar nosso acari véi de guerra minha gente? se até o prefeito está fazendo gato de energia
- ONILDO BARBOSA disse... tu ai com a *mulesta dos cachorro* prá escrever bunito menina . *Eita* gota. eu amoooooooooooooooooooooooooooo ...
- bunda de cobra , *eita* apelido feio da *mulesta dos cachorro* kkkkkkkkk

Nas ocorrências, encontramos os intensificadores de estados emocionais. As expressões que foram encontradas na pesquisa realizada ocorrem dentro de atos de fala expressivos, expondo estados emocionais dos enunciadorees. São exemplos:

- **Alegria:** Bel Marko disse: *Eita mulesta*, kkkkkkkkkk’
- **Admiração:** todos na jogada O Cabaré da Cixa sim, senhor... *Eita, mulesta* quem já se viu?! (Falado).A mulé era santa e
- **Animação:** *eita mulesta* imagine se desse ´pra ver p dente dele voando!kkk
- **Felicitação:** Curto muito uma boa piada e vindo do NORDESTE *eita mulesta*. é bom demais sô.
- **Desejo:** ibope vai ás ruas e a popularidade do Lula sobe.*Eita mulesta* dos cachorro!, será que agora vai chegar nos 90%
- **Espanto:** quando ouvi um primeiro estrondo: POW! Pensei, *eita mulesta*, e agora? Tou sem estepe!... Quando vou olhar, tem
- **Impaciência/revolta:** *Eita, prefitea ruim da mulesta dos cahorro!*

Esses são exemplos do trabalho de esclarecimento da diferença entre usos empíricos e gramaticais dos enunciados. Muitas vezes um enunciado gramatical é apresentado como se estivesse sujeito à verificação empírica, quando, na verdade,

não está. Essa análise recorda a crítica aos enunciados ditos sem sentido, que pretendem ser descritivos, mas não descrevem coisa alguma. As expressões formulaicas fazem parte de tipos de enunciados que desempenham uma função depois que seu papel de enunciados gramaticais tenha sido esclarecido. O trabalho do investigador dessas expressões consiste em mostrar o *nonsense* escondido na ideia de usar esses enunciados como empíricos, tornando evidente e patente o absurdo, mostrando sua função gramatical e reconduzindo, assim, o enunciado do uso “extralinguístico” ao seu uso normal (por exemplo, o uso para exprimir a própria sensação).

Uma breve análise, esboçada por Wittgenstein (no § 66 das *Investigações Filosóficas*), mostra que não é possível definir um grupo de propriedades que sirva para definir todas as possibilidades de usos e montagens das expressões. Encontramos, assim, uma rede de usos em que se pode encontrar semelhanças e diferenças nos usos das expressões em diferentes contextos. Não existe uma essência comum a todos os usos e exclusivo a eles; não existe nenhum conjunto de propriedades necessárias e suficientes para definir todos os casos no “jogo” da linguagem.

Isso não quer dizer que se possa usar as expressões de modo arbitrário, uma vez que elas são mais ou menos cristalizadas. Com efeito, há transições e passagens intermediárias de um conjunto de propriedades para outro, de sorte que temos razões para chamar todos os casos com o mesmo nome: formulaicidade. Não é uma questão puramente arbitrária que algo tenha ligado a si a expressão ‘eita’. Um esquema gráfico com uma sucessão de palavras pode dar ideias de passagens intermediárias. Carlos Penco (2006, p. 147) utiliza desenhos de rostos a fim de dar uma ideia desses exemplares de “famílias de expressões”:

:-) ;-) ;-| :=|

Figura 11.1

Na Figura 11.1, como observa o autor na sua versão estilizada, entre o primeiro membro e o último membro não há nenhuma característica comum, mas existem transições e membros intermediários que se apresentam de tal modo que dois membros próximos da série de figuras tenham sempre algo em comum.

De acordo com Penco (2006), a referência a transições e a famílias intermediárias de expressões traz à lembrança considerações análogas feitas por Goethe sobre o “método morfológico” para a classificação de plantas e animais. Essa ideia se refere ao que podemos chamar de esquemas ou protótipos. Há dois modos diferentes de usar uma fórmula:

- i) como imagem de um exemplar;
- ii) como imagem de um tipo, ou como esquema de uma série de objetos que, embora apresentados, são diferentes entre si.

As reflexões de Wittgenstein, para o estudo das expressões formulaicas, nos permitem a discussão acerca de três temas centrais:

- i) o tema do esquematismo e da imaginação;
- ii) o tema da imprecisão e dos conceitos vagos;
- iii) o tema da divisão do trabalho linguístico.

Aqui iremos nos limitar a destacar o terceiro desses temas, baseado no conceito de delegação cunhado por Hilary Putnam (cf. PENCO, 2006). Por exemplo, a compreensão da palavra “neve” difere amplamente se ela está sendo usada por alguém que mora no Nordeste do Brasil, e por alguém que reside no Canadá. Como os falantes podem então se entender, se estão numa conversação, se as imagens, os conceitos, as crenças ligadas à palavra “neve” são diferentes em cada interlocutor? Temos a seguinte resposta,

- i) antes de mais nada, o significado de algo é compartilhado pela comunidade dos falantes (que muitas vezes usam uma palavra delegando a outros a responsabilidade por seu uso correto ou pelo seu sentido exato);
- ii) desse domínio comum faz parte também um esteriótipo tendencialmente comum a todos os indivíduos da comunidade, que constitui o “padrão mínimo” do conhecimento do significado de uma palavra.

Considerando os dois aspectos, é certo que nenhum falante sozinho conhece de maneira exaustiva o significado das palavras. O conhecimento do significado se acha distribuído na sociedade e os falantes normalmente “delegam” (“deferem”) aos pares muitos aspectos do significado, utilizando, na maioria das vezes, esteriótipos simplificados.

10.2 PONDO UM PONTO FINAL...

As expressões formulaicas citadas neste estudo são unidades lexicais que têm origens diversas em falares específicos que nascem nos meios mais periféricos da sociedade, com a intenção de falsear ou exacerbar o semantismo das palavras. Essa constatação nos permite corroborar o objetivo inicial a que nos propusemos no *corpus* coletado e verificar a existência de mecanismos coerentes e sistemáticos na criação de expressões formulaicas com base na conceituação de convencionalidade.

As expressões estão associadas aos palavrões e, por isso, provocam uma sensação de transgressão ao serem pronunciados, afinal de contas, trata-se da liberdade linguística de expressar-se no cotidiano. Por outro lado, as expressões asseguram o valor lúdico aos enunciados que constituem, designando temas-tabus da linguagem comum.

Os estereótipos certamente constituem um desenvolvimento original sobre os conceitos de usos de expressões por semelhanças contextuais e sobre o uso esquemático de imagens ou paradigmas linguísticos. O debate em torno dos conceitos de estereótipo e de delgação reforçam a ideia de que é necessário encarar em separado dois aspectos da investigação semântica, distinguindo os seguintes problemas:

- i) como fixar a referência das expressões do léxico;
- ii) como podemos dizer que “compreendemos” a linguagem, embora nem sempre os nossos atos individuais de referência acertem perfeitamente o alvo.

Esse último tema é o tema da competência léxica, isto é, da capacidade de se orientar no léxico de uma língua de modo que saiba usá-la, de sorte que se possa ser considerado falante competente. Para isso, a competência léxica possui dois aspectos: a competência inferencial, que é a parte da competência que conceta todas as palavras do léxico em uma rede chamada geralmente de “rede semântica” – uma rede semântica é uma representação das relações entre as palavras do léxico e pode ser representada por postulados de significado; e a competência referencial, ou seja, a capacidade de associar objetos, contextos, conceitos e abstrações variadas.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, M. L. O.; UNTERNBAUMEN (Org.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- CALVET, L.-J. *Tradição oral & tradição escrita*. Tradução de Waldemar Ferreira Netto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011.
- MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Fórmulas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011.
- PENCO, C. *Introdução à filosofia da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ROCHA, C. A. de M.; ROCHA, C. E. P. de M. *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.
- TAGNIN, S. E. O. *O Jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas inglês e português*. São Paulo: Disal, 2005.

11

CAPÍTULO

ESTUDOS SOBRE A COLABORAÇÃO E A INTERAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO AMBIENTE DIGITAL

Dánie Marcelo de Jesus

Universidade Federal do Mato Grosso

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Universidade Federal de Goiás

Andrea da Silva Marques Ribeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

11.1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o crescente aumento das relações sociais no ambiente digital gerou espaços de aprendizagem que atraíram pesquisadores interessados na

potencialidade da interação e do processo de colaboração em contexto de aprendizagem virtual (BEDRAN; SALOMÃO, 2013; DILLENBOURG, 1999; JESUS, 2014; JESUS; MACIEL, 2015; LEFFA, 2003; MARTINO, 2015; TELLES, 2009). Isso se deu em decorrência da pressão social advinda principalmente da realidade global e das tecnologias digitais de informações (TDICs).

As instituições educacionais, por sua vez, começaram a valorizar as TDICs tanto na educação básica quanto em cursos de formação continuada ou pré-serviço de professores. O ambiente acadêmico tem inserido múltiplos recursos digitais, tais como os *blogs* (GONÇALVES, 2009; FIGUEIREDO; GONÇALVES, 2015), os *chats* e os fóruns de discussão (JESUS, 2007; RIBEIRO, 2010; SOUZA, 2002) e projetos telecolaborativos (SOUZA, 2003; VASALLO; TELLES, 2006, 2009), que têm como desafio renovar práticas escolares que tornem o processo de ensino mediado pelo computador mais colaborativo e eficiente.

Este capítulo objetiva compreender processos de colaboração em três estudos desenvolvidos em diferentes contextos brasileiros. Os exemplos apresentados são recortes de uma tese de doutorado (SILVA, 2012) e de uma dissertação de mestrado (BRESOLIN, 2011), orientadas por dois dos autores deste artigo, associadas à pesquisa desenvolvida pela terceira autora deste trabalho (RIBEIRO, 2010). Essas investigações fazem parte de uma série de trabalhos de caráter interpretativo a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas em contexto virtual, cujo foco é entender como as práticas ciberespaciais podem criar condições para a construção de um processo mais colaborativo de ensino e aprendizagem de línguas sob a égide de interações mediadas pelo computador. Dos resultados, espera-se colher subsídios que possam auxiliar na discussão da formação de educadores na seara digital.

Procuramos, então, estudar as interações entre os participantes, com a finalidade de entender como a colaboração se deu nesses momentos interacionais. Para dar conta dessa empreitada, apresentamos, inicialmente, questões teóricas relacionadas com a teoria sociocultural, bem como com o ensino e com a aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras. Em um segundo momento, discutimos alguns dados dos três estudos, explicitando o contexto e seus participantes. Finalmente, explanamos algumas implicações para o ensino de línguas e as reflexões a que chegamos com esta investigação.

11.2 TEORIA SOCIOCULTURAL, INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A teoria sociocultural – baseada principalmente nos trabalhos de L. S. Vygotsky e seus colaboradores – postula que o desenvolvimento psicológico da

criança ocorre por meio da interação com crianças mais experientes e/ou com adultos. Segundo o autor,

qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, ele aparece no plano social e, posteriormente, no plano psicológico. Primeiro, ele aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e, posteriormente, na criança como uma categoria intrapsicológica” (VYGOTSKY, 1981, p. 163).

O desenvolvimento cognitivo é favorecido por estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding*¹ e ocorre na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Ou seja, a ZDP é a diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente.

Com base na teoria sociocultural, podemos perceber a importância do papel da interação no processo de aprendizagem, visto que “o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (NYIKOS; HASHIMOTO, 1997, p. 507). Na sala de aula de línguas, seja de língua materna (L1), seja de segunda língua (L2), a interação ainda é mais importante, pois a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (TSUI, 1995).

Coelho (1992, p. 37) afirma que a aquisição de L2 é favorecida quando proporcionamos aos alunos “oportunidades para interação frequente e extensa na língua-alvo”, oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa. Esta consiste em uma abordagem em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por interações mediadas pelo computador, cuja ênfase recai na coconstrução do conhecimento.

Essa abordagem tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores (BRUFFEE, 1999; DILLENBOURG, 1999; DONATO, 2004; FIGUEIREDO, 2005, 2006; LIANG; MOHAN; EARLY, 1998; LIMA, 2011; NUNES, 2002, entre outros) devido ao fato de que a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes: ela

¹ Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding* como uma metáfora para descrever o apoio dado pelas mães às suas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeiras, durante um experimento. É descrito como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além de seus esforços, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa.

leva também os alunos mais experientes a descobrir novas formas de aprender. Trabalhando juntos, os alunos não compartilham apenas ideias e informações, mas também estratégias de aprendizagem (DONALDSON, 1990; SWAIN, 2000).

Vários autores têm comprovado que, por meio do computador e da internet, a aprendizagem de línguas pode ocorrer além das paredes da sala de aula (LEFFA, 2003; PAIVA, 2001a, 2001b; SOUZA, 2002; WARSCHAUER, 1997, entre outros). Warschauer (1997) advoga que a interação mediada pelo computador pode ser percebida como oportunidade para a socialização, para a produção linguística e para a aprendizagem. Algumas vantagens do meio eletrônico são, por exemplo, o rompimento de limitações espaciais e temporais e o acesso a um grande número de participantes para interagir, o que faz que a aprendizagem seja favorecida pelas trocas interacionais e pela colaboração entre os participantes.

Projetos telecolaborativos têm sido usados também para favorecer a aprendizagem de línguas (cf. DEBSKI, 2001; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, 2015; LELLOUP; PONTERIO, 2003; SILVA; FIGUEIREDO, 2012; SOUZA, 2003; VASSALLO; TELLES, 2006, 2009). Por meio de tais projetos, alunos de diferentes instituições e de diferentes países, além de se ajudarem na aprendizagem de línguas, podem ter acesso a aspectos relativos a diferenças culturais, bem como aprender diferentes formas de dizer alguma coisa; ou seja, podem desenvolver a sua competência linguístico-comunicativa.

Apesar da ampliação dessas pesquisas que tocam na questão da interação e de processos colaborativos em ambientes digitais, percebe-se, ainda, pouca bibliografia dentro desse tema que descreva contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Assim, acreditamos na necessidade de ampliação desse escopo de investigação com diferentes estudos em contextos diversos. Daí nosso interesse de compartilhar, com os leitores, nossas investigações.

11.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base na análise dos dados coletados em três estudos brasileiros – Silva (2012), Ribeiro (2010) e Bresolin (2011) –, procuramos compreender a construção de processos colaborativos no discurso de alunos e de professores durante atividades interativas mediadas pelo computador. Assim, foi possível depreender amostras representativas desses processos em interação entre professores e alunos, bem como entre alunos, como serão apresentadas.

11.3.1 Primeiro estudo

O estudo realizado por Silva (2012) sobre o uso da telecolaboração em aulas de Inglês Instrumental tem como contexto dois ambientes: um presencial, outro

virtual. Em relação ao contexto presencial, participaram dessa pesquisa três instituições de ensino: o IFG e a universidades de Trier e a Universidade de Ciências Aplicadas de Worms, ambas na Alemanha.

Por sua vez, o contexto virtual se refere ao espaço interativo proporcionado pelo uso do aplicativo *Openmeetings*, um *software* de web conferência, síncrono e gratuito. Trata-se de um aplicativo que permite conferência por meio de protocolo *web*, com o uso de um simples navegador, como *Internet Explorer*, *Firefox* ou *Google Chrome*. Esse aplicativo é integrado à plataforma *Moodle*, portanto o acesso se dá exatamente da mesma forma como ocorre para um fórum, um *chat* ou qualquer outro recurso dessa plataforma. O *Openmeetings* permite teleconferência com os seguintes componentes e funções integrados: gerenciamento de permissões; compartilhamento de tela; gravação de áudio e de vídeo; gravação de apresentação; *chat*; lousa interativa; e apresentação de arquivos ao mesmo tempo em que os usuários interagem através de *chat*, áudio, vídeo e lousa, entre outros.²

O estudo de Silva (2012) buscou verificar como os interagentes trabalham com a língua portuguesa e a língua inglesa nas interações em *teletandem*.³ Participaram do estudo uma professora e três alunos do Curso Superior Tecnológico em Turismo do IFG, três alunos da Universidade de Worms e um aluno da Universidade de Trier. Inicialmente, esses participantes interagiram virtualmente, por meio do *Openmeetings*, no segundo semestre de 2010 e, posteriormente, os participantes alemães vieram fazer uma visita ao IFG, quando puderam interagir face a face com seus pares.

Como fontes de dados para o estudo, a pesquisadora fez uso de aplicativos computacionais (interações e *e-mails*), notas de campo, questionário, entrevista e comentários dos participantes, bem como produções acadêmicas feitas pelos participantes do estudo (*abstract*, resumo e artigo científico).

Ao analisar as interações realizadas entre os alunos brasileiros e alemães, a pesquisadora observou que a língua inglesa foi utilizada com três propósitos: para a aprendizagem da própria língua inglesa, para a aprendizagem do português e para a aprendizagem da língua alemã.

No exemplo a seguir, podemos observar Natalie (participante brasileira) pedindo ajuda a Teego (participante alemão) sobre como dizer a palavra ‘verificar’ em inglês:

² Para mais detalhes sobre o aplicativo, veja < <https://code.google.com/p/openmeetings/>>.

³ A natureza colaborativa da aprendizagem em *tandem* se torna explícita na própria metáfora que lhe dá nome, uma vez que *tandem* é a palavra inglesa para bicicletas de dois assentos, ou seja, nas quais o esforço conjunto de dois ciclistas produz o movimento (Souza, 2003, p. 29, n. 4).

- Natalie:* No, ok, and then I have that I can to, to, to show for you the photos about our cities in this program Openmeetings, I will, I will pass, I will see ‘verificate’, ‘verificate’? Exists this word? This word ‘verificar’?
- Teego:* Verify.
- Natalie:* Oh, yes, ‘verify’. You have to learn me English too, yes? Because you learn much, much more than me.
- Teego:* No problem.
- Natalie:* Yes? So I want that you correct me when I’m wrong.
- Teego:* Yep, but often you are not wrong, like, only a couple of, like, only a few times and then I will correct you, of course.
- Natalie:* Yes, you can correct me. So what is the word, ‘verific’?
- Teego:* ‘Verify’.
- Natalie:* ‘Verify’. So I will verific, verify, yes, I will verify, yes?
- Teego:* ‘Verify’.
- Natalie:* Yes, thank you. I will verify about this possibility for you, I will show to you the photos and if it is possible. I will show to you.

Nesse recorte, enquanto falava sobre as cidades turísticas que visitariam em Goiás, Natalie tem a ideia de enviar a Teego, via *Openmeetings*, algumas fotos desses lugares. Ao se comunicar com o parceiro, Natalie percebe a necessidade de saber como falar em inglês a palavra ‘verificar’. Ela, então, hipotetiza que ‘verificate’ é o termo apropriado. Para confirmar essa hipótese, Natalie faz uso da língua portuguesa dizendo “verificar” como um *scaffolding* para se certificar, por meio da interação com Teego, se sua hipótese era verdadeira ou não. Teego, então, auxilia sua parceira provendo-lhe a forma “verify” em inglês.

Já no exemplo a seguir, é Natalie que assume o papel de auxiliar e ensina a Teego a pronunciar algumas palavras em português:

- Natalie:* Yes, yes, it is. You want to learn how pronounce the name of the relatives in Portuguese?
- Teego:* Yes, I would like to, yeah.
- Natalie:* Yes. Mother is mãe.
- Natalie:* [A aluna usa o *chat* para escrever a palavra] Mãe
- Teego:* How do you pronounce it?
- Natalie:* Mãe.
- Teego:* Mãe. Mãe, mãe, mãe.
- Natalie:* Or if you want to, like me, I pronounce like a... some child pronounce like this, but is a very... with love, very carefully way to say: mamãe.
- Teego:* Mamãe.

Podemos perceber, nesse recorte, que é Natalie quem desempenha um papel mais colaborador no processo interacional, auxiliando Teego, por meio da língua inglesa, na aprendizagem de palavras em português referentes aos membros da família.

Na sequência, é Teego que aproveita a oportunidade da interação para auxiliar Natalie na aprendizagem de sua língua materna (o alemão). Como a língua alemã não era conhecida por Natalie, Teego usa a língua inglesa como um *scaffolding* para ir, aos poucos, ensinando a Natalie a pronunciar corretamente a palavra “irmã” em alemão.

- Teego: Irmã was, eh, sister, wasn't it? Brother? Sister?
- Natalie: Yes. Sister.
- Teego: Sister. Sister would be, ah...
- Teego: [chat] Schwester.
- Teego: Schwester.
- Natalie: Uau. Schwester.
- Teego: The first three letters is always like a /ʃ/ basically 'sh' (pronunciando as letras separadamente) in English /ʃ/, yeah? And then the 'w' is /v/ Schwester.
- Natalie: Schwester, Schwester.
- Teego: Yes, Schwester.
- Natalie: Yes? Schwester.
- Teego: Yes, perfect.
- Natalie: Schwester. My Schwester. I have just one Schwester. And a brother.

Como podemos perceber, a interação proporcionada pela utilização do aplicativo *Openmeetings* fez com que os alunos tivessem a oportunidade de escrever e de falar nas línguas que estavam aprendendo. O uso da teleaprendizagem se configurou, pois, como um recurso a mais que pode ser utilizado nas aulas de Inglês Instrumental, como observado por Natalie, durante uma entrevista:

- Natalie: No começo, foi meio complicado porque ele não sabia o sistema. Então, eu percebi que eu tinha mais conhecimento do sistema, do *Openmeetings*, pelo treinamento, pelos encontros que a gente tinha tido aqui no Brasil, com o nosso grupo do que eles lá na Alemanha. Então, no começo, até a gente pegar o jeito, como mexia, principalmente, para conciliar os horários do Brasil e Alemanha foi mais complicado sim, mas foi uma ferramenta muito boa e de fato contribuiu muito para nosso aprendizado porque, por meio dele, a gente mostrava fotografia, a gente escrevia, no caso, a gente via um ao outro. Então, facilitava muito as interações e o aprendizado também.

É necessário esclarecer que Natalie e Teego não possuíam conhecimento prévio das línguas que estavam aprendendo por meio das interações: língua alemã e língua portuguesa, respectivamente. Logo, o uso da língua inglesa como língua de ancoragem (*scaffolding*) para o trabalho com as outras duas línguas foi o meio encontrado pelo par para coconstruir o processo de aprendizagem dessas línguas.

Projetos colaborativos, como postulam Warschauer (1997) e Souza (2003), são uma forma de aprendizagem em que os aprendizes trabalham colaborativamente para aprimorar as habilidades linguísticas, conhecer melhor o outro e sua cultura, e, em algumas parcerias, também para compartilhar conhecimento sobre sua vida profissional. Desse modo, as interações entre Natalie e Teego demonstraram que eles buscaram compartilhar conhecimento linguístico, conhecer detalhes da vida pessoal, profissional e acadêmica um do outro, auxiliando-se, mutuamente, na aprendizagem de línguas que lhes foi proporcionada pelo advento da telecolaboração.

11.3.2 Segundo estudo

O segundo estudo trata da construção coletiva de ações de suporte ao longo de um curso para professores de língua inglesa, desenvolvido por Ribeiro (2010). Segundo a autora, as ações de suporte são aquelas que configuram “todo o tipo de ajuda oferecido para a solução de problemas, dificuldades e questões de diferentes naturezas (técnica, pedagógica, pessoal etc.) trazidas pelos alunos durante a realização do curso e no âmbito do ambiente virtual” (RIBEIRO, 2010, p. 91). Nesse escopo, a aprendizagem colaborativa no meio digital vai além do conteúdo pedagógico e linguístico. O estudo destaca que ações de suporte, nem sempre voltadas para a aprendizagem de conteúdo, mostram-se fundamentais para o estabelecimento de relações e também para o processo de ensino e aprendizagem em um espectro mais amplo, típico de um ambiente digital, contribuindo para a consolidação do grupo. O contraponto em relação ao estudo anteriormente apresentado reside na discussão de que a colaboração vai além da interação e do auxílio proporcionado pelos integrantes para a aquisição e o desenvolvimento de conteúdo linguístico. A colaboração mostra-se, por igual, fundamental no desenvolvimento de conhecimentos técnico, de navegação e na solução de dificuldades e de problemas relacionados com a compreensão e a realização das tarefas pedagógicas, com o *design* do curso e com a superação de problemas de cunho pessoal, que podem surgir em cursos *online*. Nesse sentido, a colaboração se concretiza em ações de suporte, muitas vezes não planejadas, fomentando, assim, o estabelecimento de relações entre os participantes de tais cursos e a consequente consolidação do grupo.

Os dados foram coletados em uma turma do curso *Teacher's links*: reflexão e desenvolvimento para professores de inglês, da qual participaram catorze pro-

fessores. O curso – oferecido pelo Programa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com apoio logístico e administrativo da Coordenadoria de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae) e em associação com a Cultura Inglesa de São Paulo – é organizado em três módulos compostos por dois componentes: Reflexão e Desenvolvimento, sendo cada componente mediado por um professor-tutor, ou seja, dois professores-tutores são responsáveis por cada turma. A colaboração, dessa forma, mostrou-se essencial para a construção de ações de suporte para a solução de problemas.

O estudar *online* é uma atividade bastante complexa, composta de muitos desafios em diversas esferas. Participantes desse contexto enfrentam diferentes tipos de problema ao longo do curso. Segundo Ribeiro (2010) e Carelli (2003), participantes dessa modalidade de ensino relatam problemas de cunho tecnológico e pessoais, dificuldades na realização das tarefas pedagógicas, problemas no gerenciamento de tempo, na compreensão do *design* do curso, bem como na realização de tarefas em grupo. Relatam, também, problemas relacionados com a falta de proficiência na língua estrangeira usada nos cursos e dificuldades em lidar com questões administrativas.

Essa variada gama de problemas e questões denota a necessidade de que os professores desenvolvam conhecimentos que vão além das questões epistemológicas, pedagógicas e técnicas. Faz-se necessário, então, desenvolver um olhar crítico e sensível para o que ocorre no curso e, assim, construir ações mais adequadas e voltadas não só para aprendizagem e conteúdo do curso, mas também para o estabelecimento de relações entre os participantes e a consequente consolidação da turma na qualidade de grupo.

Neste estudo, foi possível verificar como a colaboração entre os participantes do curso foi fundamental para construção de ações de suporte e no estabelecimento de relações, extrapolando a esfera epistemológica e pedagógica.

A mensagem do aluno Rivaldo postada no fórum *Coffee break*⁴ é bastante ilustrativa dos tipos de problemas relatados no ambiente do curso.

I think what I can say here is a summary of what I said in the other items, so, be patient and read it!

This opportunity we have now is something everyone has ever not only wanted but needed and I am very glad about that. Nowadays teachers work the whole day and this way it is impossible for me to think about a course in a different standard.

⁴ O Fórum *Coffee Break* é um espaço de interação no qual os alunos podem conversar sobre suas vidas pessoais e assuntos fora do escopo do conteúdo do curso.

I have never done an on line course so it has been a little difficult to deal with this new language (yesterday I did not get to send a message about Paulo Freire, fortunately, today it is OK)

When I look at the screen I am afraid of so many things to read, I get a little confused, it is the stress of our profession that sometimes can almost block our mind, forgive me and help me, please!

Despite this course we have now, it is very difficult for a teacher to have opportunity to talk, read and write in English, even when we are with our colleagues once many of us feel ourselves insecure. I think it is wrong to act this way; to talk, read and write in English is a must for teachers at least when we are at school once when we leave it we can not do it anymore so, instead of complaining, let us try it hard. I think some are afraid of the false cognates, many words with double letters, grammar, and the judgment a “colleague” can do and also the colleagues we studied in have not prepared most of us properly so, it is our obligation to go after it!

Sometimes I am afraid of the “correct size” a text typed here should be not to make it too long, so, let me stop it now!

(Mensagem postada pelo aluno Rivaldo no Fórum *Coffee Break* em outubro de 2008)

Rivaldo, no entanto, vai além, trazendo, para o ambiente do curso, questões relativas à proficiência em inglês e também pessoais, quando afirma ficar confuso e ansioso devido às exigências da profissão de professor e do excesso de trabalho. A mensagem de Rivaldo também é um indicativo de que pode haver problemas no *design* do curso *online*, já que ele assegura estar receoso diante das “coisas para ler”, o que pode ser interpretado como uma quantidade excessiva de textos para leitura, selecionados no processo de *design* do curso.

Em resposta à postagem, dois professores e duas alunas publicam mensagem no fórum, uma mais experiente em trâmites do ambiente digital, outra iniciante como Rivaldo. Vejamos a publicação do Professor A.

Hello, dear Rivaldo! Nice to have you here!

I think that the feelings you mentioned are common among students who choose to take an online course. Believe me, for the teachers and tutors on online courses, too. Every time I start with a new group (online or not), I get a little anxious! :-)

At first, when we look at the screen, it seems to be a lot of things, but as we go on and get used to the interface and the course as a whole, things get easier and we start to look forward to getting the replies and comments and to getting in touch with the group.

Count on us for anything you need!

Love,

Professor A

(Mensagem em resposta à postagem de Rivaldo no Fórum *Coffee Break*, em outubro de 2008)

Para lidar com a complexidade dos problemas trazidos para o ambiente do curso, professores e alunos interagem para colaborar e ajudar o colega participante a vencer os obstáculos e problemas relatados.

O professor A começa a mensagem recepcionando o aluno e o acolhendo. Enfatiza que ele não é o primeiro a vivenciar tal situação. O docente também compartilha experiência semelhante na condição de profissional. Por fim, ele também assegura ao aluno a solução e a superação dos obstáculos à medida que o curso vai se desenvolvendo. Sublinha que, apesar de ser o par mais experiente (VYGOTSKY, 1998) naquele contexto, compartilha de sentimentos semelhantes e garante que tais dificuldades serão superadas na interação e no desenvolvimento do curso.

Como podemos observar na mensagem a seguir, o Professor B trilha caminho semelhante ao interagir com o aluno. Acolhe-o e assegura ao aluno participante que todos os obstáculos serão vencidos com o passar do tempo, ressaltando também que os sentimentos de Rivaldo são comuns em qualquer atividade social nova.

Dear Rivaldo, nice to hear you're around.

I reckon Professor A has already said everything about your anxiety.

Mind you, dear, that whatever the new social activity is, fears, confusion, difficulties and so forth are quite common.

Take it easy, buddie. You'll see time is the best thing for you to feel more confident and comfortable afterwards.

I do hope to see you around. Many thanks!

Professor B.

(Mensagem em resposta à postagem de Rivaldo no Fórum *Coffee Break*, em outubro de 2008)

A colaboração não se restringe ao eixo professor-aluno-professor. Outros alunos participantes igualmente se engajam na interação e buscam colaborar com o colega para que ele vença os obstáculos por ele relatados. Assim, as alunas Moema e Eloana respondem, de igual sorte, à postagem de Rivaldo. Moema, mais experiente em cursos dessa natureza, também compartilha do posicionamento dos professores e salienta que, com o tempo e a prática, os problemas se extinguirão. Afirma, ainda, que “os bafões” serão compensados com o repensar das práticas pedagógicas dos professores participantes e com o compartilhamento das crenças pessoais de cada um. Eloana, na mesma linha, grifa problemas semelhantes e enfatiza a prática como um dos caminhos para solucionar as dúvidas e superar as dificuldades, como podemos observar a seguir.

Hi Rivaldo,

Welcome to our forum. I'm Moema from Cuiabá, well in fact my hometown is Rio Preto but I've been here for 20 years now. I've noticed you've just joined us.

Like you, I also felt confused and insecure when I took my first on line course but with practice we overcome these feelings.

The opportunity we have to share our beliefs with peers, to rethink about our teaching practice and to practise our English, really, pays off our eventual "bafões".

So cheer up, we're all on the same boat here.

Best wishes,

Moema

Dear Rivaldo,

I know what you mean. I feel the same. Every time I come and see the forum and the agenda and the activities we have to do in the development and everything we have to do in the reflection, exercises I feel I won't be able to follow the speed of the course. It's been hard for me too. First I thought it was because it was only the beginning, but then I realize that I take too long reading the texts and reading the forums and trying to connect everything before writing my contributing. When I finally have it ready to post, It seems it is out of the context. I believe it is due to lack of practice using the environment. I don't know but I feel I'm running after the topics.

Hugs,

Eloana

(Mensagens em resposta à postagem de Rivaldo no Fórum *Coffee Break*, em outubro de 2008)

Tais ações não resolvem as inquietações dos alunos, nem foram planejadas no processo de *design* do curso. Contudo, são essenciais para o estabelecimento de relações e de uma atmosfera agradável, bem como para a consolidação da turma na qualidade de grupo. Retomando o conceito de ZDP e lembrando que “o desenvolvimento conduzido na ZDP é a crescente capacidade de se envolver em atividades volitivamente e com consciência” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 77), percebemos que a interação gera colaboração no sentido de construção de conhecimentos necessários ao longo do curso, que vão além do linguístico ou do pedagógico. É na colaboração, e mais especificamente no compartilhamento de experiências semelhantes, que é possível desenvolver a consciência em relação às próprias ações no ambiente do curso e, assim, poder caminhar de forma mais autônoma e ter maior sucesso no curso.

Concordamos com Nyikos e Hashimoto (1997) quando afirmam que o conhecimento é conjuntamente construído e para que a aprendizagem aconteça é necessária a interação entre, no mínimo, duas pessoas. O próximo exemplo indica que, em contextos digitais educacionais, a construção de conhecimentos pedagógicos ou linguísticos depende diretamente do domínio tecnológico. Assim, a colaboração entre os participantes, com vista à troca de informações e à busca de alternativas para solucionar os eventuais problemas, é imprescindível. A interação a seguir ocorreu entre uma aluna participante e o professor no Fórum Suporte Técnico⁵, alicerçada em uma postagem que buscava resolver um problema técnico com um exercício de compreensão oral.

A colaboração ocorre não só na interação registrada no fórum entre os participantes, mas também é realizada entre outros participantes externos à ferramenta. Para solucionar, ainda que parcialmente, seu problema de acesso ao material, Moema pede ajuda à colega Shirley, que envia as atividades por *e-mail* (ferramenta externa ao ambiente do curso) e também entra em contato com funcionário de suporte, conforme relata em uma de suas mensagens. O professor, procurando ajudar a aluna, também lança mão de outros instrumentos para que ela tenha acesso ao material e possa realizar as atividades do curso. É na colaboração no ambiente do curso e em ferramentas externas que a aluna consegue resolver suas dúvidas e dar andamento ao curso, conforme ilustram as mensagens a seguir.

Sorry, Professor A, to bother you once more, but the problem has not been solved yet, at least for me. And I can assure you that the cause has nothing to do with my computer, cause I can access all the videos with no problem at all, even other listening activities(from other sites).

As I mentioned before, when I click the file, a window opens, with the photo of the interviewee, and it reads at the top, streaming, but nothing happens. What should I do? Isn't it strange that the video is working properly?

Time for reflection and action.

Love, Moema

I cannot even open the unit 2 (development). Can you please help me solve this problem? That's the reason why I'm not taking part in the forum of discussion. What should I do?

Love, Moema

⁵ O Fórum Suporte Técnico destina-se à postagem de problemas de cunho técnico, tais como: problemas de acesso, incompatibilidade de ferramentas etc.

Dear Moema,

Do you have a broad band? If your access is by dial, you may have problems opening the files. Anyhow, try this:

Open the internet explorer

Go to Ferramentas >> Opções da Internet

Exclude cookies, internet files (even the temporary ones). You do so by clicking on the buttons related to each one.

Then click OK.

Close the internet explorer

Then open it and access the course.

Please let me know if it worked!

(Mensagens trocadas entre professor e aluna no Fórum Suporte Técnico, em outubro de 2008)

O Professor A, além das orientações para a limpeza de cookies para ajudar a aluna, também solicita *feedback* (*please let me know if it worked*) para verificar se suas ações de mediação deram conta do problema enfrentado pela aluna, cuja resposta vemos na mensagem a seguir.

Dear Professor A,

I tried to solve the problem by talking to Flávio in São Paulo. He seems to be aware that the problem is with the programme cause I've been having no problems with the other activities, just Development 2. However, up-to-now no solution was made. However, I want to follow the course and in order to do so, I need at least the reading material. Shirley kindly sent the ones from activity one. Would you mind sending the ones from activity two? As for the listening activities what can we do?

Love, Moema

(Mensagem da aluna para o professor no Fórum Suporte Técnico, em outubro de 2008)

A aluna solicita a professor que envie o material e informa que já pediu ajuda ao funcionário de suporte técnico e à colega Shirley. O professor, então, envia o material, o que vem a se configurar como uma ação de disponibilização de material (*template*) por outras ferramentas não previstas no *design* do curso. Como a aluna não conseguiu abrir o *template*, a professora faz uso dos recursos “copiar” e “colar” para tornar o material acessível.

Dear Moema,

I'm really sorry for your problem. I'll send a template by e-mail. Open it with internet explorer.

The instructions and links are there. Please, tell me if it worked, ok?

Dear Professor A,

Sorry, but it didn't work.

Love,

Moema

I'll copy and paste the texts and send them to you, ok?

Sorry it didn't work. :-)

I sent the texts by email. Did you get them?

Love,

Professor A

Dear Professor A,

Thanks a lot for your immediate reply. I opened all the material and it's working fine. Now I'll be able to do the listening exercises, too.

Love,

Moema

I'm very pleased to know that!

Work well!

(Mensagens trocadas entre professor e aluna no Fórum Suporte Técnico, em outubro de 2008)

Esse processo é concretizado nos pedidos de *feedback*, nas ações de checagem e na orientação do professor, que busca, com a aluna, estratégias e instrumentos alternativos que a ajudem no processo de aprendizagem. Assim, a colaboração vai, mais uma vez, além da construção de conhecimentos pedagógicos ou linguísticos, pois engloba estratégias de aprendizagem compartilhadas no ambiente, divulgação de ferramentas alternativas e novos meios de atingir os objetivos e ter bom desempenho em cursos dessa modalidade.

Em suma, as ações de suporte construídas na colaboração e na interação entre os participantes do curso se centraram em duas esferas: a das relações e a do fazer. As ações de acolhimento, compartilhamento e asseguramento se mostraram fundamentais na consolidação do grupo e da colaboração entre os participantes, apesar de não solucionarem diretamente os problemas trazidos para o ambiente do curso. Por outro lado, as ações de orientação, checagem e *feedback* concretizam a atuação dos participantes do curso na busca de soluções. No entanto, todas as ações de suporte, construídas na colaboração e na interação, transpuseram a questão epistemológica, já que contribuíram para o desenvolvimento de conhecimento técnico, de navegação e de organização em um curso *online*, dentre outros aspectos importantes para o sucesso nessa modalidade de curso, sendo a interação e a colaboração fundamentais em tal processo, precisando ser estimulando no decorrer do curso.

11.3.3 Terceiro estudo

O último estudo se baseia na pesquisa de Bresolin (2011), desenvolvida com alunos do curso de Letras, habilitação Português e Inglês, de quatro universidades públicas brasileiras. Foi pensada no intuito de criar um espaço colaborativo e reflexivo em ambiente digital, para que os participantes, futuros professores de línguas, pudessem discutir vários temas ligados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, principalmente os assuntos relacionados com o contexto escolar público. No entanto, neste trabalho, focalizamos, nos dados, como as escolhas linguísticas dos participantes podem criar contextos mais apropriados para prática de processos colaborativos. Ao observar exemplos empíricos, podemos trazer maneiras mais operacionais na sala de aula que estimulem, por meio da linguagem, momentos mais colaborativos.

O *blog*, ambiente gerador da pesquisa, foi coordenado por um dos autores deste artigo, em parceria com professores universitários que ministravam disciplinas relacionadas com a língua inglesa e/ou com o ensino de língua estrangeira nas respectivas turmas. As interações digitais começaram a ocorrer em maio de 2010 e foram efetivamente desenvolvidas, com os colegas, de junho a dezembro do mesmo ano. Para este trabalho, desdobraremos alguns exemplos ilustrativos dos processos de colaboração entre os participantes.

Nos exemplos a seguir, os comentários, além de trazerem as descrições de fatos vivenciados pelos participantes, trazem um tom de expectativa relacionada com o projeto do *blog*, com traços de manifestação entusiasta dos participantes e inúmeras tentativas para que o grupo comece a se conhecer melhor e a se estabelecer nesse novo ambiente.

Aluna: Hello, we are Heloisa and Carolina we study at UFMT campus Rondonópolis. We are happy to share our opinion in this blog. We hope to learn and share our knowledge about English teaching and the texts that we see at University. Heloísa has a blog that talks about herself, if you want to know more information about Heloisa come to Heloblog.blogspot.com

See you guys,

Have a Nice week © (agosto de 2010).

Nesse exemplo, há alguns aspectos que nos ajudam a pensar no processo de colaboração. A aluna se vale do pronome “we” como identificador do grupo ao qual pertence. Por meio desse recurso, constrói-se, nesse instante, uma identidade coletiva. A utilização do sintagma *hope to learn and share*, além do léxico *happy* e do endereço para o *blog* de um dos participantes, pode ser entendida como características que sinalizam o desejo de que se instaure uma comunidade colaborativa, uma vez que ela depende, justamente, dessa identificação ou desse sentimento de grupo. Da mesma forma, as saudações e o encerramento das mensagens parecem ter a finalidade de criar laços de aproximação entre quem envia uma mensagem e quem a recebe.

Essa sinalização é, por sua vez, de suma importância, visto que pode passar a produzir caminhos para uma cultura colaborativa de aprendizagem, prática essa sugerida por Nyikos e Hashimoto (1997) e Figueiredo (2006) como pilar essencial no processo de formação inicial e continuada, não só dos professores mas de qualquer profissional. Assim, essa postura colaborativa faz parte de um processo de compartilhamento das responsabilidades acerca do processo de ensino-aprendizagem de todo grupo.

Pelo que se percebeu, ao longo da pesquisa, os participantes pareciam se envolver mais colaborativamente no *blog*. Talvez, uma das razões seja o fato de que a produção escrita dos alunos se apresentava dentro de um contexto mais significativo com leitores que debatiam e questionavam os tópicos que se mostravam na interação em curso. Entendemos que, quanto mais os participantes de uma sala de aula digital vivenciarem experiências compartilhadas, expondo suas emoções e comportamentos que os caracterizam como sujeitos em um ambiente de aprendizagem, mais possibilidade poderá haver de uma cultura colaborativa.

Essas emoções auxiliam no engajamento em diálogos significativos na experiência educacional, refletindo condições necessárias para processos colabora-

tivos. Dessa forma, pode ser criado um clima de aceitação entre os participantes que os auxiliam na construção de ações de reconhecimento, cumplicidade e de prontidão para as respostas dos outros participantes. Contudo, deve-se asseverar que somente a exposição *online* não garante esse contexto. De que forma o *blog*, então, estimula este processo? No caso do *blog* desenvolvido nesta pesquisa, houve a tentativa de agregar e consolidar um grupo de debate, o que, de certa forma, pode ter criado essa sensação de dinamismo, colaboração e crescimento profissional e pessoal. Nos próximos exemplos, percebemos que também há traços de colaboração neste sentido.

Aluna: Hi, my name is Carolina but you can call me Carol. I'm from Campo Mourão-PR. I'm 25 years old. I'm a student at FECILCAM. Letters Course is the second course that I started, but this one I really want to finish. I'm very happy with this blog. It's a very nice way to learn more and change information. NICE TO MEET YOU. (Setembro, 2010)

Professora: Hi dear,

Thanks a lot!!! The blog has been a great success because most of the students are very concerned about how English classes happen and how they can be improved. When my professor XXXX said to me we were going to participate I became so happy. I'm from Paraná and I graduated at UCP, in Pitanga, that is too near Campo Mourão. I also had classes with Dr. Monica XXX (in fact she was my supervisor) and with Dr. xxxxxx, that taught me a lot about Sociointeractionism and how to use song in the English classes.

I believe the blog is gonna be a very important way to share ideas, to know different people, read about a sort of opinions and discuss important topics for the students that are still in the university.

So, welcome again XXXX and everybody from FECILCAM! (Setembro 2010)

Nesses exemplos, observamos o uso das expressões *NICE TO MEET YOU* e *welcome* que geram um ambiente mais aconchegante, somado à informalidade que a aluna solicita que seja tratada no grupo – you can call me Carol –, acrescido também dos adjetivos *happy* e *nice*. A professora, por sua vez, na tentativa de criar um vínculo com a estudante, procura trazer suas experiências no período da graduação na mesma instituição da qual a aluna fazia parte. Por último, a professora procura enfatizar a importância do *blog* como um veículo de aprendizagem em que os participantes possam se sentir integrados a um grupo para refletir com sua comunidade sobre diferentes assuntos inerentes à carreira do professor de língua inglesa.

Acreditamos que a criação de vínculos de colaboração tenha sido um dos fatores cruciais para que o projeto fosse bem-sucedido. Dentre as maiores con-

tribuições desse processo colaborativo, destacamos a mobilização e a valorização do projeto, como parte integrante da aprendizagem curricular. Em outras palavras, os alunos viam o *blog* como um veículo de desenvolvimento linguístico e de formação docente que se estendeu do meramente presencial e passou a se dar também virtualmente.

Outro ponto de suma importância foram os comentários produzidos pelos professores universitários participantes da pesquisa. Como pares mais competentes (VYGOTSKY, 1998), mobilizaram questões teóricas, profissionais e de ordem linguística, como é ilustrado no seguinte excerto:

Aluno: I completely agree with those previous commentaries... As soon as I read those I remembered a teacher of mine who said once to my class that 'students are not all the same to fit in the same bottle'. This bottle refers to the same way teachers use to teach their students by following the same curriculum.

Indeed, I reckon a teacher 'must' check if in a way (individually or in relation to the classes in general) he/she is using this bottle. To my mind, it's really important to be a reflexive teacher. However, I also think teachers can't just throw the previous schedule away, but observe what can be preserved and what should be replaced for something else. In a brief, the do's of acting like this are the result of a good teaching practice while the don'ts are so expansive that we can't simply consider as a bad result.

Em relação à colaboração, possíveis marcas podem ser verificadas já no início do comentário, no momento em que o aluno afirma concordar com outros participantes em postagem anteriores – *I completely agree with those previous commentaries*. Esse comentário revela que questões significativas foram apresentadas e que favoreceram uma reflexão sobre o papel de um professor ante o uso de métodos/metodologias: *As soon as I read those I remembered a teacher of mine who said once to my class that students are not all the same to fit in the same bottle*.

Em resumo, nesta seção, buscamos trazer exemplos que tipificam linguisticamente amostra de processos de colaboração com a finalidade de entender os possíveis tipos de interações colaborativas presentes em processos de ensino e aprendizagem de línguas.

11.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procuramos, por meio de um olhar interpretativo, discutir os processos de construção colaborativa em três diferentes contextos. Por meio da análise dos dados, percebemos que as interações que emergiram podem ser interpretadas como possíveis marcas de desenvolvimento de processos colaborativos.

No estudo 1, pudemos observar que projetos telecolaborativos podem ser uma forma alternativa de ensino de línguas em contextos tecnológicos. Os inte-

ragentes puderam, juntos, se auxiliar na aprendizagem das línguas que estavam aprendendo por meio de interações significativas proporcionadas por meio de um aplicativo computacional de mensageira instantânea: o *Openmeetings*. Verificamos também que a língua inglesa serviu aos interagentes como um *scaffolding* para a aprendizagem da língua portuguesa e da língua alemã.

No estudo 2, constatamos que a aprendizagem colaborativa não se limita à apreensão e à aquisição de conteúdo linguístico e pedagógico, mostrando-se, em contexto de cursos *online*, fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e de habilidades imprescindíveis para os trâmites do ambiente digital, o que contribui para o bom desempenho e sucesso no curso. Nesse sentido, a colaboração se materializa, principalmente, em ações de suporte de compartilhamento, acolhimento e asseguramento. Tais ações nem sempre resultam na solução das dificuldades e dos problemas relatados no ambiente do curso, mas se mostraram essenciais para o estabelecimento de relações e consolidação do grupo.

No estudo 3, demonstramos que o *blog* se caracterizou como uma rede social que tendeu a reimprimir uma cultura mais colaborativa. Contudo, não podemos negar que, vez por outra, podem se estabelecer processos individualistas com pouca troca entre os participantes. Cabe à universidade, aos grupos formadores e aos próprios alunos em formação considerar a complexidade que o tema enfeixa, de modo a propor o trabalho de alteridade como uma prática contínua em suas vivências profissionais.

Finalmente, com base na revisão desses três estudos, podemos concluir que a colaboração no meio virtual se configura, pois, como uma abordagem extremamente importante para o processo de aprendizagem por proporcionar interações significativas, por intermédio das quais os interagentes podem auxiliar uns aos outros, esclarecer dúvidas e encontrar caminhos para a realização das atividades.

Numa perspectiva vygotskiana, um ambiente mais interativo e colaborativo tem o potencial de favorecer a aprendizagem, como é ilustrado nos estudos de Silva (2012), Ribeiro (2010) e Brezolin (2011). Dessa forma, a telecolaboração deve ser vista como uma abordagem extremamente importante para o processo de aprendizagem de línguas e de formação de professores por proporcionar interações significativas. Graças a elas, os interagentes podem ter um papel mais ativo como aprendizes de uma língua estrangeira e no desenvolvimento de habilidades importantes para sua formação em contextos digitais.

REFERÊNCIAS

BEDRAN, P. F.; SALOMÃO, A. C. B. Interação de crenças em contexto virtual de aprendizagem de língua. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, p. 789-814, 2013.

- BRESOLIN, A. R. *O professor de línguas em formação: uma experiência reflexiva com blog*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CARELLI, I. M. *Estudar online: análise de um curso de professores de professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade*. 2003. 223f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003
- COELHO, E. Cooperative learning: foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.
- DEBSKI, R. Project-oriented learning with technology: implementation and directions of enquiry. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade = English as a foreign language: identity, practices and textuality*. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 195-209.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning. In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier. 1999. p. 1-19. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2004.
- DONALDSON, S. Intensive ESL courses at CALS. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v. 7, p. 6-25, 1990.
- DONATO, R. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, p. 284-302, 2004.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; GONÇALVES, R. M. Você já blogou hoje? Estudo sobre o uso de blogs nas aulas de língua inglesa. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes, 2015. p. 325-353.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SILVA, S. V. A colaboração no ensino-aprendizagem de línguas em contextos tecnológicos: uma análise das interações entre aprendizes brasileiros e alemães. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-91.
- _____. Telecolaboração entre alunos brasileiros e alemães: uma análise do uso de ferramentas mediacionais. In: OSÓRIO, P.; BERTINETTI, F. de S. (Org.). *Teorias e usos linguísticos: aplicações ao português língua não materna*. Lisboa: Lidel, 2015. p. 183-206.
- GONÇALVES, R. M. *Você já blogou hoje? Um estudo de caso sobre o uso de blogs na aula de língua inglesa*. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

JESUS, D. M. *Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital*. 2007. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. *Navegando pela aprendizagem de professores de língua inglesa em cursos on-line*. Cuiabá: EdUFMT, 2014.

JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes, 2015.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 175-218.

LELOUP, J. W.; PONTERIO, R. Tele-collaborative projects: Monsters.com? *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 6-11, 2003. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol7num2/net/default.html>>. Acesso em: 21 maio 2004.

LIANG, X.; MOHAN, B. A.; EARLY, M. Issues of cooperative learning in ESL classes: a literature review. *TESL Canada Journal*, v. 15, n. 2, p. 13-23, 1998.

LIMA, M. dos S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 4, p. 837-852, 2011.

MARTINO, L. M. S. *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes*. Petrópolis; Vozes, 2015.

NUNES, B. R. S. S. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygostsky cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001a.

PAIVA, V. L. M. de O. e. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: UFMG, 2001b.

RIBEIRO, A. S. M. *Design e suporte em contexto de curso online: um estudo sob a perspectiva da Teoria da Atividade*. 2010. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, S. V. da. *O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo*. 2012. 293 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA, S. V. da.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. O processo de ensino e aprendizagem de inglês e português em *teletandem*: foco no uso de recursos mediacionais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 3., 2012, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2012. p. 1-15.

- SOUZA, R. R. Aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais: o caso das listas de discussão. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 95-109.
- SOUZA, R. A. *Aprendizagem de Línguas em Tandem* – Estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLE, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.
- TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.
- TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESpecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.
- _____. ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.
- VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe, 1981. p.144-188.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997.
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

12

CAPÍTULO

DA FORMAÇÃO À PRODUÇÃO ESCRITA NA GRADUAÇÃO

José Antônio Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Sulemi Fabiano Campos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

12.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende desenvolver uma discussão sobre a relação existente entre as condições e relações da formação acadêmica e seus reflexos na produção escrita de textos monográficos apresentados como trabalhos de conclusão de curso. Entende-se que a produção escrita de textos acadêmicos possui em sua estrutura procedimentos teórico-metodológicos, como a apresentação de um problema, a criação de um objeto de pesquisa e a utilização de outros discursos, como argumentação e sustentação da investigação, que é realizada pelo jovem-pesquisador.

Partindo dessa premissa, é possível dizer que o uso do discurso de outro autor pode desenvolver efeitos de sentidos, entre eles o de promoção de uma teoria, autor ou conceito, e que esse efeito contribui com a aceitabilidade e inserção do trabalho numa comunidade científica. Assim, a forma de marcar a presença de outro discurso em uma produção escrita, pode refletir as relações que o aluno de graduação estabelece durante sua formação.

Podem ser citados como exemplo de relações que influenciam a formação escrita de um jovem-pesquisador: os contatos do aluno com a fundamentação teórica de disciplinas, linhas de pesquisas, matrizes curriculares, entre outras documentações e práticas que estabelecem a perspectiva metodológica do curso.

Esta investigação tem como ponto de partida a seguinte pergunta: quais interferências do estudo concentrado e predominante de uma área na produção escrita na graduação? Dessa forma, são elencados os seguintes objetivos: 1) verificar se há e como ocorre a predominância de uma área de estudo na formação do aluno de um curso de Letras; 2) identificar o reflexo da concentração em uma área de estudo na escrita; e 3) analisar os efeitos de sentido desenvolvidos pela utilização do discurso do outro na escrita de monografias.

Para tanto, é observada a estrutura de um curso de Letras e analisados os efeitos de sentido produzidos pela utilização de discursos de outros autores na leitura de textos monográficos. Como *corpus*, foram coletados dois trabalhos monográficos produzidos por diferentes alunos, e observados planos de ensino, matriz curricular, ementas de disciplinas, linhas de pesquisa, e dissertações referentes ao Programa de Mestrado em Linguística.

A escolha das monografias justifica-se porque os “jovens-pesquisadores” viveram experiências diferentes de formação. Ambos já cursaram mestrado no programa que observamos; os trabalhos foram orientados por um mesmo professor e obtiveram boas notas na banca de defesa¹. Para seleção do curso que tem a sua organização observada, a justificativa são as análises realizadas em Vieira (2013), que apontaram uma possível predominância de uma única área de estudo como fundamentação do curso e da prática de pesquisa desenvolvida pelos alunos e professores.

Para as análises, coletamos excertos das partes do texto das quais se esperava uma articulação da teoria e uma análise de dados e que mantinham uma repetição de discursos de outro autor, indicando uma grande quantidade de conceitos em poucas linhas da produção.

¹ Na instituição onde coletamos os trabalhos e analisamos a estrutura do curso, as monografias são avaliadas por banca composta por três professores da área, sendo um o orientador. Os membros avaliam, indicando valor de nota entre 0 e 10, considerando aprovado aquele que obtiver a nota mínima 7.

Iniciamos as observações de forma quantitativa, mas posteriormente, as reflexões se fundamentam em análises qualitativas. A fundamentação teórica se concentra nos conceitos de heterogeneidade enunciativa do discurso, de Authier-Revuz (2004), que nos auxilia perceber e identificar as formas de utilização dos conceitos de outros autores na produção escrita; e nas noções sociofilosóficas de valores de uso e de troca tomadas do marxismo por Rossi-Landi (1985), que a partir do conceito de trabalho linguístico nos auxilia a interpretar as análises da produção escrita e os efeitos de sentido produzidos.

12.2 A HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA: FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO DISCURSO DO OUTRO

Authier-Revuz (2004) afirma que todo discurso, em sua constituição, tem a participação do outro, que pode ser aquele para quem o locutor constrói o enunciado, o referenciado nele ou, ainda, o que o atravessa. Essas vozes referem-se tanto a outra pessoa concreta, mencionada pelo autor do texto, quanto ao próprio “inconsciente” do locutor.

Segundo essa pesquisadora, o outro é parte do discurso relatado e é construído a partir de elementos linguísticos que demonstram essa presença alheia. São formas de utilização do discurso de outro autor: a modalização em discurso segundo, as ilhas textuais e os discursos relatado direto, direto livre, relatado indireto e indireto livre. Assim, considerando a existência dessas formas de marcação, vê-se a possibilidade de, a partir da análise da escrita, observar como se desenvolve a produção de sentidos a partir da forma que se utiliza e se organiza o discurso de outros autores em um texto acadêmico, isto é, a análise de recursos linguísticos utilizados na escrita pode evidenciar como e quais processos auxiliam e permitem a produção de determinados efeitos de sentidos na produção escrita de trabalhos científicos.

O conceito de heterogeneidade enunciativa fundamenta a perspectiva de que o texto acadêmico conta com a participação de discursos de outros autores, considerando essa presença em três modalidades; constitutiva, explícita marcada e explícita não marcada.

Entende-se que a escrita responsabiliza quem escreve, porém, a utilização do discurso de outros autores por meio de recursos linguísticos desenvolve a imagem de que, ao fazermos referências e citações, dividimos involuntariamente essa responsabilidade com o autor que possui autoridade, aquele que é referido e fundamenta o trabalho acadêmico.

Authier-Revuz (2004) afirma que as vozes mostradas em um texto são as marcas do outro em um discurso e as classifica como formas de conotação autonímica. Elas podem ser aplicadas com interrupção sintática, através do uso de

aspas, itálico etc., ou, ainda, sem interrupção sintática, caracterizando-se como glosas do locutor, que variam entre as tentativas de, diante do outro referenciado no discurso, adequar-se, corrigir-se, confirmar-se etc.

A conotação autonímica, para Authier-Revuz (2004, p.13), são formas de inserção de um dizer alheio, nas quais “o locutor faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso sem a ruptura própria à autonomia e, ao mesmo tempo, ele as mostra”. Elas apresentam, em sua estrutura, diferentes modos de utilização. Essa variação das formas de uso do discurso do outro pode ser utilizada como categorias de análise para verificarmos como ocorre a participação do outro na escrita da monografia, ou seja, podemos a partir da análise das conotações autonímicas e demais marcas de heterogeneidade, perceber como o discurso referenciado é utilizado e estrutura o discurso de quem escreve.

O outro não só participa do discurso, mas o estrutura, e, assim, desenvolvem-se sentidos que não necessariamente compunham o texto original ou que são, até mesmo, diferentes daquele que o autor acredita construir. Há diversos efeitos produzidos em um texto que explicitam as marcações de outros discursos. Mais especificamente, foi observada a possibilidade de, no processo de escrita, produzir-se um efeito de sentido que nos possibilite questionar a validade da monografia como produção científica, qualificando-a como repetição de algo já produzido.

12.3 A LINGUAGEM COMO TRABALHO LINGUAGEIRO: A FUNCIONALIDADE DE UMA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Rossi-Landi (1985) trata a linguagem como trabalho linguístico e mostra como são estabelecidos os valores funcionais e sociais de um discurso produzido. O referido autor nos auxilia a descobrir as diferenças de se produzir um texto com funcionalidade social, consolidado como trabalho linguístico, ou aquele determinado pela repetição e reprodução.

Com base na concepção marxista, Rossi-Landi (1985) define o trabalho linguístico e o aproxima do trabalho de produção de material não languageiro. Para Marx, o trabalho é uma atividade de intervenção dos homens sobre a natureza, assim sendo, para Rossi-Landi (1985, p. 64) “qualquer riqueza ou qualquer valor, qualquer que seja a acepção em que se tomar, é o resultado de um trabalho que o homem realizou ou pode tornar a realizar”.

O estudioso, ao considerar a produção linguística como trabalho, reconhece a fala e a escrita como produtos da linguagem que não existem em estado natural; é necessária a ação do homem para configurá-las como produtos. Rossi-Landi (1985, p. 66) afirma que essa característica difere os humanos dos outros animais,

visto que, por meio da produção do sujeito sobre a linguagem, “que constitui ‘o social’, ele forma historicamente a si próprio”. Assim, o autor demonstra que o trabalho com a linguagem converte o sujeito à condição de sujeito histórico-social e, conseqüentemente, o insere na sociedade.

A proposta de Rossi-Landi tem influência marxista, perceptível também no momento em que o autor defende a ideia da existência de um mercado linguístico, no qual “[...] as palavras, expressões e mensagens circulam como mercadorias” (ROSSI-LANDI, 1985, p. 85). Cada mercadoria assume, nesse mercado, um valor. De modo geral, o valor de uso é a função socialmente atribuída a um dado produto, a sua utilização. O valor de troca é a possibilidade de o homem trocar objetos de valores parecidos, ou seja, com uma mesma utilidade social.

A teoria empregada em trabalhos acadêmicos tem um valor de uso e um valor de troca, que permitem que o texto funcione como um produto a ser utilizado socialmente, ou seja, uma investigação científica com relevância social, que contribui com a produção de conhecimento e, conseqüentemente, não se limita ao uso de um discurso já estabelecido.

Mas, diferentemente do exposto acima, o aluno pode redigir um texto provido sem uma relação entre valor de uso e valor de troca, com uma escrita que se limita a fazer uma troca do seu dizer pelo do outro, sem valor de uso e troca, considerando que as marcações da voz do outro não funcionam como argumentos ou fundamentação da investigação proposta, mas sim como mecanismos textuais que desenvolvem um sentido de destaque e evidência de uma teoria, autor ou conceito.

12.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DE UMA GRADUAÇÃO

Como a proposta deste escrito é observar a organização e a estrutura de um curso de licenciatura, analisando a influência das relações vividas na formação e na produção de sentidos na escrita de monografias, nos tópicos que apresentamos a seguir, destacamos informações que circunstanciam, isto é, evidenciam o que pode influenciar o modo de escrita de textos acadêmicos e apontam para a predominância do estudo de uma área específica durante a graduação.

12.4.1 Das características dos cursos de Letras²

A universidade onde os dados foram coletados é pública e oferta cinco cursos de Letras/Português regulares e um modular em diferentes municípios do es-

² Aqui analisamos documentos e trabalhos do Curso de Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Língua e Literatura Portuguesa, de uma universidade pública do Estado de Mato Grosso.

tado. Os projetos pedagógicos, desde o ano de 2005, possuem matrizes curriculares semelhantes, com um núcleo de disciplinas comuns até o quarto semestre. No quinto semestre, iniciam-se disciplinas que visam a atender as especificidades de formação, de acordo com as diferentes habilitações e com o quadro de professores dos *campi* que oferecem o curso. Considerando os cinco cursos, existem diferenças em relação às linhas de pesquisas e à formação de professores de língua estrangeira, pois todos os departamentos oferecem habilitação em língua portuguesa e língua inglesa, mas dois cursos também possibilitam a formação em língua espanhola. Nesses casos, o aluno opta, no quinto semestre, pela língua estrangeira que irá cursar.

Os programas de ensino e as ementas das disciplinas comuns possuem proximidade ou são iguais. A qualificação do quadro de professores efetivos de todos os cinco cursos, os projetos de pesquisas e a pós-graduação ofertada pela universidade estão relacionados e constituem-se a partir da mesma referência. Um exemplo é a qualificação em nível de doutorado e mestrado dos professores, que parte deles realizou junta, através de programas interinstitucionais ou em uma mesma universidade.

A formação diferencia-se um pouco, em casos isolados, em razão da diferença existente entre as grandes áreas, como linguística, literatura e língua estrangeira. Parte dos professores com formação em linguística realizaram o mestrado e o doutorado no mesmo programa de pós-graduação, diferindo alguns quanto à linha de pesquisa em que se inseriram. Desse modo, varia apenas a instituição onde tais professores realizaram a graduação. Além disso, parte dos docentes efetivou-se na universidade quando ainda eram graduados.

12.4.2 Do curso onde selecionamos os trabalhos monográficos

O *corpus* para a investigação foi coletado em um curso de Letras que conta com cinco professores de língua portuguesa e dois de linguística. Dos professores lotados na área de língua portuguesa, dois fizeram mestrado em estudos da linguagem, com pesquisa e estudos voltados para as áreas das práticas discursivas; um, na área de educação, com pesquisa voltada para o ensino de língua e literatura; um, na área de Letras, com pesquisa voltada para estudos lexicais sobre a escrita de professores; e um, na área de sociolinguística, com estudos sobre a variação de gênero na oralidade. O único professor concursado (os outros eram substitutos) da área de língua portuguesa é doutor e está credenciado como docente na pós-graduação.

As professoras lotadas na área de linguística são pesquisadoras da Linha de Pesquisa Análise do Discurso. Uma está na universidade desde a implementação do curso e é professora permanente no programa de pós-graduação. As qualifica-

ções, o mestrado e o doutorado, foram orientados pela pesquisadora recorrentemente citada nos trabalhos dos pares da instituição. A outra professora também realizou o mestrado e o doutorado na área da Análise do Discurso, e hoje também é vinculada à pós-graduação.

Os estudos e pesquisas realizados na área de linguística são fundamentados pela teoria da Análise do Discurso, filiada aos estudos franceses, com base nos estudos de Pêcheux (1969) e Orlandi (2007).

A divisão entre as áreas de formação diverge da prevista no CNPq, pois, para todas atividades da graduação, da seleção de professores substitutos, ao desenvolvimento de projetos, ou a divisão de mesas e espaços em eventos acadêmicos, o curso é dividido nas áreas de: língua estrangeira (língua inglesa), literaturas de língua portuguesa, língua portuguesa e linguística.

Diferentemente das áreas do CNPq, somente as disciplinas com abordagens discursivas são consideradas da linguística, e disciplinas introdutórias, como morfologia, e fonética e fonologia, são consideradas de língua portuguesa. Na realidade, o que mais nos demonstrou estranhamento é o sectarismo percebido na dicotomia entre linguística e língua portuguesa, chegando ao caso de os professores da área de língua portuguesa que são pós-graduados em linguística não conseguirem atribuir disciplinas da área que fizeram qualificação.

12.4.3 Os trabalhos de conclusão de curso

Os alunos, ao final do curso, desenvolveram monografias dentro de uma das áreas das dos professores. No caso do curso de Letras, vimos uma grande procura pelas áreas de literatura e de linguística. Sendo que para a última, no interesse para a pesquisa predominavam os trabalhos em AD de linha francesa. Isto é, na época da coleta dos dados, de cada 10 (dez) trabalhos de conclusão de curso, 07 (sete) eram fundamentados nessa linha. Ao considerarmos apenas os alunos envolvidos com atividades de iniciação científica em outros momentos da formação, a percentagem de trabalhos fundamentados na AD ultrapassava os setenta por cento.

12.4.4 Das ementas, disciplinas e planos de ensino

As ementas das disciplinas previstas na matriz curricular do curso possuem referências teóricas e indicação de bibliografia pertencentes a uma perspectiva teórica discursiva ou de áreas que não fazem parte do campo de estudo da área da disciplina. Em parte das ementas, há sugestões bibliográficas fundamentadas na Análise do Discurso. Como o caso das disciplinas de Políticas Públicas e Produção de Textos, cujos propósitos e currículos não possuem como base a abordagem discursiva e nem estão relacionados com sua prática em sala de aula, isto é, com a aplicação de seus conteúdos na área de formação de professores.

O curso conta com a disciplina de Análise do Discurso, cuja ementa está voltada exclusivamente aos estudos do discurso de linha francesa e dos autores brasileiros divulgadores dessa vertente. Na bibliografia da disciplina, vê-se a existência de treze indicações: uma, de um autor reconhecido da área e considerado como precursor (Pêcheux); dez indicações de produções de Orlandi, uma pesquisadora brasileira com credibilidade e trabalhos em favor dos estudos da AD e que se autodenomina a autora que introduziu os estudos da AD no país. Também há outras duas autoras nacionais, cujas produções contêm, na bibliografia, trabalhos de Orlandi.

Além da disciplina específica de Análise do Discurso, existem bibliografias dessa área nas ementas de Linguística I e II, que permitem ao professor, de certa forma, não trabalhar com bibliografias introdutórias sobre o conhecimento linguístico e a fundação da linguística como disciplina. Outro exemplo é a ementa da disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, que, reconhecidamente, tem um currículo voltado à metodologia do ensino de língua. Porém, nesse caso, as referências e indicações da disciplina promovem um direcionamento à análise discursiva de materiais didáticos e de gramáticas, ao contrário de fomentar reflexões sobre a mobilização de teorias em atividades pedagógicas, como a prática docente, ou mesmo sobre como as teorias linguísticas, de forma geral, contribuindo para a formação do professor da rede básica de ensino baseada numa abordagem de Análise do Discurso de instrumentos e de manuais.

O plano de ensino da disciplina Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, uma disciplina voltada à prática de ensino e experiência em sala de aula, mantém não só referências, mas a recomendação de leituras da área da AD que não atende a uma proposta baseada nos teóricos da área. Os planejamentos de conteúdo, objetivo, metodologia e ementário são voltados à teoria e prática da AD, ao contrário de priorizar a realidade da sala de aula, isto é, uma perspectiva da Linguística Aplicada, como vemos num dos objetivos recortado de um dos planos de ensino “proporcionar ao aluno condições de análise de materiais didáticos e gramáticas”.

Isso evidencia um foco no desenvolvimento de análises discursivas de instrumentos e manuais de ensino, ao contrário da atenção às teorias específicas de metodologia do ensino de língua materna, indicações necessárias para uma reflexão sobre a prática do professor de português.

Não se defende aqui que a AD de linha francesa não possa contribuir com a formação docente, ou mesmo estar presente na ementa e referências de disciplinas de outra área. O problema é a possível transformação do perfil de disciplinas que preveem a articulação do conhecimento das teorias linguísticas com a realidade do professor, em uma continuação de disciplinas que têm, como objetivo, o conhecimento de conceitos e pontos de vista teóricos específicos, priorizando a parte teórica em uma disciplina cujo propósito é a prática docente.

12.5 A PÓS-GRADUAÇÃO

O curso de graduação em Letras que foi observado e de onde se coletaram os textos acadêmicos é vinculado a um programa de pós-graduação em linguística. O mestrado possuía³ uma única área de concentração, “Estudos das relações entre língua, história e instituições”, dividida nas linhas de pesquisa: “Descrição e análise de línguas, instituições e ensino” e “Estudos e análises dos processos discursivos e semânticos”.

Na primeira linha de pesquisa, figura a palavra “ensino”, o que nos levaria a entender que o programa desenvolvia produções de pesquisas relacionadas à docência, porém, os trabalhos da primeira turma, defendidos em 2011, possuem prevalência de estudos do discurso, seguido de alguns poucos trabalhos fundamentados por estudos semânticos. E mesmo considerando as duas linhas de pesquisa, parte das produções realizadas era baseada na AD de linha francesa.

Ao observar as dissertações defendidas, um total de doze, sete contavam com o termo “discurso” ou “discursivos” no título, além de utilizarem como referencial, majoritariamente, publicações da AD, das quais 05 (cinco) obras estão presente em todos os trabalhos. Nas outras cinco dissertações, não há indicações da palavra “discurso” ou “discursivos” no título, mas duas também utilizam como referencial 03 (três) das 05 (cinco) obras repetidas nas produções citadas anteriormente. Ou seja, dos doze trabalhos defendidos, 09 (nove) focalizam a pesquisa em estudos discursivos.

As três dissertações restantes não possuem predominância de referências da Análise do Discurso, mas se utilizam dos estudos da semântica da enunciação, relacionados com a perspectiva do materialismo histórico e da AD, apontando para certa tendência aos estudos do discurso de linha francesa, o que, pode influenciar os alunos de graduação, considerando a tradicional verticalização da qualificação para cursos de licenciatura, isto é, uma característica de cursos de licenciatura que ao contrário do objetivo de formar professores, se consolida como preparação para cursos de pós-graduação.

Esses aspectos indicaram a existência de um *status*, uma tendência ou mesmo um domínio da AD na universidade e no curso observado. Por essa razão, pode-se entender essa predominância como a hierarquização de uma teoria dentro de um curso de graduação, situação que demonstra a relevância de se pesquisar o reflexo da legitimação e institucionalização de uma área de estudos na formação acadêmica.

3 Na época em que coletamos os textos e observamos a estrutura e relações do curso de Letras, o programa de pós-graduação possuía apenas o curso de mestrado, sendo que obteve neste ano a aprovação para ofertar o curso de doutoramento.

12.5.1 A produção escrita: monografias

Para contextualizar os dados que analisamos, descrevemos as condições e especificidades da produção das monografias, como as características da formação dos alunos que escreveram os determinados trabalhos e informações sobre os textos, como objetivos, fundamentação, quantidade de páginas, ano de publicação etc. Assim, visualizamos como as relações desenvolvidas durante o curso de graduação legitimam e caracterizam um modo de escrita e institucionalizam a produção do sentido de promoção em textos acadêmicos.

O aluno “A” concluiu sua graduação no primeiro semestre letivo de 2009, cumprindo o curso em dez semestres (dois semestres a mais que o tempo mínimo para formação). Concluiu o mestrado na mesma universidade onde se graduou. O seu trabalho fundamenta-se na teoria da Análise do Discurso de linha francesa.

Os objetivos são compreendidos a partir da leitura do texto, como: “analisar a transcrição de um depoimento relatado sobre a Dança do Chorado realizado por um morador da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade em Mato Grosso, com o intuito de observar as condições de significação do sujeito do Chorado no século XVIII”, investigar “os modos como os sentidos se constituem e se institucionalizam no Chorado da atualidade” e, por fim, “compreender como se constitui o efeito metafórico do Chorado do século XVIII para o Chorado da atualidade”.

O trabalho não apresenta palavras-chave, nem pergunta de pesquisa, como também não desenvolve uma introdução. O texto contém 37 páginas, divididas em resumo, apresentação, três capítulos de desenvolvimento, além das considerações finais e as referências bibliográficas.

O primeiro capítulo foi nomeado de “Considerações teóricas” e presta-se à apresentação das teorias e conceitos teóricos que o aluno indica como fundamentação para o trabalho. O segundo intitula-se “Configuração do *corpus*” e faz a descrição e apresentação do *corpus* que o aluno pretendia analisar. Por fim, há um capítulo dedicado à análise de dados, nomeado com o mesmo título da monografia.

O aluno “B” concluiu sua graduação no segundo semestre letivo de 2011, em oito semestres, completando a formação no prazo mínimo estabelecido, e desenvolveu atividades de monitoria e iniciação científica durante toda a sua graduação. A sua monografia também tem como fundamentação teórica a Análise do Discurso de linha francesa. Apresenta como objetivo: “investigar as práticas discursivas no espaço de dizeres dos jornais O Povo (1879) e A Opinião (1878)”, para “verificar a constituição da subjetividade no espaço discursivo do jornal e da literatura que circularam em Mato Grosso na segunda metade do século XIX”.

O aluno esclarece que o trabalho é fruto da sua participação em um grupo de pesquisa e em um projeto de pesquisa financiado por uma agência de fomento. O material que compõe o *corpus* de sua monografia foi recortado do material coletado para o projeto de pesquisa coletivo.

O trabalho não tem destacada uma pergunta de pesquisa e o questionamento da investigação fica a critério da interpretação do leitor sobre o texto. A monografia possui 55 páginas, divididas em: resumo; *abstract*; apresentação; um capítulo dedicado à fundamentação teórica, nomeado “Primeiras (In)junções teóricas”; um capítulo dedicado à análise dos dados, intitulado “*Outros no mesmo*: por um funcionamento literário-discursivo no jornal”; um capítulo de considerações finais, que é chamado de “Palavras (quase) finais”; bibliografia e anexos.

12.6 OS MOVIMENTOS DE ESCRITA E SEUS EFEITOS DE SENTIDO

Para a análise dos trabalhos monográficos, tem-se como base de fundamentação que as formas de utilização do discurso de outros autores na produção escrita são desenvolvidas a partir de movimentos de escrita que aquele que escreve desenvolve para produzir seu trabalho, no entendimento desses movimentos como os procedimentos e modos de referenciação e citação que são realizados por quem escreve.

O excerto analisado foi retirado da monografia do aluno “A”. O dado analisado foi retirado do início do capítulo intitulado “considerações teóricas”, no qual o aluno apresenta conceitos a partir de longas citações diretas de um mesmo autor.

EXCERTO 1 - ALUNO A

01 A *Análise de Discurso* (A.D) será a nossa filiação teórica para a análise que
02 iremos desenvolver. Partindo dessa concepção teórica,
03 propomo-nos a analisar e compreender o funcionamento dos sentidos instaurados em
04 nosso objeto de estudo: *o depoimento da Dança do Chorado*⁴. Para melhor compreensão
05 da **materialidade simbólica** do depoimento, discutiremos as noções de *discurso*,
06 *subjetividade*, *Memória Discursiva e silêncio*, tratados por Orlandi (2002; 2004; 1997),
07 Haroche (1992) e tomando da descrição do relato sobre o depoimento do Sr. Elísio.
08 A necessidade de discutir as noções de *Memória Discursiva* e o *silenciamento* é a de
09 marcar o **nosso** lugar teórico na análise relativo ao Chorado. Além disso, a partir das
10 discussões teóricas, contribuir para a compreensão dos sentidos dessas noções em
11 funcionamento no depoimento.

Entre as linhas 01 e 03, vê-se a descrição da teoria utilizada como fundamentação, destacada como “nossa filiação teórica”. Posteriormente, são expostos o objetivo e objeto do trabalho, “analisar e compreender o funcionamento dos

⁴ É uma narrativa oral de uma pessoa com mais de 55 anos que explica a partir de um depoimento os significados da Dança do Chorado, uma forma artística que moradores antigos de Vila Bela da Santíssima Trindade, município povoado por uma comunidade quilombola no interior de MT, cultivam e promovem até os dias atuais, seja em festa ou explicando seus significados para suas famílias.

sentidos instaurados” no *depoimento da Dança do Chorado*. O objeto de estudo é tratado como *corpus*, não há uma delimitação de um objeto, ou seja, temos uma controvérsia quanto ao conceito do que é um dado investigável. Considerando que o trabalho trata o próprio *corpus* como objeto da investigação, tem-se um problema em relação à noção de objeto de análise/pesquisa.

Nas linhas 05 e 06, estão inseridos os conceitos de “discurso”, “subjetividade”, “Memória Discursiva” e “silêncio”, de Orlandi e Haroche, como forma de explicar o conceito de “materialidade simbólica”, apresentado na linha 05. O texto é construído a partir do encadeamento de conceitos como método de explicação de outros conceitos. Não há explicações, nem nesse trecho nem durante todo o trabalho, dos termos apresentados, tem-se apenas a marcação do discurso de outro autor. O texto faz remissão aos conceitos como forma de fundamentar teoricamente a pesquisa, e, ao mesmo tempo, não os desenvolve, utilizando-se de conceitos soltos, tomados de outro autor, como se apenas a sua citação explicasse a definição de cada um deles.

O termo “Memória Discursiva”, utilizado nas linhas 06 e 08, é redigido com inicial maiúscula, mesmo não funcionando aqui como substantivo próprio e não sendo comum esse uso em trabalhos da AD. Isso parece destacar sua importância para o trabalho. A ênfase pode ser reconhecida como um processo de conotação autonímica do dizer que, para Authier-Revuz (2004), é uma forma de heterogeneidade explícita que marca a tentativa de chamar a atenção para o que está sendo escrito naquele momento. Tal uso parece marcar a importância dispensada ao conceito de um autor reconhecido, pois é o único conceito que aparece com inicial maiúscula, detalhe que se soma à repetição do termo e à declaração, na linha 08, da necessidade de se discutir a noção do conceito em questão.

Ainda na linha 08, são retomados dois conceitos apresentados na linha 06, destacando a importância deles para o trabalho. Na linha 09, é marcada a relação de quem escreve com os conceitos utilizados através do uso do pronome possessivo “nosso”. Uma maneira de marcar também sua relação com a voz do outro, isto é, de marcar a presença da teoria que fundamenta o trabalho.

Essa escrita aproxima aquele que escreve do lugar científico ocupado pelo autor dos conceitos citados. Isso justifica a ausência de uma definição e aplicação dos conceitos; o texto os toma de outro e os repete, o que inclui aquele que escreve, mesmo que textualmente, na comunidade científica que os usa como aporte teórico. Essa estratégia é uma forma de dar autoridade à voz de quem escreve o texto em questão.

O aluno A propõe uma discussão sobre os conceitos demarcados, conceituados pela referência e pela remissão ao discurso de outro autor citado, e, mesmo se tratando de um capítulo dedicado a apresentar a fundamentação teórica, não se

veem explicações de quem escreve no início da discussão que anuncia ou mesmo no restante do trabalho. A partir das linhas finais do excerto até o final do capítulo, prevalece o mesmo modo de escrita analisado. Portanto, não há relação entre os sentidos produzidos nas paráfrases de quem escreve e o discurso de outros referenciados; o texto reproduz os sentidos do dizer dos autores citados.

Para Authier-Revuz (2007), fazer alusão ao outro é fazer remissão aos sentidos de outro autor. Esse processo nem sempre é satisfatório, pois pode levar o enunciador ao fracasso. A remissão ao outro funciona a partir da construção de um diálogo entre os sentidos produzidos por quem escreve e por quem é citado. Contudo, as ideias propagadas por quem escreve a monografia são determinadas pela reprodução dos conceitos e dizeres de outro; não há relação entre sentidos produzidos, pois temos uma predominância de sentidos possivelmente reproduzidos, considerando que quem escreve toma a nomeação dos conceitos como suficiente para inserir-se numa comunidade científica.

Ao abordarmos o conceito de trabalho linguístico de Rossi-Landi (1985), recorreremos a sua discussão marxista da linguagem, entendendo que esse modo de escrita não desenvolve um valor de uso, pois não demonstra funcionalidade social enquanto uma produção científica, pois caracteriza-se pela retomada do dizer de outro autor utilizado como referência. Há enquanto trabalho, um valor social da monografia, que o autoriza formar e concluir o curso. Porém, a escrita assim caracterizada não se consolida como trabalho linguístico, como um ato linguageiro com valor de uso e valor de troca. Considerando que não há na monografia operacionalidade dos conceitos teóricos com a proposta de trabalho, visto que, não só nos excertos, mas no conjunto do trabalho não se percebe objetivamente uma articulação dos conceitos com o *corpus* que a pesquisa propõe analisar, seja em razão da nomeação sem explicação de conceitos, ou por falta de delimitação do *corpus*.

O trabalho resulta em um texto que desenvolve o efeito de promoção dos conceitos da teoria da Análise do Discurso. Estes são apresentados de diversas maneiras, sem conceituação ou articulação com os dados, o que pode ser compreendido como uma forma de prestigiá-los e evidenciá-los.

A próxima análise utiliza-se de um excerto da monografia do aluno B, retirado do primeiro capítulo, estruturado a partir de uma resenha teórica dos conceitos que supostamente fundamentam a pesquisa desenvolvida no trabalho.

No texto original, o próximo excerto é precedido pela apresentação de uma questão “basilar” para o trabalho: “a compreensão do primado do interdiscurso”. Para isso, quem escreve cita os conceitos terminologias, como heterogeneidade constitutiva, “Outro”, modalização autonímica, não coincidências, psicanálise lacaniana, dialogismo bakhtiniano e interdiscurso de Pêcheux, sem, em nenhum momento, descrevê-los ou conceituá-los.

EXCERTO 2 – ALUNO B

- 01 De acordo com a autora, o estudo da **configuração enunciativa** da **reflexividade**
02 **metaenunciativa**, que é a **modalização autonímica** do dizer, visa compreender as
03 **formas *lingüísticas ou discursivas***, através das quais se realiza um **desdobramento**
04 **metaenunciativo**. Neste sentido, Authier-Revuz, nos apresenta a configuração da
05 forma de **auto-representação** do dizer no campo da metalinguagem e da enunciação.

Esse excerto possui a característica de destacar conceitos teóricos que são apresentados como operacionais para a análise. O que chama atenção também é o excesso de conceitos teóricos relativos às questões discursivas, que são citados sem explicações. Como pode-se ver no exemplo. Cinco diferentes conceitos são marcados em apenas cinco linhas.

Em poucas linhas, tem-se a apresentação de diversos conceitos teóricos, fato que demonstra a tentativa de construir um discurso relatado indireto, numa possível paráfrase, como forma de se inserir na comunidade científica e dialogar com a teoria que dá suporte a sua investigação. Porém, o texto enumera vários conceitos sem explicá-los ou relacioná-los, revelando uma dificuldade de quem escreve em construir uma escrita com uma estrutura organizada a partir de marcações do outro que confirmem o seu próprio dizer, e não o encadeamento de diferentes conceitos que supostamente se explicariam.

O uso do “de acordo”, na linha 01, caracteriza a utilização de uma locução prepositiva que “funciona fora do sistema de transitividade estabelecendo relações semânticas” (NEVES, 2000, p. 657). Nesse caso, a relação semântica que se tenta estabelecer funciona como uma forma de modalização em discurso segundo, que indica uma circunstância, um modo daquele que escreve marcar concordância com a voz do autor utilizado como referência.

A marcação de concordância com a outra voz é considerada por Authier-Revuz (2004) como uma das formas de controle-regulagem do discurso que demarcam a presença de outro discurso. Esse modo de escrita constrói a imagem de que aquele que escreve divide a responsabilidade do seu dizer com os autores que cita em seu trabalho. Um uso dos conectivos, semelhante ao do exemplo anterior, também ocorre, como analisamos no excerto a seguir:

Na linha 04, o uso de “neste sentido” caracteriza a utilização de um conectivo que remete ao sentido do discurso do outro, indicando a continuidade de um dizer já mencionado. A marcação de modalização em discurso segundo possibilita, novamente, a construção do sentido de uma divisão de responsabilidade do autor do trabalho com aquele que é referenciado. Esse fato pode ser relacionado à ideia de “remissão a outro discurso já-dito” apresentada por Authier-Revuz (2004, p. 16) e é um exemplo de como a escrita pode fazer um jogo de palavras com a voz de outros autores.

Mais uma vez instala-se um controle sobre o discurso, um controle-regulação *do processo de comunicação* (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 14). Esse controle é observado no uso de conceitos de outro locutor, fazendo um papel de repetição; é como se o texto monográfico fosse utilizado como veículo de transmissão do discurso de outro.

Os usos dos conectivos “de acordo” e “neste sentido” remetem semanticamente a voz do outro que participa da escrita. A produção escrita desenvolvida na monografia constrói-se a partir da voz de um autor reconhecido. Isso pode ser compreendido como uma tentativa de confirmação do discurso alheio, adequação ou concordância com ele, desenvolvendo a ideia de que aquele que escreve tem sua responsabilidade dividida com o autor citado. Situação prevista por Authier-Revuz (2004), que possibilita o discurso ser controlado pela tentativa de quem escreve em construir uma concordância com seu interlocutor, no sentido de afirmar-se através da voz do outro, isto é, o aluno escreve a partir da repetição de um discurso já consolidado. Essas marcações podem servir de estratégia de argumentação em um texto acadêmico, porém, nesses exemplos, em vez de desenvolver uma reflexão sobre determinado *corpus*, a produção escrita, destaca a voz de um autor reconhecido na comunidade científica.

O que vimos até o momento, aponta para ideia de que as monografias não articulam necessariamente os conceitos teóricos que apresentam e utilizam-se de uma escrita que se fundamenta na reprodução do discurso de outros, sem defini-los, cotejá-los ou mesmo informar ao leitor a relação da fundamentação teórica com sua proposta de pesquisa. Com isso, vemos que há uma excessiva apresentação de conceitos que não funcionam como estratégia de argumentação, mas sim, como marcação de uma concordância de quem escreve com o autor citado. Assim, conforme vimos em Vieira (2013), modos de escritas como esse desenvolvem um efeito de sentido de promoção, divulgação e exaltação do discurso de outros autores.

O próximo excerto é uma sequência do anterior, foi desmembrado porque compreendemos que podem ser apresentados como exemplos de dois efeitos de sentido diferentes, um que evidencia a promoção de conceitos, e este, que apresentamos agora, a promoção de uma teoria.

EXCERTO 3 – ALUNO A

- 01 A A.D que teve suas origens na França na década de 60 (sessenta) com M. Pêcheux,
- 02 nasce a partir da leitura de Lacan, na psicanálise; de Althusser, em relação aos sistemas
- 03 ideológicos marxistas; e de Pêcheux, quanto ao sistema linguístico de Saussure.

Esse excerto foi construído a partir de referências que ressaltam e marcam a importância dos conceitos e da história da teoria utilizada no trabalho. Evidencia-se a necessidade de quem escreve em demarcar não apenas os conceitos que utiliza como referências, mas também, uma historização da área, independentemente da relevância disso na proposta de análise. A descrição histórica da teoria

que fundamenta o trabalho é um exemplo de marcação que serve para garantir a inserção da produção acadêmica numa comunidade científica que é adepta dos conceitos teóricos utilizados como referência, considerando, que a retomada da origem da teoria pode ser entendida como uma forma de demonstração de conhecimento sobre seus conceitos e pressupostos.

Esse processo, que se caracteriza não só como atividade do jovem pesquisador, mas também como uma característica do “jogo” acadêmico, que ressalta certo conhecimento sobre a teoria que fundamenta a pesquisa, o que pode, na visão de determinados entes da comunidade acadêmica, garantir a aceitação e aprovação do trabalho. Contudo, o desenvolvimento da produção escrita, resultante de uma investigação, mesmo que de iniciação, a explicação e articulação de conceitos teóricos com uma análise, perde-se do texto. O que não tem relação com uma historização da teoria que fundamenta a pesquisa.

Esse exemplo demonstra um modo de escrita acadêmica que entende os conceitos da teoria como representativos de um conhecimento universal, comum a todos os leitores do texto. Depois dele, temos duas citações recuadas para explicitar as características do estudo da Análise do Discurso, sem definir como os conceitos apresentados contribuirão com a análise proposta. São citações sobre a história e funcionalidade da teoria da AD (excerto 01). O locutor cita a voz do outro para explicar o papel da teoria que utiliza, mas não mostra como ela poderia auxiliar a pesquisa que realiza, isto é, numa análise de dados.

Percebemos que os trabalhos da Análise do Discurso recorrem frequentemente à descrição histórica da teoria, um movimento normal e característico de dos trabalhos da área. Porém, compreendemos que tal prática pode ser considerada como outra maneira de assegurar a aceitação de um trabalho acadêmico, considerando a prática dos pares que também se fundamentam na AD e pela influência que a concentração dos estudos nessa área realiza na formação do aluno que escreve a monografia. Tem-se, assim, a construção de um sentido de que o texto repete a história da teoria para que os pares da comunidade científica no qual o trabalho pretende se inserir o aceitam e o aprovem.

Ao tomarmos emprestado da sociologia as noções de Rossi-Landi (1985), podemos, por analogia, compreender que esse modo de escrita pode até assumir um valor de troca, pois a voz de outro tem seu uso resgatado, mas não é possível perceber um valor de uso, já que a escrita não satisfaz uma necessidade comunicativa para que possa ser considerada como um exemplo de trabalho linguístico, o que cria o sentido de que a escrita tem o objetivo de promover a teoria que utiliza como fundamentação, desenvolvendo uma produção com objeto esvaziado.

12.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar diferentes estruturas e formas de organização de um curso de Letras e a escrita de monografias, foi possível verificar que a fundamentação de ementas de disciplinas, planos de ensino e até a relação da graduação com a verticalização⁵ da pós-graduação podem desenvolver influências na produção de textos monográficos, considerando que a base de formação como os primeiros contatos daquele que escreve com teorias, conceitos e mesmo aproximação com uma área de estudo são desenvolvidas na graduação.

Essas observações possibilitaram perceber como a relação de quem escreve com uma teoria durante a graduação desenvolve características na forma de utilizar discursos de outros autores como fundamentação do seu trabalho, como vimos nas análises dos excertos das monografias.

Ao se priorizar e possivelmente tendenciar a fundamentação teórica de ementas, objetivos de planos de ensino e as pesquisas desenvolvidas num curso de graduação, a produção escrita de um jovem-pesquisador é moldada e circunstanciada pela representação que o aluno constrói sobre uma área de estudo, o que é refletida em sua produção escrita, nesse caso, nas monografias.

As análises dos textos acadêmicos em conjunto da observação da estrutura do curso de formação confirmaram a possibilidade de interferência da concentração, exclusividade ou preferência de uma teoria, na produção escrita de alunos da graduação. Foi possível perceber a produção se desenvolve como uma escrita caracterizada pela repetição de outros discursos que já foram consolidados, desenvolvendo um sentido de promoção.

Esse efeito de sentido não pode ser associado apenas à produção acadêmica, mas também às formas de organizações, relações e estruturas que condicionam a formação escrita de quem escreve um texto acadêmico. É como se ao manter contato maior com uma área de estudo, seja em disciplinas do mesmo campo ou não, seja em projetos de pesquisa ou mesmo no exemplo de formação dos professores orientadores, aquele que escreve refletisse a preferência de a teoria que vivenciou na graduação, na produção escrita do texto monográfico.

Os efeitos de sentido desenvolvidos pelas formas de utilização do dizer de outros autores não podem ser atribuídos como de responsabilidade somente de quem escreve, ou seja, que foram construídos de maneira unicamente intencional. As condições de formação que os jovens pesquisadores refletem e influenciam a escrita de trabalhos acadêmicos, como a monografia.

⁵ Trata-se da graduação que tem como propósito a preparação do aluno para a pós-graduação; ao contrário da formação do aluno como futuro professor.

Ao observar o uso de citações e referências que se materializam de modo a compor uma argumentação em prol do objeto de pesquisa, que, inconscientemente, desenvolvia um efeito de promoção, podemos questionar até que ponto há uma interação entre o aluno e os autores das teorias utilizadas como fundamentação na produção de uma monografia, considerando a construção de um trabalho acadêmico, caracterizado pela repetição e reprodução de um discurso já realizado e reconhecido na academia.

Com isso, vê-se que é real a possibilidade de o aluno desenvolver uma concepção equivocada do que seja um trabalho/texto acadêmico, em virtude da aceitação da produção em uma determinada comunidade científica, mais especificamente graças a sua inserção junto aos pares, que a legitimam e a reconhecem como produção científica, independentemente da contribuição com o conhecimento científico.

Conclui-se que a noção que aquele que escreve constrói sobre produção acadêmica, mesmo que desenvolva efeitos de promoção, é aceita como produção científica, o que evidencia não apenas uma influência ou aceitação, mas uma cultura em relação à promoção de teóricos, conceitos e autores que são cultuados não só como validação dos trabalhos acadêmicos, mas também como mecanismos institucionais que desenvolvem, aprovam e executam projetos de cursos de graduação. Ou seja, temos uma situação em que, em razão dos alunos estudarem demasiadamente pressupostos teóricos da AD, mesmo quando ela não deveria estar presente, tem-se o desenvolvimento de pesquisas a respeito dela e escrevem o TCC nessa área. Mesmo assim, o resultado do TCC não demonstra o domínio ou mesmo a capacidade de utilizar a teoria para analisar dados. Como explicar isso? O problema não está só na escrita do TCC, mas no que foi feito durante toda a graduação.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso – Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.
- ROSSI-LANDI, F. *A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguísticas*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Difel, 1985.
- VIEIRA, J. A. *A escrita do texto acadêmico na graduação: modos de utilização de conceitos teóricos de uma área de conhecimento*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

13

CAPÍTULO

PROFESSOR TEM ESTILO?¹

Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará

13.1 O PROBLEMA DA “BOA AULA”

Os procedimentos adotados por quem analisa uma aula de Língua Portuguesa por vezes não são explícitos ou claramente definidos – é comum que variem dentro de um mesmo trabalho. A leitura de relatórios de estágio e outros textos que se propõem a esse tipo de discussão mostra que o tratamento das práticas de ensino quase sempre toma uma das seguintes formas:

1. O *pesquisador dá sua opinião sobre a aula discutida*. Esse procedimento resulta em afirmações do tipo “a escolha do texto pelo professor infelizmente não foi muito adequada à faixa etária/à realidade/ao nível de leitura dos alunos”, ou inversamente, “a atividade foi muito produtiva, os alunos participaram fazendo

¹ O presente trabalho é resultado do projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8).

muitas perguntas”. Seja ao criticar ou ao referendar a aula, esse procedimento não dá maiores esclarecimentos sobre as causas dos problemas ou do sucesso constatados. É comum, aliás, que a opinião do pesquisador apareça sem apoio em dados ou quaisquer outras evidências.

2. *O pesquisador compara o que foi feito pelo professor com o que está proposto numa determinada bibliografia.* Nesse caso, a discussão limita-se a determinar se a aula “está de acordo com X”. Por vezes, discute-se se uma aula “está de acordo com X” quando ela não foi elaborada com o objetivo de “estar de acordo com X”; sendo assim, então, seria mais lógico partir dos objetivos que o professor tentou contemplar em sua aula antes de avaliar se ela estava ou não de acordo com eles. De qualquer forma, esse tipo de discussão não contribui para o avanço da própria proposta “X”, já que a toma como referencial da comparação – o único objeto passível de mudança é a própria aula, e sempre no sentido de reproduzir mais fielmente um conjunto de preceitos já tomados como ideais. Dificilmente se encontrará um trabalho que, partindo deste procedimento, chegue a propor mudanças nas propostas tomadas como referência por causa dos resultados observados nas aulas.

3. *O pesquisador discute os resultados obtidos pelos alunos.* Nesse caso se enquadrariam, por exemplo, os trabalhos que analisam textos escritos por alunos, levantam problemas e hipóteses sobre suas causas, bem como, por vezes, sugerem maneiras “melhores” de se trabalhar da próxima vez. A principal lacuna deste procedimento é que ele quase sempre termina na sugestão de estratégias de ensino alternativas, mas o próprio autor das análises não se compromete a realizar essas estratégias para obter dados que confirmem se elas produziram resultados diferentes dos que ele analisou em primeiro lugar.

O problema do “estilo” de um professor – e seu correlato, o da “autoria” da aula – aponta para aspectos do ensino que nenhum desses procedimentos contempla. Primeiramente porque, quando nos perguntamos se é relevante que um professor desenvolva um estilo, estamos afirmando que o sucesso de um ato de ensino não depende exclusivamente da aplicação “correta” de um procedimento didático. Pelo contrário, estamos dizendo que ele depende de um investimento do professor em seu próprio ato – um investimento que não está complementemente inscrito na ordem do sentido do que ele diz, mas do “modo” ou da “força” com que diz. Isso nos afasta das duas primeiras abordagens descritas acima, já que nos leva a supor que, mesmo que não concordemos com as decisões do professor, ou que essas decisões não estejam de acordo com a proposta de ensino que consideramos melhor, ainda assim há diferenças entre uma aula eficaz e uma aula ineficaz, entre uma aula produtiva e uma aula enfadonha etc.

Em segundo lugar, estamos dizendo que o problema do estilo e da autoria – amplamente discutidos com foco no aluno – também diz respeito ao professor.

Isso nos afasta, ou ao menos nos obriga a inverter a terceira abordagem. Como esperar que o aluno tome a palavra e busque um trabalho mais autêntico com a linguagem se o próprio professor não for exemplo de uma relação responsável com o dizer? Parece, portanto, que as questões que já foram levantadas sobre a subjetividade do aluno – a busca de elementos identitários ou traços singulares; a tentativa de estabelecer uma escuta que não se retenha na constatação de problemas mais superficiais e evidentes, por mais sérios que sejam – tudo isso poderia mostrar-se produtivo se aplicado à situação do professor que ministra uma aula. Embora estejamos conscientes de que há inúmeras linhas de investigação que problematizam a identidade e o fazer do professor, parece-nos ainda que a maior parte delas se baseia num discurso *sobre* o ensino – depoimentos, memórias, histórias de vida, sessões de reflexão ou aconselhamento; ou ainda, diários de aula, *portfolios*, relatórios, trabalhos acadêmicos escritos por professores. Resta, assim, uma lacuna em relação a estudos que procurem o estilo e a autoria do professor nas palavras que ele diz e nos atos que ele realiza quando está em sala – naquilo que constitui um discurso *do ensino* propriamente dito. É nessa linha que procuraremos desenvolver as reflexões a seguir.

13.2 AUTORIA DA AULA, ESTILO DO PROFESSOR

No âmbito das teorias do discurso, o problema da autoria vem sendo abordado a partir de dois vieses distintos. De um lado, na esteira das discussões inauguradas por Foucault (2005, 2001, 1996), trata-se a autoria enquanto uma questão de controle dos discursos: o autor é uma “função” exercida sobre certos enunciados – determina de que forma estes podem ser agrupados, organizados, hierarquizados, interpretados, e assim por diante. Para o próprio Foucault, no esquema esboçado em *A ordem do discurso* (1996), o autor aparece como um dos *procedimentos de controle interno* dos discursos, ao lado das disciplinas e do comentário:

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. [...] existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou sua eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários mas **não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato.** (FOUCAULT, 1996, p. 26-27)

Foucault estabelece uma distinção particularmente importante ao dizer que a autoria não se aplica a todos os discursos. Ela garantiria a certos enunciados a possibilidade de não se apagarem – de serem lembrados, comentados, citados, refutados ou apoiados –, enquanto outros estariam fadados a desaparecer no

próprio ato de sua produção. A nós cabe perguntar em qual das duas categorias se enquadra o discurso produzido pelo professor nas situações em que está ensinando: considerariamos a aula como um enunciado de tipo mais permanente, em relação ao qual o professor ocuparia uma posição de autor (garantindo sua coerência e sua significação, atestando sua qualidade...)? Ou a considerariamos algo mais próximo da conversa cotidiana, do contrato e da receita, em relação à qual o papel do professor seria mais parecido com o de um signatário?

Há ainda uma segunda questão, ligada à distinção que Foucault faz entre o que poderíamos chamar de “locutor” (a figura a quem se atribui o ato concreto de produção de um discurso) e o “autor” propriamente dito (aquele a quem se atribui a responsabilidade pelo discurso produzido). Mesmo que se admita que o professor não é o autor das aulas que ministra (porque as tirou de um livro didático, de um portal da internet ou de qualquer outra fonte), isso não quer dizer que a aula que ele ministra não tem um autor – que não há uma instância em que se tomaram decisões sobre o que foi ensinado, quais textos foram lidos, que opiniões ou pontos de vista foram veiculados em sala. Em outras palavras, caso se conclua que o professor está mais para “signatário” do que para “autor” de sua aula, isso ainda não é suficiente para concluir que o ensino não seja um discurso regido pela função-autor – na verdade, coloca mais razões para que se investigue esse problema a fundo.

Finalmente, e ainda seguindo Foucault, fazemos uma terceira pergunta – agora a respeito do “nome do autor”.

Se eu me apercebo, por exemplo, de que Pierre Dupont não tem olhos azuis, ou não nasceu em Paris, ou não é médico etc., não é menos verdade que esse nome, Pierre Dupont, continuará sempre a se referir a mesma pessoa [...]. Em compensação, os problemas colocados pelo nome do autor são bem mais complexos: se descobro que Shakespeare não nasceu na casa que hoje se visita, eis uma modificação que, evidentemente, não vai alterar o funcionamento do nome do autor. E se ficasse provado que Shakespeare não escreveu os *Sonnets* que são tidos como dele, eis uma mudança de um outro tipo: ela não deixa de atingir o funcionamento do nome do autor. E se ficasse provado que Shakespeare escreveu o *Organon* de Bacon simplesmente porque o mesmo autor escreveu as obras de Bacon e as de Shakespeare, eis um terceiro tipo de mudança que modifica inteiramente o funcionamento do nome do autor. (FOUCAULT, 2001, p. 276)

Por simples exercício, pode-se fazer o mesmo raciocínio de Foucault, substituindo tudo o que diz respeito de Shakespeare por seus equivalentes no ofício do professor: se descobro que a aula ministrada pelo professor X foi elaborada por um colega que apenas lhe repassou o material, ou se descobro que todas as suas aulas foram elaboradas por outras pessoas, nem sempre as mesmas, umas mais altas, outras mais baixas, umas mais à direita, outras mais à esquerda – se descobro algo assim, modifica-se o nome deste professor X? Há qualquer coisa nesta

personagem que ministra a aula que, se subtraída ou modificada, modificaria, por sua vez, a própria aula?

Outra abordagem da questão da autoria é aquela que se interessa pelo seu aspecto criativo mais do que pelo seu lado cerceador. Nessa linha, Sírio Possenti afirma que “nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa pessoalidade, de alguma singularidade” (POSSENTI, 2009a, p. 95). Em outro texto, Possenti (1995) discute enunciados parodísticos indagando-se justamente de onde vem o elemento da paródia que não está presente no enunciado parodiado. Um dos exemplos dados por ele é a frase “o *Senor* é meu pastor e nada me faltará”, publicada num jornal de humor dos anos 1980:

Suponhamos que nos deslocássemos por um momento, e nos situássemos no outro discurso, isto é, que nos imaginássemos lendo ‘O Senhor é meu Pastor e nada me faltará’. O que é, em relação a este enunciado bíblico, o enunciado que lemos no Planeta, ‘O Senhor é meu pastor e nada me faltará’? [...] Parece-me que se pode dizer que aqui, sob a forma do jogo, inscreve-se um sujeito tentando não deixar intocado um discurso de poder [...]. Porque este número de jornal que contém o discurso que se comenta é do mês das eleições presidenciais de 1989, e a frase critica a jogada política que foi a venda de um partido político pequeno, por seu candidato, a outro candidato, cujo nome público é Silvio Santos, mas cujo nome real é, exatamente, Senhor Abravanel. [...] Em outros termos: dada a sequência ora citada, e que se lê no jornal, descobre-se outro discurso. Mas, lido apenas o versículo do salmo, quem descobriria nele este que também é outro discurso, o texto que aparece no jornal? (POSSENTI, 1995, p. 50-51)

Com isso Possenti defende que – mesmo na perspectiva da análise do discurso – um sujeito pode deixar uma “marca própria” em um enunciado. Ainda em outro trabalho sobre o tema, Possenti afirma “que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância do próprio texto. [...]” (POSSENTI, 2009b, p. 112-113). O exemplo do *Planeta Diário* sugere que “dar voz”, ao contrário do que pode parecer, não corresponde a “reproduzir” outros discursos, mas, pelo contrário, está diretamente relacionado à transformação desses discursos e à possibilidade de introduzir neles elementos novos que inscrevam o “*eu*” no discurso do outro².

Se transpusermos esses princípios para o trabalho do professor, perguntaremos primeiramente quais “outros enunciadores” potencialmente compõem o discurso de uma aula de Língua Portuguesa. Embora se trate de uma indagação ambiciosa, que precisaria ser respondida sempre *ad hoc*, podemos nos arriscar a supor que, de modo geral, uma aula organiza-se (ou espera-se que se organize) a partir de alguns conjuntos de “vozes” cuja presença é mais ou menos constante.

² A expressão aparece no título do artigo de Possenti. Ela mesma, aliás, já é um enunciado parodístico.

Assim, é razoável supor que numa aula de português o professor sempre vai trabalhar com algum tipo de *recorte linguístico* no qual esteja inscrito seu objeto de ensino – frases elicitadas por ele mesmo ou retiradas de jornais e revistas, textos desta ou daquela fonte, e assim por diante. Em cada caso, trata-se de dar voz a outros enunciadores. Há mais: se um professor solicita aos seus alunos que localizem exemplos de substantivos em um conjunto de frases retiradas de um determinado jornal, não se está “dando voz” propriamente a esse jornal, mas a uma certa linha de trabalho segundo a qual textos de imprensa servem como exemplos de “bom uso da língua”, normalmente estudados na forma de fragmentos não mais extensos que um único período. Desse mesmo discurso advém, aliás, o próprio conceito de substantivo que, por assim dizer, “fala mais alto” do que quaisquer fatos noticiados no material que serviu de base para a aula.

Por outro lado, um professor (quem sabe o mesmo) poderia utilizar-se desse texto jornalístico para solicitar a escrita de um texto opinativo sobre a matéria noticiada, para discutir o uso de verbos *dicendi*, e assim por diante. Em cada caso estaria “dando voz” aos enunciadores do texto jornalístico de um modo muito particular, bem como a discursos pedagógicos diferentes, nos quais estão embutidos elementos teóricos, formas de pensar a língua. Em suma: numa aula se encontra sempre algum laivo epistemológico, quando não uma teoria inteiramente adotada. Uma parte dos enunciados incorporados pelo professor em sua aula deve ser responsável pela composição desse pano de fundo teórico-metodológico que o orienta, e que pode ser mais ou menos explícito. Esses enunciados estão originalmente no seio da cultura escolar (que tem seus procedimentos refinados pelo uso, seus critérios de relevância, suas formas de avaliação e compensação), mas também na produção científica e nos discursos acadêmicos, nos materiais didáticos que chegam ao professor, nos documentos de secretarias de ensino, nos cursos de formação em serviço e em muitos outros espaços onde se constroem discursos sobre o ensino.

Teríamos de considerar ainda que os *alunos* podem ocupar a posição de enunciadores na aula. Podemos imaginar que isso acontece quando o professor antecipa as possíveis participações dos alunos ao planejar sua aula – quando escolhe um texto por acreditar que ele vai interessar à turma, quando ajusta um exercício considerando o tempo de aula e as dificuldades que podem surgir, ou seja como for. Por outro lado, isso também acontece quando o professor lida com as manifestações concretas dos alunos durante a aula – controlando suas conversas, orientando-os na resolução de uma tarefa, encorajando debates e trocas de opinião. Finalmente, há momentos em que o professor age diretamente sobre os enunciados dos alunos: quando lê, corrige ou comenta seus textos; quando usa suas respostas como exemplos em sala; quando decide o tema da próxima aula baseado nas dúvidas, interesses ou dificuldades encontradas em um momento anterior. Trata-se de diferentes formas de incluir os enunciados dos alunos na

aula, cada qual relacionada também à maneira como o professor produz recortes linguísticos com base nos elementos teóricos que assume em seu ensino.

Seria possível levantar outros casos, mas por ora importa mais acrescentar uma nova questão: além do fato de “dar voz” a outros enunciadores, ser autor da aula pressupõe também algum trabalho do professor para “harmonizar” as vozes incluídas em seu discurso. Conhecemos bem a crítica segundo a qual certos professores “declaram trabalhar na linha X, mas passam exercícios que denunciam sua vinculação à linha Y”. Pode-se conhecer uma teoria e pode-se ter o cuidado de escutar os alunos, mas isso não é garantia de que se saiba usar a teoria para escutar os alunos – ou mesmo que, fazendo isso, chegue-se a um resultado relevante. Uma aula requer do professor “manter distância” de seu próprio discurso – vale dizer, distância suficiente para não ser arrastado por cada voz que incorpora (assim como, digamos, um jornalista não precisa concordar com cada pessoa que entrevista, mas nem por isso deixará de mencionar as palavras delas); distância suficiente para dar ao seu discurso um acabamento próprio, garantindo que a multidão de enunciados incorporados seja interpretável dentro do conjunto que forma com os demais enunciados da aula. Considerando esse aspecto, não estamos muito longe da noção de autoria defendida por Orlandi: “o autor, embora não instaure discursividade [...], produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. [...] O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer” (ORLANDI, 2007, p. 69-70).

Diríamos então que, além de “dar voz a outros enunciadores” e “manter distância de sua própria aula”, o professor precisa também garantir que o resultado seja um discurso interpretável. Uma aula, portanto, deve ser um discurso que, incorporando muitos outros, ainda assim se distingue deles, porque não é apenas a reprodução alternada das palavras de outros enunciadores.

O problema da interpretabilidade do discurso do professor requer dois esclarecimentos. Primeiro: os enunciadores aos quais o professor “dá voz” em seu discurso não são, necessariamente, enunciadores citados. É verdade que o professor pode, por exemplo, citar uma teoria em aula – digamos, quando define o que é “estrutura profunda” e o que é “estrutura de superfície”. Mas ele pode valer-se desses conceitos sem necessariamente explicá-los aos alunos. Tome-se por exemplo o exercício abaixo:

1. Considere as frases listadas a seguir.
 - a) Forme conjuntos com elas, de forma que as frases de cada conjunto tenham o mesmo significado.
 - b) Forme conjuntos com elas, de forma que as frases de cada conjunto tenham a mesma estrutura sintática.

- | | |
|---|---|
| 1. <i>Pedro quebrou a janela</i> | 2. <i>Quebrou-se a janela.</i> |
| 3. <i>O armário foi carregado pelos funcionários.</i> | 4. <i>Quebraram a janela.</i> |
| 5. <i>Carregaram o armário.</i> | 6. <i>A janela foi quebrada por Pedro.</i> |
| 7. <i>Carregou-se o armário.</i> | 8. <i>Os funcionários carregaram o armário.</i> |

Utilizando o primeiro critério, os alunos formariam dois conjuntos: (1, 2, 4, 6) e (3, 5, 7, 8); utilizando o segundo critério, formariam quatro: (1,8), (2, 7), (3, 6), (4,5). No primeiro caso, teriam frases derivadas da mesma “estrutura profunda”, mas submetidas a “transformações” diferentes; no segundo caso, teriam frases submetidas às mesmas “transformações”, mas partindo de “estruturas profundas” diferentes. Para chegar a esses conjuntos, em todo caso, não é necessário explicar ou conhecer os conceitos em si – os conjuntos podem ser formados com base em um trabalho de tipo epilinguístico.

Poderíamos dizer que a relação entre o exercício proposto e a teoria que o embasa é, nos termos de Authier-Révuz (1990), uma relação com o “discurso do Outro”, e não com “outro discurso”. Isso é, há um enunciador ao qual se dá voz neste exercício (uma sintaxe de inspiração transformacional), mas a presença desta “voz” está no plano constitutivo do discurso do professor: o conceito de “transformação” não está sendo citado (ou “mostrado”), mas está concorrendo para definir a posição discursiva a partir da qual toda a aula se organiza.

Segundo esclarecimento: um professor que quer “inovar” suas aulas toda semana pode ser um professor disposto a ouvir, mas é possível que consiga apenas deixar seus alunos confusos. Imagine-se que um dia ele realiza um exercício baseado na sintaxe gerativa (porque estudou na faculdade e considera importante), outro dia trabalha na perspectiva do letramento (porque também a considera importante) e, mais adiante, aborda o problema da tolerância religiosa (porque houve um conflito na escola envolvendo alunos de religiões diferentes). Cada um desses trabalhos pode ser coerente em si mesmo, mas se o próprio professor não tira grandes consequências dos encadeamentos que realiza em seu ensino, seus alunos dificilmente o farão por conta própria³.

Uma condição para que o professor sustente sua aula como “discurso interpretável”, portanto, é que ele dê voz a outros enunciadores – mas não a quaisquer

³ Por outro lado, isso não quer dizer que, para ser “interpretável”, o ensino do professor tenha que se ater a uma única perspectiva, que precise demonstrar uma unidade semântica ou uma coerência temática – sobretudo, não significa que baste declarar uma linha e mostrar-se coerente com ela. A noção de autoria não nos ajuda muito se se reduzir à ideia de que o professor deve ser “igual a si mesmo”.

outros enunciadores, não a qualquer momento, e não de qualquer forma. Parece que é preciso que o professor tenha um certo “estilo” que lhe permita, por um lado, fazer escolhas mais ou menos coerentes, e por outro, ser reconhecido como o “mesmo” ainda que suas escolhas sejam ecléticas, inusitadas ou mesmo incoerentes. Por *fazer escolhas coerentes* podemos entender que o professor não é obrigado a dar ouvidos a tudo o que lhe é dito, porque tem o direito de fazer escolhas. Para ficar no campo das escolhas teóricas, podemos imaginar que o professor considere, por exemplo, questões como “se eu trabalho com base no gerativismo, faz sentido trazer exercícios baseados no distribucionalismo, na sociolinguística, na gramática sistêmico-funcional?” Por *ser reconhecido como o “mesmo”*, podemos entender que o professor não precisa seguir uma única linha ou repetir os mesmos procedimentos para ser interpretável – ter um “estilo”, nesse sentido, significa que o professor pode dar-se ao luxo de um certo ecletismo se essa for sua decisão e se ele for capaz de trabalhar sobre suas consequências. ~~Talvez seja necessário dizer que o “estilo” garante ao professor o direito de errar – isto é, o professor pode fazer escolhas malsucedidas se elas puderem ser interpretadas, ainda, como escolhas malsucedidas face ao trabalho que costuma realizar.~~

Possenti (1988) faz algumas considerações sobre o estilo na literatura e na matemática que podem ajudar a aprofundar essa questão. Sua tese mais geral é a de que o estilo resulta de um efeito de sobredeterminação entre forma e conteúdo, e que ele somente é analisável quando há repetição dos traços formais (ele se refere a “elementos não-pertinentes”) que sobredeterminam o conteúdo “dito” do discurso. Um dos exemplos dados por Possenti é o verso “se a serra é terra, a cabra é pedra”, de João Cabral de Melo Neto, sobre o qual ele comenta: “a repetição das vibrantes não é uma determinação do sistema da língua – ocorre, pois, como um traço ‘não-pertinente’ do discurso” (1988, p. 177).

Pode-se pensar que o estilo do professor também está relacionado à repetição de “elementos não-pertinentes” – certa forma de vestir-se, certos gestos ou escolhas de vocabulário etc. Mas, se traços desse tipo individualizam o professor e ajudam a dar um tom às aulas, eles não dizem respeito à aula em si – não exercem um efeito de sobredeterminação, por assim dizer, em relação ao que está sendo tratado na aula. Pode-se falar de gramática com tatuagens ou sem elas: o estilo do professor está relacionado à repetição de elementos que afetam o campo da “obra” do professor – sua aula. Digamos: não faz diferença se Shakespeare tinha barba ou não, pois não sou seu barbeiro – sou seu leitor.

Seria preciso, portanto, tornar mais precisa a noção do que é um elemento “não-pertinente” no discurso. A esse respeito, Possenti (1988) discute uma obra de Granger que trata da possibilidade de haver “estilo” na linguagem matemática. A conclusão de Granger é que uma operação matemática pode ser representada de diferentes maneiras – por meio de uma fórmula ou de um gráfico, por exemplo

– e que a possibilidade de escolher entre essas diferentes formas de representação abre espaço para o estilo. A escolha entre um gráfico ou uma fórmula, entre uma palavra ou outra, está no campo do que é “não pertinente” – em ambos os casos, trata-se uma espécie de folga no sistema que permite a inscrição do sujeito. O estilo, portanto, residiria menos no “que” se diz do que na escolha de uma, dentre outras, maneiras de dizer.

Diante dessas considerações, o problema do estilo do professor se coloca em uma chave dupla. Em um primeiro plano, ele envolve o jogo entre o que pode ser atribuído à função do professor e o que seria ruído – atos e palavras que, sendo realizados em sala de aula e vindos da pessoa que segura o giz na mão, ainda assim teriam que ser entendidos como comentários triviais, digressões, parênteses. Em um segundo plano, envolve a consideração das escolhas que ele realiza no exercício de sua função – as maneiras como introduz um assunto, propõe um problema, explica um conceito e assim por diante. Mas nada garante que o estilo mais “pessoal” do professor não interfira no seu estilo “profissional”, ou mesmo que aquele não seja a base a partir da qual este se constrói. Os alunos certamente estão atentos a ambos, e não se sabe nunca a qual deles darão mais peso. Os exemplos que discutiremos a seguir mostram que esses dois planos dificilmente se apresentam em separado, e parece que o resultado concreto das aulas – independentemente do que se possa dizer sobre o conteúdo do ensino – depende bastante de como os professores conciliam certos traços “pessoais” com o que entendem ser o exercício de sua profissão.

13.3 O QUE É UM PROFESSOR: DOIS EXEMPLOS

Nosso primeiro exemplo é um conjunto de cenas registradas em um relatório de estágio nas quais uma professora leciona para a 6^a série.

(1) Nesse momento, alguns alunos chegaram um pouco atrasados e ela ficou chamando atenção deles dizendo que a prova começava às 7h30. O aluno C. trouxe uma flor para a professora e ela colocou atrás da orelha. Posteriormente alertou que não era para ninguém ficar arrancado flor do quintal dos outros e que ninguém comprava ela com flores. Um aluno então disse:

— Puxa saco esse aí.

O aluno que havia trazido a flor não parava quieto. Um outro aluno entregou uma moeda a ele. A professora mandou que ele sentasse na carteira que ficava no final da fila. E ele então disse:

— Calma! Tu não ta vendo que eu to pegando o dinheiro para pagar tua prova?!

Uma aluna então falou:

— Olha professora, ele chamou a senhora de ‘tu’! Em seguida o aluno foi até a porta e um outro aluno entregou moedas a ele.

Embora essa cena não retrate um momento de ensino propriamente dito, ela nos servirá para descrever um padrão que se repetirá em outros momentos. Um aluno que chega atrasado no dia da prova oferece uma flor à professora. Possivelmente interpretando esse gesto como uma provocação, ela faz um comentário que inclui a afirmação de que “ninguém a compra com flores” – mas, note-se, ela não só aceitou a flor como tudo leva a crer que, ao dizer isso, estava com a flor no cabelo. Logo a seguir, a professora manda esse mesmo aluno sentar-se, mas não surpreende que ele ignore o comando, retrucando à professora e dirigindo-se a ela como “tu”. O relatório registra apenas a reação de uma colega, mas sem efeito: o aluno continua perambulando e, contra os esforços da professora para organizar a sala, ainda vai até a porta receber o dinheiro da prova.

O que se passa aqui é um bom exemplo do dito popular: “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. Anuncia-se a proibição de arrancar flores ao mesmo tempo em que se aceita uma flor arrancada: o que a professora diz (“ninguém me compra”) não encontra respaldo na maneira como ela escolhe dizê-lo (com a flor no cabelo). Mais importante do que isso, o aluno que protagoniza a cena parece ter compreendido claramente que o que vale na sala não é o que é dito com palavras, mas o que é mostrado com atos – tanto assim que ignora a ordem para sentar-se e, de fato, nada acontece.

Alguns dias depois, mesmo o relatório registra a cena abaixo:

(2) Após isso comenta sobre a parte da gramática e diz que revisou bastante com eles. **A professora explica que substantivo derivado é aquele que tem um radical e exemplifica numa parte do quadro negro com as seguintes palavras lendo e destacando o radical e o sufixo: ferreiro, ferrugem, ferragem.**

Nesse momento um aluno (brincando) fala:

— Feiúra.

A professora pergunta se referindo a palavra ferragem:

— Já viu uma palavra ‘agem’?

Um aluno responde (brincando):

— Já. AGENte estuda.

E a professora continua explicando que **tem uma palavra chamada radical** e um aluno responde (brincando):

— Cereal! E outro diz:

— Sucrilhos!

Diferentemente da cena anterior, que mostrava uma negociação mais trivial sobre o horário de uma prova, nesse caso vemos a professora tendo dificuldades desenvolver sua aula propriamente dita. Quando a professora enumera algu-

mas palavras para exemplificar os conceitos de radical e sufixo, um aluno (não sabemos se o mesmo da cena anterior) tenta encurralá-la: fornece uma palavra (“feiúra”) que não deixa de fazer sequência com os exemplos dados pela professora (todas começam com “fê”), mas que ao mesmo tempo obriga a professora a recusá-la. A professora não responde diretamente: tira a piada de foco e insiste numa tentativa de esclarecer o aluno, perguntando-lhe: “já viu uma palavra agem?”, com o que parece estar chamando atenção para o sufixo. Novamente, o aluno responde com um gracejo. Na terceira tentativa, é o termo “radical” que serve como mote para a piada dos alunos, desta vez pela semelhança do final das palavras.

É de se notar que a ressonância percebida pelos alunos entre “feiúra” e “ferugem”, “-agem” e “a gente”, e especialmente entre “radical” e “cereal”, contém um embrião da análise pretendida pela professora: a noção de que as palavras são divisíveis, de que a linguagem é articulada em unidades discretas. Nesse sentido, os exemplos dados pelos alunos não estão muito distantes do trabalho requisitado pela professora. Mas eles não permitem que a aula se desenvolva – talvez porque, em ocasiões anteriores, a professora atestou que sua palavra tem pouco a ver com suas intenções. O que vemos, conseqüentemente, são alunos respondendo aos seus esforços para articular explicações coerentes como se fossem papagaios – quem sabe divertindo-se com a sonoridade das palavras, mas certamente sem grande interesse no que elas podem querer dizer.

Se considerarmos que o funcionamento discursivo descrito na cena anterior continua em ação aqui, diremos que as explicações da professora sobre o que é um “substantivo” ou um “radical” (em negrito, no excerto 2) têm tanto efeito quanto sua afirmação de que “ninguém a compra com flores” – isto é, nenhum. O resultado desconcertante dos exemplos dados pelos alunos se produz porque eles constituem um jogo ao qual a professora não consegue responder do mesmo lugar de onde profere suas explanações teóricas. Por uma espécie de *reductio ad absurdum*, eles impedem a professora, justamente, de manter uma separação entre a posição “séria” que ela adota nas suas exposições e a posição mais “brincalhona” que ela mostra toda vez que demanda ou é demandada pelos alunos. O único resultado possível, evidentemente, é que os alunos compreendam que apenas o que ela diz desta segunda posição de fato se endereça a eles.

Trocando em miúdos, o entrave encontrado aqui decorre do fato de que os elementos “não-pertinentes” do discurso da professora – seu tom de voz, seus gestos e tudo o mais que se pode depreender daí – não parece reforçar, mas antes contradizer, o que ela expressa no nível dos elementos “pertinentes” de seu discurso.

Passemos agora a um segundo exemplo, também registrado por meio de um relatório de estágio. O professor em questão atua numa escola pública e foi observado por uma aluna de Letras em suas aulas para a 5ª e 6ª série durante o ano de

2010. Os comentários da estagiária que registrou suas aulas dão a entender que este professor é bem visto em sua escola e tido por todos como bom profissional.

Os materiais utilizados pelo professor em suas aulas são produzidos por ele mesmo. Consistem em folhas de atividades, sempre formatadas de forma a ocuparem uma página (anverso de uma folha fotocopiada), dividida em duas colunas, contendo um cabeçalho com o nome e endereço da escola, a série a que o material se destina e uma numeração (“material nº 1, 2, 3...”). No rodapé da página, consta em todos os materiais a seguinte identificação: “LÍNGUA PORTUGUESA – Prof. Fulano de Tal – e-mail: fulano@email.com, fones: 0000-0000”. Chama atenção, ainda, em todos os materiais reproduzidos pela estagiária, a presença de créditos a uma “entidade patrocinadora” – no canto inferior direito da página, vê-se uma logomarca acompanhada do seguinte texto: “Apoio cultural: Quadri-lha Junina X – 2010, 31 anos de tradição”. Em algumas das atividades, o professor identifica a fonte do material de base: “enviado por e-mail”; “este texto foi distribuído na missa de 7º dia do avô de um amigo meu”.

Essas marcas permitem inferir algumas características da “função-autor” na qual o professor se inscreve ao produzir suas folhas de atividade: a) uma inscrição institucional (identificação da escola no cabeçalho); b) uma individualização da responsabilidade sobre o material (identificação do professor e de seus contatos, no rodapé; menção às fontes de onde foram extraídos alguns materiais); c) uma responsabilização pela coerência do conjunto formado por todos os seus “enunciados” (a numeração dos materiais); d) uma responsabilização “jurídica” pela produção do material (identificação do “apoio cultural”, possivelmente na forma do fornecimento das fotocópias utilizadas pelo professor).

Observemos mais de perto a primeira atividade registrada no relatório da aluna que acompanhou este professor, intitulada “treino ortográfico”. O exercício consistia em um texto, aparentemente redigido pelo professor, no qual havia 40 palavras sublinhadas. Os alunos deviam consultar o dicionário para determinar se as palavras destacadas estavam escritas corretamente ou não. Eis o trecho inicial do texto:

(3)

A GRANDE FESTA

A expectativa era grande. A barraca da pechincha já estava armada. Havia perspectiva de muito movimento. A paçoca ainda estava insossa e a canjica certamente docíssima.

Na sequência, a folha apresenta um espaço para os alunos preencherem sua quantidade de acertos e uma “tabela de classificação”.

(4)

Como foi meu desempenho em um total de 40 palavras?

Errei quantas? Resposta: _____

Acertei quantas? Resposta: _____

TABELA DE CLASSIFICAÇÃO**A) De 00 a 05 acertos**

Estou zerado(a)!!!

B) De 06 a 10 acertos

Levei o farelo!!!

C) De 11 a 15 acertos

Tô mau pra caramba, mas tenho chance!

D) De 16 a 20 acertos

Preciso estudar mais!!!

E) De 21 a 25 acertos

Escapei por pouco!!!

F) De 26 a 30 acertos

Fui aprovado, mas vou me esforçar mais!

G) De 31 a 35 acertos

Uma vaga é minha, eu me classifiquei!!!

H) De 36 a 40 acertos

Ninguém me segura, eu sou o máximo!!!

Essa tabela de pontuação parece ter como modelo as enquetes que se encontra em algumas revistas de variedades ou em *spams*. Embora se trate de material para alunos do Ensino Fundamental, a proposta de comparar pontuações e alguns trechos específicos parecem fazer alusão ao vestibular (“fui aprovado”, “uma vaga é minha”).

Se retomarmos as considerações de Possenti sobre a autoria, podemos encontrar na atividade do professor algumas qualidades interessantes e, aparentemente, alguns problemas. Em relação ao princípio de “manter distância do próprio texto”, por exemplo, todas as palavras destacadas pelo professor realmente poderiam gerar dúvidas quanto à grafia, mas estão escritas da forma correta – não sabemos se propositalmente ou por engano. A própria condução da atividade em sala, de acordo com o relato da estagiária, girou mais em torno do significado das

palavras grifadas, e de outras levantadas pelo professor de improviso, do que em torno de sua grafia.

O princípio de “evitar a mesmice”, por outro lado, nos chama a atenção para a existência de uma tabela de classificação dos resultados dos alunos, sem relação com o conteúdo do exercício em si. A tabela parece cumprir a função de estimular os alunos a completarem a tarefa, tanto pela possibilidade de comparar os desempenhos quanto pelo linguajar inusitado – para todos os efeitos, é um elemento “não pertinente”. A presença da tabela separa a atividade em dois momentos, aos quais correspondem registros diferentes da língua: no texto-base do exercício utiliza-se a “norma padrão”, mas na tabela de classificação aparecem gírias e contrações típicas da fala – não obstante o tema geral da aula seja ortografia. É verdade que, de certo ponto de vista, alguém poderia discordar do fato de que apenas a “norma padrão” apareça como objeto de ensino propriamente dito, mas o fato de que não ocorra a ninguém corrigir trechos como “tô mau pra caramba” mostra que há um gerenciamento bem sucedido das vozes que compõem o material, pelo menos de acordo com o que parece ser o projeto de ensino do professor (treinar a ortografia da “norma padrão” e de nenhuma outra). É de se notar, inclusive, que a grafia menos “padrão” é utilizada para designar os piores níveis de desempenho da tabela (diz-se “tô mau pra caramba”, mas não “eu sô o máximo”), o não deixa de reforçar o viés ideológico que sustenta o exercício.

Para além desses indícios, que podem ser destacados da própria superfície textual do exercício, uma segunda ordem de questões pode ser pensada a partir dos relatos da realização da atividade em sala pelo professor. Como foi dito, durante a aula, o professor concentrou-se em discutir o significado das palavras sublinhadas e a elas acrescentava outras, aparentemente de improviso. Segue um exemplo que ilustra o tom com que o professor conduz sua aula:

(5) Em certo momento da correção o professor pergunta: - ‘O que é mexerico?’, em seguida, uma aluna responde: - ‘Se incomodar com a vida dos outros’. Depois ele faz outra pergunta: - ‘O que é gnomo?’. De imediato, um aluno responde: - ‘É um duende’. Nesse instante o professor bate na mesa e pergunta: - ‘É um ser mitológico?’. Os alunos confirmam que sim, e depois disso, ele começa a balançar os braços, bate palma e diz: - ‘Na macumba se chama gererê’. Todos começam a rir.

Como se vê, um pouco do “estilo” presente no material didático (o recurso a gírias, o tom humorístico) parece ressoar no próprio estilo de condução da aula do professor. O humor e a gíria aparecem, em sala, para chamar a atenção dos alunos, às vezes para surpreendê-los – sobretudo, eles ajudam o professor a manter o turno de fala e garantir a progressão da aula (a correção, apesar das brincadeiras, é levada até o fim). Veja-se, por exemplo, o trecho abaixo:

(6) Até que de repente, uma aluna chama de ‘doida’ para a outra colega. Nesse exato momento o professor diz: - ‘Não chama a menina de doida, sua lesa.’”

Um caso como esse poderia resultar num longo sermão caso o professor decidisse explicar para a aluna por que não se deve chamar os colegas de “doido”; a solução encontrada por ele, no entanto, é bem mais rápida porque incide sobre a enunciação e não sobre o enunciado: em vez de explicar, ele “demonstra” à aluna o que ela mesma fez. Esse tipo de saída exemplifica o que podemos considerar como um trabalho sobre os elementos “não pertinentes” do discurso que, neste caso, é crucial para permitir que o fio de “pertinência” da aula não se rompa. Para todos os efeitos, a resposta rápida do professor, o seu tom satírico e a tabela de pontuação bem-humorada funcionam como elementos que se somam para dar a entender que a intenção do professor é que os alunos efetivamente realizem a atividade trazida por ele – o que parece estar ausente no discurso da professora anterior.

Enfim: se compararmos os dois exemplos discutidos aqui, veremos que o conteúdo do material deste segundo professor consiste em atividades de gramática, interpretação de texto e propostas de escrita – nada muito diferente do que foi visto no primeiro caso. Uma análise das “concepções de linguagem” que fundamentam o trabalho destes professores chegaria ao mesmo resultado: ambos são “tradicionais”. De igual modo, é bastante difícil afirmar que essas diferenças decorrem de um desnível na “qualidade da formação” de cada professor. Se há alguma diferença entre eles, ela não diz respeito ao “que” eles ensinam e nem mesmo a “como” ensinam (se pensarmos numa perspectiva estritamente didática); o ponto em que eles diferem é no “tom” que imprimem às aulas. A diferença reside, pelo menos a princípio, nesses indícios periféricos como as identificações que o segundo professor imprime aos materiais que usa na aula, as piadas que utiliza para manter-se como centro das atenções – elementos que não modificam o conteúdo ou a metodologia do ensino, e que muito provavelmente não são efeito direto de sua instrução formal, mas que parecem blindá-lo contra problemas que a outra professora enfrenta repetidamente.

Podemos concordar ou discordar de que um professor faça atividades de “treino ortográfico” – essa questão está em outro plano. O relato da estagiária mostra que uma das razões de a atividade ter sido bem-sucedida é o fato de ela condizer com o estilo do próprio professor que a propõe. Podemos concluir, dessa forma, que uma aula se torna “interpretável” na medida em que as tarefas designadas pelo professor sejam claras, bem formuladas, realizáveis – que, enquanto *enunciado*, tenham um acabamento lógico e coerente; mas para que a aula seja “interpretável” é necessário também, talvez em igual medida, que as palavras do professor possam ser reconhecidas pelo aluno como sendo coerentes com o que é demandado dele no plano da *enunciação*, por meio desses indícios que estamos chamando de “não pertinentes”.

Este apontamento tem alguns desdobramentos que merecem ser discutidos. Em primeiro lugar, insistimos, há algo na aula para além da escolha da perspectiva “certa” – pode-se imaginar que a professora do primeiro exemplo encontraria problemas semelhantes ainda que estivesse trabalhando numa linha que não fosse “tradicional”. Em segundo lugar, estão implicadas aí algumas questões sobre a ética da profissão docente: se traços “pessoais” como um jeito mais permissivo (no caso da primeira professora) ou mais brincalhão (no caso do segundo) têm consequências no resultado do ensino, pode-se considerar que se trata de questões “pessoais”? Trocando em miúdos, o “jeito de ser” de um profissional que trabalha com um saber puramente técnico não afeta o resultado do seu trabalho: pouca diferença faz se um electricista é quieto ou falante, se gosta de música ou prefere cinema. Mas o mesmo se aplica a um professor de língua, cujo trabalho não depende apenas do manejo de uma técnica, senão também do manejo de uma *relação* que, em condições concretas, não pode ser completamente isolada ou circunscrita ao plano puramente institucional?

Em terceiro lugar, e como decorrência do que acabamos de dizer, o problema do estilo levanta questões sobre a formação docente. Não deveria fazer parte do preparo para a docência, além do estudo de certos conteúdos (“o que ensinar”) e de certa bagagem didática (“como ensinar”), também a aquisição de instrumentos que permitam ao professor avaliar e regular sua própria relação com os alunos? E ainda: se o manejo dessa relação se mostra importante, não acabamos esbarrando no problema de um “perfil” necessário para o exercício da profissão? Vale dizer: qualquer pessoa está em iguais condições de assumir as rédeas do laço que estabelece com seus próximos? Trata-se de algo que se pode realizar por pura volição, ou estamos diante de algo que depende de traços constitutivos de cada sujeito?

Parece que essas perguntas estão fora do escopo das discussões sobre o ensino de línguas hoje. Enfrentá-las pode ser necessário para superar alguns obstáculos sobre os quais continuamos tropeçando.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul.-dez. 1990.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. O que é um autor. In: *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. v. 3.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

ORLANDI, E. P. A autoria e interpretação. In: *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 63-78.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. In: *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009a. p. 91-101.

_____. Índícios de autoria. In: *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009b. p. 103-117.

_____. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. *Alfa*, São Paulo, n. 39, p. 45-55, 1995.

_____. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

14

CAPÍTULO

HOMO ACADEMICUS E ATITUDES DÓXICAS*

Dina Maria Martins Ferreira

Universidade Estadual do Ceará/Université Paris V Sorbonne

O *conceito de intelectual* foi inventado
como um *grito de zombaria*,
uma tentativa de ressuscitar
as reivindicações insatisfeitas do passado
(BAUMAN, 2007, p. 31) (grifo nosso)¹

* Este capítulo é parte de pesquisa do segundo pós-doutorado, que aqui sofre modificações para se adequar à proposta do livro. A pesquisa já foi apresentada em congressos internacionais e nacionais, com publicações variadas.

¹ As citações referentes à obra de Zygmunt Bauman, edição francesa, 2007, são traduções livres da autora.

14.1 DIREÇÕES

A epígrafe deste capítulo tem o propósito de elucidar os dois troncos argumentativos a serem adotados em prol do construto identitário do *homo academicus*. Primeiramente a busca de um “conceito de intelectual”, de tal forma que possamos delinear, senão ‘identificar’ o construto identitário desse sujeito, mas uma busca conversada e dirigida pelo próprio intelectual – um Eu acadêmico. No segundo momento, no que se refere ao “grito de zombaria”, trata-se de uma construção identitária do sujeito acadêmico por um Outro risível –, seja um Outro exterior, o da mídia, seja um Outro interior, o reflexivo que habita o Eu acadêmico. Nessas duas posições – do Eu e do Outro – atitudes dóxicas são os elementos construtores de identidade.

14.2 O CONCEITO DE INTELLECTUAL PELO EU ACADÊMICO

14.2.1 Do embaralhamento categorial

A primeira questão desse estudo é refletir sobre o que estamos chamando de *homo academicus*. Vários lugares identificadores podem ser levantados: o pesquisador filiado a uma universidade, docente titulado (doutor, pós-doutor, Ph.D,...), o pensador ermitão famoso pelo saber filosófico,... Outra questão está na multiplicidade de contextos em que as identificações ocorrem: ora no embate entre o muro acadêmico e o social quotidiano do lá-fora, ora entre em um único muro acadêmico e seus agentes, ora entre instituições acadêmicas. Mesmo diante de tantas ‘etiquetas’, direcionamos o nosso telescópio para a figura do intelectual como o acadêmico proprietário do *logos* instituído no campo universitário. Vale o esclarecimento de que ao me referir a ‘etiquetas’, não está se anulando o processo de construto da identidade – a problemática de uma aparente constatividade está na necessidade de apontar identificando, para defenestrar o processo iterável da identidade. Enfim, preciso do fetiche para desconstruí-lo (MARTINS FERREIRA, 2009, 2010a).

E diante dos jogos de linguagem que traduzem “formas de vida” identitárias (WITTGENSTEIN, 1989), quem/como seriam os acadêmicos, os intelectuais, os cientistas, os pensadores, os pesquisadores...?, quais os sentidos iteráveis de suas identidades?, quais suas formas de vida? Se a linguagem é entendida como imersa em uma forma de vida cultural, como definiu Wittgenstein (ibid., § 23, p. 18) quando afirma que o “falar da linguagem é parte de uma atividade ou de uma forma de vida”, e que “representar uma linguagem significa representar-se uma forma de vida” (ibid. § 19, p. 15), como fronteirizar sentidos por categorizações constativas com o fim de nomear identidades? Talvez a única categoria que desse conta de um lugar amplo e fluido fosse o espaço do conhecimento, cujos habitantes se aliam pela categorização de homem do saber. Mas, no entanto, o lugar do

sujeito da ciência e sua prática percorrem, muitas vezes, ruelas de ortodoxia, de tal forma que não sobra ninguém: “[...] com frequência, as ciências funcionam com verdadeiras seitas, impedindo que os adeptos pensem livremente. A ciência também dos dogmas [...] Os que se atrevem a questionar os dogmas são sumariamente excomungados ou, no caso da ciência, tachadas de ‘pseudocientistas’, ‘charlatões’ etc” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 49).

Como diz Bourdieu (2011, p. 36-37), as categorizações estão para uma “concorrência simbólica”:

[Concorrência simbólica] recorre a etiquetas classificatórias que designam ou referenciam grupos bem como grupos de propriedades sincreticamente apreendidos [...] por exemplo, os critérios pertinentes para definir o poder universitário ou a hierarquia dos prestígios [...]. Na verdade, basta pôr à prova esta técnica para ver que ela *reproduz* a própria lógica do jogo que se presume ela arbitre: os diferentes “juízes” – e o mesmo “juiz” em diferentes momentos – aplicam critérios diferentes, e até mesmo incompatíveis, reproduzindo assim, mas somente de maneira imperfeita porque *em situação artificial*, a lógica dos julgamentos classificatórios que os agentes produzem na existência ordinária.

No fundo, esse emaranhado de etiquetas nada mais é do que uma autoidentificação que o próprio acadêmico se dá. Bourdieu (ibid.), ele mesmo, se coloca em posição difícil de ‘definir’ o que seja acadêmico e intelectual, justificando que possíveis tipologias não são verdadeiramente concretas, mas mesmo assim elas existem no campo universitário, em que várias funções-atuação se “combinam, na desordem, diferentes princípios de oposição, misturando critérios tão heteróclitos como a idade, a relação com o poder político ou com a ciência, etc” (ibid., p. 34). Dentre as várias função-atuação², expomos a de Gouldner (1963) que nos parece a mais propícia, pois nos apresenta dois conjuntos – acadêmico paroquial e acadêmico cosmopolita –, o paroquial classificando o intelectual que subsiste em e por igrejinhas e o cosmopolita que interage em outros espaços universitários, acarretando mais visibilidade. Seriam conjuntos classificatórios mais elásticos que permitiriam aventar as multiplicidades e particularidades de atitudes, comportamentos, sociabilidades (entre pares e não-pares no interior do espaço universitário) do *homo academicus*.

14.2.2 Na prática científica: legislador e intérprete

Uma outra explanação sobre o sujeito acadêmico e seu fazer é a proposta de Bauman (2007), que avalia as identidades acadêmicas levando em conta a for-

² Para acesso a mais tipologias classificatórias do sujeito acadêmico, ver Bourdieu, 2011.

ma como a *práxis* científica se realiza, relacionando-a a determinado momento histórico e ao objeto de pesquisa. Tanto que podemos dizer que um intelectual tem uma prática científica medieval vivendo em pleno século XXI, como afirmar que um pensador que viveu no século XVIII já apresentava uma *práxis* moderna, senão pós-moderna de cientificidade. Bauman (*ibid.*) reforça, com contundência, que a identidade do acadêmico se ancora muito mais em sua forma de produzir conhecimento ao fazer referência ao *modus operandi* de determinado momento histórico e não o contrário. Em argumentação do próprio autor, a classificação de um intelectual moderno e de um pós-moderno:

A oposição entre modernidade ou pós-modernidade foi aqui empregada a serviço da teorização dos três últimos séculos da história da Europa ocidental (ou da história dominada pelo Europa ocidental) do ponto de vista da *práxis* intelectual. É esta prática que pode ser moderna ou pós-moderna: a dominação de um ou do outro dos dois modos (sem que não deixe ela de sofrer exceção) distingue a modernidade e a pós-modernidade enquanto períodos da história intelectual (*ibid.*, p. 6-7)³.

E por essas categorizações faz-se a distinção entre o intelectual legislador e o intelectual intérprete – legislador estaria para o moderno e o intérprete para o pós-moderno. Essas classificações não essencializam os momentos históricos, mas visam a uma “comunicação sem distorções” (HABERMAS, 2001) em que posições ‘tradicionais’, tendo por base o século das Luzes, caminham em direção à contemporaneidade, sem deixar de fazer alusão a momentos anteriores.

Enfim, legislar estaria para ditar leis, e o legislador seria aquele que impõe centros fixos de leis que devem ser obedecidas para se ter o *status* de intelectual. Nessa imposição, não podemos deixar de lado de lembrar que a opção por legislar em vez de interpretar está ligada à crença de o acadêmico estar construindo pelo menos a sua Verdade, quando seria melhor que construísse sua verdade (com letra minúscula), pois assim estaria admitindo que existem outras tão importantes quanto a dele e tão necessárias para o crescimento científico devido a possibilidade de olhares múltiplos. Já o “intérprete”, pós-moderno, não visa a eliminar a ‘tradição’ do legislar; sua função é questionar a perspectiva essencialista da tradição como geradora de Verdade universalizante: “a estratégia pós-moderna não implica a eliminação da estratégia moderna; ao contrário, ela não pode ser

³ Tradução livre a partir da edição francesa de 2007. Texto original: “L’opposition entre modernité et postmodernité a été employée ici au service de la théorisation des trois derniers siècles de l’histoire de l’Europe occidentale du point de vue de la praxis intellectuelle. C’est cette pratique qui peut être moderne ou postmoderne; la domination de l’un ou l’autre des deux modes distingue la modernité et la postmodernité en tant que périodes de l’histoire intellectuelle”.

concebida sem a continuação desta última”⁴ (BAUMAN, 2007, p.10). Sua função, enfim, é ‘traduzir’, ou seja, “traduzir as ideias nascidas no interior de uma tradição dada a fim de que elas possam ser cumpridas em um sistema de conhecimento baseado sobre uma outra tradição. Não procura achar o melhor possível de uma ordem social, mas de facilitar a comunicação entre as partes autônomas (e soberanas)” (ibid., p. 10)⁵.

Se o examinador da intelectualidade é um intelectual com visão moderna (tradição iluminista), ele diria que não haveria intelectual pós-moderno, e que seus discursos se restringiriam a ensaios caracterizados pelas impressões da subjetividade, afinal, para esse tipo de intelectual, só vale a lei do modelo, que comanda; e se o examinador for um intelectual de visão pós-moderna, abarcaria a multiplicidade, sem julgamentos de decretos de que só pode haver ciência se presa a modelos *a priori*, já que busca traduzir o porquê das relações entre soberanias específicas.

A legitimidade da ciência balançaria entre as fronteiras da *práxis* pós-moderna, em que o intérprete visa à interpretação do comando, e moderna, em que o legislador se atém à soberania do comando. E nesse comando, o legislador dá a suas ideias um caráter de autoridade que permite arbitrar controvérsias, selecionar e validar; seu poder de arbitrar lhe permite aventar ter um conhecimento superior em relação ao resto da sociedade, com um acesso privilegiado à Verdade e à ordem social, em prol da preservação da tradição intelectual.

14.2.3 Logocêntrico dogma! e doxa

14.2.3.1 Do logocentrismo ao dogma

Para entender o que chamamos de dogma logocêntrico, um *situatedness* (histórico, político e psicológico) se faz válido. Percorremos o fazer do logocentrismo por categorias: primeiro o poder do saber e segundo o medo das contingências (BAUMAN, 2007).

Na seara do poder, por exemplo, o clérigo em séculos anteriores era considerado intelectual, não só pela formação cultural que recebia, mas também pela posição em relação aos homens dos corredores da vida. Viviam em espaços isolados

⁴ Tradução livre da autora, edição francesa, 2007. Texto original: “[...] La stratégie postmoderne n’implique pas l’élimination de la stratégie moderne ; au contraire, elle ne peut se concevoir sans la poursuite de cette dernière”.

⁵ Tradução livre da autora, a partir da edição francesa. Texto original: “Il consiste à traduire les idées nées à l’intérieur d’une tradition donnée afin qu’elles puissent être comprises dans un système de connaissance basé sur une autre tradition. Il ne s’agit plus de chercher à trouver le meilleur ordre social possible, mais de faciliter la communication entre des parties autonomes (et souveraine)”.

– abadias e conventos – que não deixavam de ter semelhanças com os Jardins de Akademo de Platão (MARTINS FERREIRA, 2009, 2010a), dedicados aos estudos filosóficos e teológicos – um saber que se unia ao divino. Em contrapartida, os homens comuns eram responsáveis pelas ações, no sentido de realização rotineira do dia a dia, consideradas repetitivas. Tal fronteira divisória entre saber-poder e vida comum nos leva ao momento contemporâneo em que para ser intelectual – o proprietário de um *logos* divinatório – temos de nos separar do mundo comum.

Mas a grande ‘sacada’ de Bauman (2007), ao meu ver, foi aliar o saber-ermi-tão, que leva ao poder, ao medo e à insegurança humana. O autor, tomando como base o estudo de sociedade primitiva, segundo a perspectiva de Radin⁶, parte da ideia de que o ser homem tem como uma de suas facetas o medo, e, como tal, estaria sempre em busca das seguranças de Verdade, como forma de aliviar suas inseguranças. Caberia, então, a um grupo privilegiado ser o condutor da Verdade, com o poder de mantê-la e de exercitá-la. Se há pensadores, intelectuais, que adotam a função postural de veicular a Verdade, com letra maiúscula, tal como os clérigos, por que deveria esse grupo de homens abrir mão do poder de condução da Verdade Absoluta? Como condutores e proprietários da Verdade não só dariam segurança ao homem comum, o da ação repetitiva, como também a si próprios; a si próprios tanto pelo fato de não se considerarem mais um homem comum ‘frágil’, quanto pela manutenção da pretensa estabilidade que os ‘salva’ do ordinário. Pela aquisição da estabilidade, parece-me que à faceta humana podemos acrescentar não só o medo, mas também o prazer de exercitar o poder. Se ao poder se junta o prazer, que esconde o medo, por que abrir mão da prática do poder? Talvez aí um vislumbre, mesmo que pequeno, de como o século das Luzes (talvez o século do Prazer) continua ainda entre os acadêmicos.

Medo e poder fazem uma ‘dobradinha’ bastante eficaz na prática político-social dos clérigos, intelectuais e/ou acadêmicos – detentores do saber-poder e condutores da(s) Verdade(s) –, cuja linguagem, por exemplo, decreta o que seja “civilização”, denomina que determinados pensadores agora são catalogados como “pré-socráticos” bem depois da existência de Sócrates, e assim por diante. Daí a designação ‘intelectual’, ‘acadêmico’ exercer uma força centralizadora na manutenção dos olímpos e ‘abadias’ universitárias.

Nesse poder do saber, encontramos a prática logocêntrica. E imediatamente podemos retornar aos Jardins de Akademo de Platão e a seus sentidos etimológicos: logo- (λόγος, ου) “palavra, revelação divina, razão e inteligência” (ISIDRO PEREIRA, 1976, p. 350); e –centr(o) (χέντρον, ου), “ponto central de um circunferência, aguilhão” (*ibidem*, p. 317). Essa força centralizadora se torna, muitas

⁶ Ver Bauman, 2007, capítulo 1, “Paul Radin ou une étologie des intellectuels”, p. 13-50.

vezes tão peremptória, vide os sentidos gregos – razão no/do Verbo divino que aferroa no âmago –, que chega à ‘altura’ de um dogma, que, em sua natureza de crença de uma Verdade inquestionável, chega ao ponto de se naturalizar. Mesmo que atualmente o imperialismo da mente tenha se subdividido em áreas específicas⁷, os especialistas foram “destinados a criar seu próprio referente, provocando questões, mobilizando *devoções*, suscitando *autodefinições* [...] no centro de uma autoridade coletiva política, moral e estética, exercida pelos homens do saber” (BAUMAN, 2007, p. 6) (grifo nosso)⁸.

Quando alio o sentido de dogma ao exercício logocêntrico, indico a presença valorativa do dogma como um efeito não só da durabilidade do poder, mas também do exercício cada vez mais ortodoxo para sua manutenção, haja vista a “devoção” que provoca a seus seguidores em contínua “autodefinição” de salvadores da legitimidade científica.

14.2.3.2 Do dogma à (com) doxa

A essa altura de minha argumentação, vejo a própria linguagem acadêmica que utilizo como fetiche, do qual preciso para desconstruí-la. Ao mesmo tempo que legislo tento traduzir. Ciente e consciente, vou a Caldas Aulete (1964, p. 1272) e registro o sentido de dogma, como “um ponto de *doutrina* religiosa ou filosófica apresentado *como fundamento certo e indiscutível* de uma *crença* ou sistema”. Mas não me satisfaço e vou à etimologia *dóγμα*, com o sentido de “decisão e *decreto*” (NASCENTES, 1932, p. 254), que por sua vez me leva à sua nascente grega, *δόγμα, ατος*, “opinião, decisão, *decreto, sentença*” e ao verbo *δόξέω*, “passar por, ser reputado como, *decidir*”, até chegar à *doxa, δόχή, ης*, “*opinião, crença*”⁹ (ISIDRO PEREIRA, 1976, p. 149). Todo esse percurso conjumina sentidos no campo semântico da crença e da opinião, ou melhor, uma opinião que adquire o *status* da crença.

Até então os sentidos levantados parecem estar no mundo individual de quem opina descompromissadamente. Mas a questão da torre de marfim divinatória da identidade acadêmica é mais complexa do que imaginamos, porquanto se trata de uma ‘crença’ legitimada pelo “poder simbólico” (BOURDIEU, 2007; CHEVALLIER; CHAUVIRÉ, 2010). Apesar da proposta bourdieusiana negar que o que chama de *doxa* se refere à simples opinião, não podemos deixar de en-

⁷ Por exemplo, áreas do saber: exatas e humanas; e suas subáreas com suas várias disciplinas.

⁸ Tradução livre da autora. Texto original: “[...] était plutôt censée créer son propre référent en soulevant des questions, en mobilisant les dévouements, en suscitant des autodéfinitions, [...] au sein d’une autorité collective politique, morale et esthétique exercée par des hommes de savoir”.

⁹ Itálicos são acrescidos a cada tomada de sentido dicionarizado.

trever uma crença arraigada, a tal ponto de nem mais merecer questionamentos. Não seria o poder simbólico uma forma de dominação dogmática? Não é impune a escolha do subtítulo – do dogma à *doxa* em que embuti o dogma *com* a *doxa* –, justamente com o intuito de não separar *doxa* de dogma, e inclusive dar à noção de dogma uma legitimidade sociopolítica.

E Bourdieu (2011, 2009, 2007) junto a Chevallier e Chauviré (2010) nos proveem de argumentos. Ou seja, estamos em determinado “campo”, ou melhor, em um mundo social que se decompõe em grande multiplicidade de microcosmos, no caso o microcosmo universitário, que possui seus próprios jogos e empreendimentos, objetos e interesses específicos, um espaço que estabelece suas próprias regras, escapando, muitas vezes, de influências heteronímicas de outros campos. E a noção de “campo” funciona junto com a de *habitus*, “estruturas estruturantes”, um produtor de ações, produzidas pelos condicionamentos históricos e sociais:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87).

No percurso do logocentrismo-dogma à *doxa* não se está essencializando este percurso pelo determinismo, mas tentando demonstrar a presença de uma força centrípeta no *habitus*, cujas normas e valores não necessariamente se realizam como um destino fatal (cf. BOURDIEU; WACQUANT, 1992), mas que certamente subjazem ao campo. Quando enxergo o dogma na prática logocêntrica, vejo uma tendência praticada por grupos acadêmicos que não admitem observar para além de sua ‘mercadoria’ de pesquisa à qual atribuem o sentido de existência de um dogma – Verdade Absoluta. É por essa circunstância dogmática que me dirijo à *doxa* bourdieusiana, que não está para uma maneira de pensar ou de julgar, mas sim para uma “atitude dóxica”, ou seja, aderência a “um conjunto de crenças, associadas à ordem das coisas própria de um dado universo [campo universitário], que se impõem de maneira pré-reflexiva logo indiscutíveis, como evidentes e inevitáveis” (CHEVALLIER; CHAUVIRÉ, 2010, p. 56)¹⁰. *Doxa* seria,

¹⁰ Tradução livre da autora. Texto original: “[la doxa] designe l’ensemble des croyances, associées à l’ordre des choses propre à un univers social donné, que s’imposent, de manière préreflexive et donc indiscutée, comme évidentes et inévitables”.

então, constitutiva da noção de pertença a um campo, que, para aí ser incluído, pressupõe aderência a atitudes dóxicas esperadas, cujos quesitos avaliativos formarão a *doxa*.

E me pergunto se nessas atitudes dóxicas acadêmicas não estariam as atitudes divinas e as maneiras de consagrá-las e a conseqüente constituição do “poder simbólico”? Trata-se de um poder que se faz simbólico, pois pressupõe uma obediência à força da dominação, ou seja, “o poder simbólico não designa uma forma particular de dominação, mas é a força que possui toda a dominação, na medida de se fazer reconhecida e de obter reconhecimento dentro de sua verdade de poder, de uma violência arbitrária”¹¹ (ibid., p. 117). E nesse sentido podemos entender o caminho, bem contíguo, que se estabelece entre as práticas do logocentrismo que se perfaz de dogmas, performatizadas por atitudes dóxicas do *habitus* no campo universitário.

14.3 GRITO DE ZOMBARIA DO OUTRO

14.3.1 Das atitudes dóxicas ao “o rei está nu”

Mas o *homo academicus* se esquece de que em suas lutas políticas é observado pelo mundo lá-fora, que também o constitui por etiquetas, só que agora elas tomam o perfil de paródias, em que o riso debocha, em que o riso se junta à derrisão. O sujeito acadêmico também se olvida da frase do menino do conto de Hans Christian Andersen (2004) – *o Rei está Nu* –, afinal, “Somos capazes de ‘ver roupas mágicas’ apenas para sermos ‘inteligentes’ aos olhos dos outros, mesmo que isso nos torne ridículos” (REIS, 2006, p. 4). A correspondência metafórica estaria para a academia-rei (ou acadêmico-rei), que, de tão vaidosa em seu espaço olímpico, não vê que sua nobiliarquia não toca o espaço social que a cerca, ignorando a sociedade e os simples mortais.

Hutcheon (1985) apresenta a paródia como uma “transcontextualização”, ou seja, um recurso de reciclagem, uma reexecução de um texto (uma ‘estória’) para um outro texto-alvo, dando-lhe uma nova modelagem contextual. A autora canadense chama a atenção de que “a paródia é, fundamentalmente, dupla e dividida; a sua ambivalência brota dos impulsos duais de forças conservadoras e revolucionárias que são inerentes à sua natureza, como transgressão autorizada” (ibid., p. 39). Sendo a paródia ambivalente, sua eficácia está justamente na transgressão que se dá de um patamar para outro, do texto primeiro ‘sério’

¹¹ Tradução livre da autora. Texto original: “le pouvoir symbolique ne désigne donc pas une forme particulière de domination mais la force que possède toute domination en mesure de se faire reconnaître, d’obtenir la reconnaissance ; c’est-à-dire de se faire méconnaître dans sa vérité de pouvoir, de violence arbitraire”.

passa ao texto alvo risível e cáustico. E, nessa transposição de isotopias, acolhe-se tanto um acerto de contas quanto uma crítica sociocultural. A ‘estória séria’ é o trampolim para outro alvo, ou seja, da admiração pelo conhecimento passa-se ao atabalhoamento dessa *intelligentsia* no cotidiano. Mas é bom lembrar de que se trata de uma “transgressão consentida”, ou melhor, já faz parte do consenso de que aquela ‘estória risível’ é o acerto de contas em relação ao que não faria mais parte do senso comum, ao mesmo tempo que critica o ‘esquisito’. Explicando de outro modo, podemos argumentar que a transposição de patamares explica o humor pela incongruência que se estabelece na ruptura da convencionalidade – “o humor é obtido quando há incongruência entre o que é esperado e o que de fato ocorre” (TAGNIN, 2005, p. 247). E no esperado a convencionalidade:

Podemos também estender a convencionalidade [...], quando deparamos com situações para as quais convencionou-se determinado comportamento. Dessa forma, ao encontrarmos uma pessoa conhecida, pedem as convenções sociais que a cumprimentemos [...] Seria o caso de um velório, em que uma pessoa pode externar seus sentimentos apenas com um aperto de mão e um olhar de tristeza ou consternação (ibid., p. 248).

Ruptura, passagem de uma isotopia para outra, reexecução de uma ‘estória’ cria o intervalo para que o Outro salte para dentro do Eu acadêmico.

14.3.2 O Outro interior, ao Eu acadêmico

E neste instante discorremos sobre um *email*-parodítico que revela o Outro que habita no Eu acadêmico, intitulado “Sonho de um acadêmico”¹²:

Estou doente [...]

Produzo mais papéis e máquinas e menos seres humanos, indivíduos!

A nossa era se chama “PRODUÇÃO CIENTÍFICA”[...] Preciso estar *on line* e ligado 24 horas para produzir: 5 artigos por ano, pelo menos 1 Qualis A e os demais podem ser A2, B1 ou B2, mas o resto não interessa; pelo menos 1 livro e um capítulo de livro por ano.

Ah! Não posso esquecer das comunicações em eventos! Devem ser preferencialmente trabalhos completos, publicados nos anais em Congressos Internacionais porque os resumos expandidos e os simples não contam nada na nossa avaliação. E se forem

¹² E-mail reproduzido e autorizado pelo autor para reprodução; optamos por mantê-lo no anônimo. O e-mail é muito maior e trechos foram cortados devido à não relevância para o momento.

em eventos regionais ou locais menos ainda. Devo participar de 2 Programas de Mestrado como efetivo e um terceiro como Colaborador. Devo ministrar 4 ou 5 disciplinas na Graduação, ou, se não for assim, preciso ter 4 ou 5 turmas, com pelo menos 50 vagas ofertadas para ministrá-las. Muitas das vezes, em espaços que comportariam muito menos [...]

Quantos créditos: 12, 16, 20 ou 24 por semestre?

Devo ministrar também 1 ou 2 disciplinas na Pós-Graduação. Preciso orientar os trabalhos de conclusão de curso (4 ou 5, às vezes só um pouco mais por semestre). Preciso orientar pelos menos dois estudantes de Mestrado por ano [...] Ah! Eles precisam defender suas dissertações em 24 meses [...] O ideal já seria defender em 18 meses! [...]

[...] Assim, ganhamos mais TRABALHO e temos menos VIDA. Meu tempo está acabando [...] O dia é muito curto e as 24 horas já não me são mais suficientes. Que tal repensarmos o nosso Calendário? O dia poderia ser um pouco maior e o ano poderia ter mais alguns meses [...] Puxa! Como seria feliz por isto [...] PODERIA TRABALHAR MAIS! Muito mais, pois ainda preciso ser bolsista de produtividade. Quero também ser pesquisador!

[...] A vida de Professor é pura agitação [...] Altas baladas como dizem. Meu dia de trabalho terminou na Instituição [...] A jornada de trabalho de um celetista é de 44 horas por semana, com tendência natural de reduzi-la.[...]

Além da nossa rotina diária, ao chegarmos em casa precisamos continuar

TRABALHANDO! Tem as correções de provas, aulas e notas para serem preparadas, seminários, palestras etc [...] UFA! Vai dar tempo. Aqueles que precisam da nossa atenção em casa: mãe, pai, esposa, marido, filha, filho, neta, neto, noiva, noivo, namorada, namorado [...] Gato, cachorro, peixe, papagaio, periquito [...] etc? ELES PODEM ESPERAR!

E as minhas necessidades: físicas e fisiológicas? E o meu lazer e meu prazer? Confesso que às vezes me sobra um tempinho para isto tudo, apesar de serem atividades menos nobres. Preciso dormir, mas tenho que TRABALHAR! Preciso acordar, antes de dormir.

Estou doente! Não tenho tempo de ir ao médico [...] Depois vejo isto! Estou gravemente doente, mas não posso me curar. Preciso TRABALHAR e PRODUZIR mais papéis [...] Meu CURRÍCULO LATTES está desatualizado!

Estou doente ... Gravemente doente... Incurável... E no fim! AQUI JAZ um EX-PROFESSOR que um dia sonhou ser PESQUISADOR.

14.3.3 O Outro exterior, ao Eu acadêmico

Neste item, decorremos sobre o discurso do Outro que habita o lá-fora, os corredores da vida, e que/como constrói o Eu acadêmico.

a) “Uma tese é uma tese”¹³

Sabe tese, de faculdade? Aquela que defendem? Com unhas e dentes? É dessa tese que eu estou falando. Você deve conhecer pelo menos uma pessoa que já defendeu uma tese. Ou esteja defendendo. Sim, uma tese é defendida. Ela é feita para ser atacada pela banca, que são aquelas pessoas que gostam de botar banca.

As teses são todas maravilhosas. Em tese. Você acompanha uma pessoa meses, anos, séculos, defendendo uma tese. Palpitantes assuntos. Tem tese que não acaba nunca, que acompanha o elemento para a velhice. Tem até teses pós-morte.

O mais interessante na tese é que, quando nos contam, são maravilhosas, intrigantes. A gente fica curiosa, acompanha o sofrimento do autor, anos a fio. Aí ele publica, te dá uma cópia e é sempre – sempre – uma decepção. Em tese. Impossível ler uma tese de cabo a rabo.

São chatíssimas. É uma pena que as teses sejam escritas apenas para o julgamento da banca circumspecta, sisuda e compenetrada em si mesma. E nós?

Sim, porque os assuntos, já disse, são maravilhosos, cativantes, as pessoas são inteligentíssimas. Temas do arco da velha. Mas toda tese fica no rodapé da história. Pra que tanto sic e tanto apud? Sic me lembra o Pasquim e apud não parece candidato do PFL para vereador? Apud Neto.

Escrever uma tese é quase um voto de pobreza que a pessoa se autodecreta. O mundo para, o dinheiro entra apertado, os filhos são abandonados, o marido que se vire. Estou acabando a tese. Essa frase significa que a pessoa vai sair do mundo. Não por alguns dias, mas anos. Tem gente que nunca mais volta. E, depois de terminada a tese, tem a revisão da tese, depois tem a defesa da tese. E, depois da defesa, tem a publicação. E, é claro, intelectual que se preze, logo em seguida embarca noutra tese. São os profissionais, em tese. O pior é quando convidam a gente para assistir à defesa. Meu Deus, que sono. Não em tese, na prática mesmo.

Orientados e orientandos (que nomes atuais!) são unânimes em afirmar que toda tese tem de ser – tem de ser! – daquele jeito. É pra não entender, mesmo. Tem de ser formatada assim. Que na Sorbonne é assim, que em Coimbra também. Na Sorbonne, desde 1257. Em Coimbra, mais moderna, desde 1290. Em tese (e na prática) são 700 anos de muita tese e pouca prática.

Acho que, nas teses, tinha de ter uma norma em que, além da tese, o elemento teria de fazer também uma tesão (tese grande). Ou seja, uma versão para nós, pobres teóricos ignorantes que não votamos no Apud Neto.

Ou seja, o elemento (ou a elementa) passa a vida a estudar um assunto que nos interessa e nada. Pra quê? Pra virar mestre, doutor? E daí? Se ele estudou tanto aquilo, acho impossível que ele não queira que a gente saiba a que conclusões chegou. Mas jamais saberemos onde fica o bicho da goiaba quando não é tempo de goiaba. No bolso do Apud Neto?

¹³ Texto de Mario Prata. Crônica publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, 7 de outubro de 1998.

Tem gente que vai para os Estados Unidos, para a Europa, para terminar a tese. Vão lá nas fontes. Descobrem maravilhas. E a gente não fica sabendo de nada. Só aqueles sisudos da banca. E o cara dá logo um dez com louvor. Louvor para quem? Que exaltação, que encômio é isso?

E tem mais: as bolsas para os que defendem as teses são uma pobreza. Tem viagens, compra de livros caros, horas na Internet da vida, separações, pensão para os filhos que a mulher levou embora. É, defender uma tese é mesmo um voto de pobreza, já diria São Francisco de Assis. Em tese.

Tenho um casal de amigos que há uns dez anos prepara suas teses. Cada um, uma. Dia desses a filha, de 10 anos, no café da manhã, ameaçou:

— Não vou mais estudar! Não vou mais na escola.

Os dois pararam – momentaneamente – de pensar nas teses.

— O quê? Pirou?

— Quero estudar mais, não. Olha vocês dois. Não fazem mais nada na vida. É só a tese, a tese, a tese. Não pode comprar bicicleta por causa da tese. A gente não pode ir para a praia por causa da tese. Tudo é pra quando acabar a tese. Até trocar o pano do sofá. Se eu estudar vou acabar numa tese. Quero estudar mais, não. Não me deixam nem mexer mais no computador. Vocês acham mesmo que eu vou deletar a tese de vocês?

Pensando bem, até que não é uma má ideia!

Quando é que alguém vai ter a prática ideia de escrever uma tese sobre a tese? Ou uma outra sobre a vida nos rodapés da história?

Acho que seria uma tesão.

b) “O intelectual e a padaria”¹⁴



¹⁴ Jornal *Folha de São Paulo*, 17 de outubro de 2010, Caderno Ilustríssima, p. 3.

14.3.4 Transbordando na ruptura

A comicidade irônica das paródias pode até parecer, à primeira vista, ser um recurso de esvaziamento de *status* identitário do acadêmico. No entanto, pode ser considerado justamente o contrário, um transbordamento de identificações identitárias. A cisão entre uma identificação acadêmica voltada ao *status* do conhecimento científico e uma identificação desse mesmo conhecimento banalizado pelo vitalismo da vida comum só duplicam as marcas de identificação do acadêmico, duplicação que reforça sua visibilidade e não a esvazia.

E na incongruência, a chegada do que realmente ocorre. No conceito de duplicação de Homi Bhabha (1998), este autor discorre sobre a cisão da identidade entre colonizador e colonizado, entre branco e negro a partir do livro de Franz Fanon (1986), em que as partes dos pares branco e negro estão escravizadas entre si. Tomamos emprestado alguns pontos argumentativos sobre a cisão identitária para articular sobre a ruptura entre o deus olímpico acadêmico e o deus ridicularizado na e pela vida comum. Nessa ruptura presentificam-se duas identificações e, como tal, duplicadoras do mesmo eu-sujeito.

14.4 PERSPECTIVAS CONCLUSIVAS

Sem dúvida, tanto o Eu acadêmico constrói a própria visibilidade identitária, quanto o Outro reforça o construto identitário pela duplicidade parodítica. E nesse reforço de visibilidade retrocedemos a Andersen – as vestimentas do rei: o manto cobre o Eu acadêmico, enquanto o Outro o despe. O conto de Andersen completa a certeza das incertezas da existência identitária “nua” e ou “vestida” do acadêmico, porquanto é “a relação dessa demanda com o lugar do objeto que ela [existência] reivindica que se torna a base da identificação” (ROSE, 1991, apud BHABHA, 1998, p. 76). Ou seja, os lugares ‘diferentes’ onde habitam o homem comum e o *homo academicus* os identificam, a partir do modo de existência de cada um ou como é constituído em sua existência.

Múltiplas identificações, então, não poderiam ser consideradas formas de corporificação da imagem constitutiva do acadêmico? Sejam elas quais forem, tanto a de palhaço quanto a de rei vaidoso, identificação é vestimenta, não apenas ligada à fisicalidade da “corporalidade”, mas também à “corporeidade” – a história que ali se inscreve – e ao próprio processo de “corporificação” – reivindicação identitária *ad infinitum* (MARTINS FERREIRA, 2010b).

É o paradoxo da desconstrução crítica, que precisa do fetiche para eliminá-lo. O que seria de Deus se não houvesse o Diabo? Mesmo que os jogos de linguagem tenham a “intenção” de despir e desmascarar identificações de formas de vida, eles ainda não podem deixar de lado o *locus* perseguido. Poderíamos

entender a contínua diferença alimentada no espaço acadêmico pelo que Barthes (1972, apud BHABHA, 1998, p. 83) chama de “prestígio mítico”, pois esse prestígio de divindade atribuída ao acadêmico remonta aos jardins de Akademo, “lugar seguro” da inteligência e dos intocáveis. O prestígio é tão inserido nas condensações míticas que gruda em “sua forma [imagem do acadêmico] [que é] constantemente excedida pelo poder [...]” (ibid., 1998, p. 83). De outra maneira, Rorty (1980, apud BHABHA, 1998, p. 83) explica a manutenção desse prestígio que não se dissolve, pois a “relação analógica” entre acadêmico e ser comum oferece a “certeza simbólica do signo da cultura baseada em “uma urna com a compulsão a crer quando fita o objeto” – ao universo do saber o mito da divindade, ao ordinário a mortalidade.

Mesmo que o desmascaramento pareça provocar a chegada da semelhança, esta não nega a necessidade da diferença, relação em contínua tensão – mesmidade na alteridade e alteridade na mesmidade –: “É precisamente naquele uso ambivalente de “diferente” – ser diferente daqueles que são diferentes faz de você o mesmo – que o Inconsciente fala da forma da alteridade, a sombra amarrada do adiamento e do deslocamento” (BHABHA, 1998, p. 76).

Querendo ou não, o acadêmico participante ativo de vitalismo da vida ordinária talvez ainda tenha sua identificação ligada ao retorno de uma imagem de identidade do “passado” de Akademo, em contrapartida a outros que se confortam na imagem do passado: “[...] a imagem – como ponto de identificação – marca o lugar de uma ambivalência. Sua representação é sempre espacialmente fendida – ela torna *presente* algo que está *ausente* – e temporalmente adiada: é a representação de um tempo que está sempre em outro lugar, uma repetição” (ibid., p.85).

Talvez Friedrich Nietzsche (2009) possa desvelar um pouco o porquê desse burlesco que a vida comum atribui à ciência, pois seria no ser comum que estaria a habilidade de provocação ao “gênio da espécie”: “o problema da consciência (ou, mais precisamente, do tornar-se consciente [do que somos como acadêmicos]) só nos aparece quando começamos a entender em que medida poderíamos passar sem ela [...]” (ibid., p. 247).

REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, H. C. *Les habits neufs de l'empereur*. Paris: Éd. Didier Jeunesse, 2004.
- BAUMAN, S. *La décadence des intellectuels – des législateurs aux interprètes*. Traduction de Manuel Tricoteaux. Paris: Jacqueline Chambon, 2007.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 11. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

- _____. *O senso prático*. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. *Homo Academicus*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Santa Catarina: Editora UFSC, 2011.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *Réponses: pour une anthropologies réflexive*. Paris: Éd. du Seuil, 1992.
- CALDAS AULETE. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Delta, 1964. v. 2.
- CHEVALLIER, S.; CHAUVIRÉ, C. *Dictionnaire Bourdieu*. Paris: Ellipses, 2010.
- FANON, F. *Pele negra e máscaras brancas*. Tradução de Alexandre Pomar. Porto: A. Ferreira, 1986.
- GOULDNER, A. W. Cosmopolitan and locals: towards an analysis of latent social rules. *Administrative Science*, v. 2, p.281-307, 1957.
- HABERMAS, J. Reflections on the Linguistic Foundations of Sociology. In: _____. *On the Pragmatics of Social. Interaction: preliminary studies in the theory of communicative action*. Tradução de Barbara Fultner. Cambridge: MIT Press, 2001. p. 1-103.
- HOUTCHEON, L. *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Tradução de Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.
- ISIDRO PEREIRA, S. J. *Dicionário grego-português e português-grego*. 5. ed. Porto: Edições Livraria Apostolado da Imprensa, 1976.
- MARTINS FERREIRA, D. M. Da ciência do conhecimento e do conhecimento à prática social. In: CILENTO, A. Z. et al. *Coleção licenciaturas em debate: ciência, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Plêiade, 2009. p. 191-200. v. 2.
- _____. Exclusão do saber: do pesquisado ao conhecimento. *Revista Intercâmbio*. v. XVII, p. 120-130, 2010a.
- _____. Corpo e representação na dialética da exclusão/inclusão. In: FREITAS, A. C. *Linguagem e exclusão*. Uberlândia: EdUFU, 2010b.
- NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932. v. 1.
- NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- REIS, Humberto. *A roupa nova do rei, reflexões sobre o que não queremos ver*. 2006. Disponível em: <www.hrconsultoria.com.br>. Acessado em: mar. 2010.
- TAGNIN, E. O. O humor como quebra de convencionalidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 247-257, 2005.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruini. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores).

CURRÍCULOS RESUMIDOS DOS ORGANIZADORES/AUTORES

LUCRÉCIO ARAÚJO DE SÁ JÚNIOR tem Licenciatura e Bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestrado em Filosofia da Linguagem pela UFPB e Doutorado em Linguística pela UFPB/UL – realizado na Universidade Federal da Paraíba com estágio na Universidade de Lisboa pelo Programa de Doutoramento no Exterior PDEE/CAPES. É Professor Adjunto; atua em Filosofia da Linguagem, Linguística e Educação nos seguintes temas: Atos de discurso, Tradições Discursivas, Formação de Professores e Ensino de Filosofia.

MARCO ANTONIO MARTINS é doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de doutorado no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. É pesquisador PQ-2 do CNPq e professor Adjunto IV da Universidade Federal de Santa Catarina onde atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística. É editor-chefe da Revista do GELNE desde 2014. Coordenou o grupo de trabalho de Sociolinguística da Anpoll (biênios 2010-2012 e 2012-2014); foi presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) (biênios 2010-2012 e 2012-2014); foi vice-presidente da Associação Brasileira de Linguística (Abralín) (biênio 2011-2013). Atualmente tem desenvolvido pesquisas e orientado estudos sobre fenômenos morfossintáticos em variação/mudança do português brasileiro. Tem publicações em capítulos de livros e em periódicos; publicou o livro *A colocação dos pronomes clíticos na escrita brasileira: para o estudo das gramáticas do português* (EDUFRN, 2012) e organizou, entre outros, os livros *Gramática e ensino* (EDUFRN, 2013); *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa* (EDUFRN, 2013), com Maria Alice Tavares; e *Ensino de português e sociolinguística* (Contexto, 2014), com Silvia Rodrigues Vieira e Maria Alice Tavares; e *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro* (Contexto, 2015), com Jussara Abraçado.

CURRÍCULOS RESUMIDOS DOS AUTORES

ANDREA DA SILVA MARQUES RIBEIRO é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, é professora adjunta da UERJ, onde atua no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira lecionando língua inglesa na Educação Básica. Atua também na graduação e na pós-graduação. É vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – mestrado. Membro do Grupo de Pesquisa Leden – Linguagem e Educação: Ensino e Ciência. Tem interesse em estudos da aplicação e apropriação tecnológica, ensino de línguas estrangeiras e ensino e aprendizagem mediados por tecnologias.

APARECIDA NEGRI ISQUERDO é Doutora em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente aposentada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora colaboradora na pós-graduação *stricto sensu* na UFMS e na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora visitante no Programa de Pós-graduação em Letras/UFMS/Três Lagoas. Pesquisadora CNPq, com atuação nas áreas de Lexicologia, Lexicografia, Toponímia e Dialetoлогия. Uma das organizadoras de coleção As Ciências do Léxico (vols. I a VII). Coautora do *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB). Coordenadora do Projeto ATEMS – Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul/UFMS, desde 2002. Membro do Comitê Nacional que coordena o Projeto ALiB, desde 2002. Vice-coordenadora do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, ANPOLL, biênios 1998-2000 e 2004-2006 e coordenadora no biênio 2006-2008.

CÉLIA REGINA DOS SANTOS LOPES é pesquisadora do CNPq e professora-associada de língua portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde se doutorou em 1999. Fez, com Bolsa de Estágio Sênior da Capes, pós-doutoramento na Universität Tübingen na Alemanha em 2010. Tem experiência na área de Sociolinguística Histórica e publica livros e artigos no Brasil e no exterior nos seguintes temas: história do português, gramaticalização, sistema pronominal do português e mudança nos pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas.

CHARLOTTE GALVES é graduada em Letras Clássicas pela Université de Paris IV (Paris-Sorbonne) (1970) e em Português pela Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1974), mestre em Língua Portuguesa pela Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1975) e doutora em Língua Portuguesa pela Université de Paris IV (Paris-Sorbonne) (1980). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em

Descrição e Análise do Português, atuando principalmente nos seguintes temas: descrição comparativa do português europeu, português brasileiro e português clássico no quadro teórico da gramática gerativa; história gramatical da língua portuguesa nas suas diversas vertentes; interface fonologia-sintaxe e seu papel na mudança linguística; elaboração e uso de grandes corpora eletrônicos anotados de língua; modelagem probabilística em linguística.

DANNIEL CARVALHO possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (2004), doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) (2008), com estágio sanduíche na Queen Mary, University of London, sob orientação do Prof. Dr. David Adger, e pós-doutorado na Queen Mary, University of London (2014-2015). Atualmente é professor Adjunto IV da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura na mesma universidade. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: morfossintaxe das línguas naturais, teoria de traços-phi, concordância, sociolinguística e gênero.

DÁNIE MARCELO DE JESUS é doutor em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP) (2013) e na Universidade de Illinois, EUA, (2014). É vice-coordenador do GT “Linguagem e Tecnologia” da AN-POLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística) no biênio de 2014 a 2016. Foi secretário da ALAB (Associação Brasileira de Linguística Aplicada) no biênio 2013 a 2015. Atualmente é professor no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Organizador, em conjunto com Ruberval Maciel, da coletânea *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente* (2015), e autor do livro *Navegando pela aprendizagem de professores de língua inglesa em cursos online* (2014).

DINA MARIA MACHADO ANDRÉA MARTINS FERREIRA atualmente é professora visitante concursada (aprovação em três concursos consecutivos: 2010-2012, 2012-2014 e 2015-2017) do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará (UECE). O segundo pós-doutoramento (2009-2011) foi no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Departamento de Linguística, sob a supervisão do Prof. Kanavillil Rajagopalan, com co-supervisão do Prof. Michel Maffesoli, Paris V, Sorbonne, Paris. Tem seu primeiro pós-doutoramento pela Unicamp/IEL, em Pragmática (2002 e

2003); é doutora pela UFRJ em Linguística (1995); mestre pela PUC/RJ em Análise do Discurso (1988).

DINAH MARIA ISENSEE CALLOU é doutora em Língua Portuguesa pela UFRJ (1980) e pós-doutora em Linguística (UCSB/EUA, 1994-1995). Professora titular (1992)/ Emérito (2010) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atua desde 1966, mais especificamente, na área de Fonética/Fonologia e Sintaxe, com ênfase em Sociolinguística e Linguística Histórica. É autora de vários livros, capítulos de livros e artigos publicados. Pesquisador 1A do CNPq.

DOROTHY BRITO possui Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) (2004) e Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Ufal (2009), com estágio sanduíche na Universidade de Cambridge, Inglaterra (2007-2008). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: concordância, clíticos reflexivos, reflexivo, teoria de traços e Gramática Gerativa. Atualmente é professora adjunta I de Linguística na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada.

EDUARDO GUIMARÃES é professor titular de semântica da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e escritor (poesia e ficção). Desenvolve pesquisas nas áreas de semântica da enunciação, história das ideias linguísticas, e saber urbano e linguagem. Dedicar-se ao estudo dos nomes (sua designação) e da argumentação, e à análise de textos a partir da semântica. Tem trabalhado com a história dos estudos do Português, com a análise de noções e conceitos como civilização, empréstimo e história, com a política de línguas e com a análise histórica do estruturalismo. É diretor da Editora da Unicamp; foi Diretor do Instituto de Estudos de Linguagem da Unicamp; foi Presidente da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística. Publicou 140 artigos em revistas e livros e publicou 20 livros, entre eles: *Em Linguística* publicou 140 artigos em periódicos brasileiros e estrangeiros e como capítulos de livros e publicou 16 livros, entre eles: *Texto e Argumentação*; *Os Limites do Sentido*; *História e Sentido na Linguagem* (org.); *Semântica do Acontecimento*; *História da Semântica: Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil*; *Un dialogue atlantique* (co-org.); *History of linguistics 2002. Selected Papers from the Ninth International Conference on the History of the Language Sciences* (co-org). Em Literatura publicou: *Poesia: Trama no tapete*. Campinas: RG, 1984. *Cidade*. Campinas: Pontes, 1990. *Corpo*. Campinas: Pontes, 1995. *Novela: O Homem que tinha dentes demais*. Campinas, Pontes/RG, 2007.

EDUARDO KENEDY é doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e licenciado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Na UFF, é professor do Departamento de Ciências da Linguagem e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, filiado à linha de pesquisa Teoria e Análise Linguística com ênfase em Psicolinguística e Linguística Gerativa. Fundou e coordena o Laboratório do Grupo de Estudos em Psicolinguística Experimental (Gepex), atuando como orientador de pesquisas sobre processamento cognitivo da linguagem e teoria linguística. Em 2013, tornou-se Jovem Cientista do Nosso Estado (Faperj). No biênio 2014-2016, exerce a função de vice-coordenador do GT de Psicolinguística, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL). É vice-presidente da Abralín na gestão 2015-2017.

FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO é Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) desde 1992, onde leciona Língua Inglesa, na Graduação, e Linguística Aplicada, na Pós-Graduação. Suas áreas de interesse em pesquisa incluem tópicos relacionados a erro e correção, ao processo de escrita, à aprendizagem colaborativa, à telecolaboração, bem como a questões interculturais na aprendizagem de línguas pelo regime de imersão. Escreveu vários capítulos de livros e artigos em periódicos nacionais e internacionais. É autor de *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas* e de *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Organizou os livros *A aprendizagem colaborativa de línguas* e *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Juntamente com Maria Cristina Pimentel Campos, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), organizou os livros *Culture and Arts in Brazil and in the United States: A bridge of multifaceted languages* e *Intercultural and Interdisciplinary Studies: Pursuits in Higher Education*. Com Darcília Marindir Pinto Simões, organizou os livros *Metodologias em/ de Linguística Aplicada para Ensino e Aprendizagem de Línguas* e *Contribuições da Linguística Aplicada para o Professor de Línguas*. Atualmente é Diretor da Faculdade de Letras da UFG.

IZETE LEHMKUHL COELHO é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisadora de produtividade do CNPq. Doutora pela mesma instituição e pós-doutora pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), orienta e desenvolve pesquisas nas áreas de Sociolinguística e Linguística Histórica, com ênfase em estudos sincrônicos e diacrônicos de variação na morfossintaxe. Atualmente, é coordenadora regional do núcleo Varsul (Variação Linguística da Região Sul), na agência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e coordenadora do projeto Para a História do Português Brasileiro de Santa Catarina (PHPB-SC).

JACYRA ANDRADE MOTA é Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada II da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora CNPq, com atuação na área de Sociolinguística e Dialetoлогия, com trabalhos, principalmente, na área da fonética-fonologia. Coautora do *Livro das Aves* (texto arcaico), do *Atlas Linguístico de Sergipe* e do *Atlas Linguístico do Brasil* – ALiB. Integra o Comitê Nacional que coordena o Projeto ALiB, desde a sua constituição, em 1996. Participa do Projeto NURC, desde a sua implantação, em 1970. Coordenou o Projeto de intercâmbio com a Universidade Paris 13 CAPES-COFECUB 651/09, no período 2009-2013.

JOSÉ ANTÔNIO VIEIRA é mestre e doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professor substituto do Centro de Estudos Superiores da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no município de Codó.

JUANITO AVELAR é Professor do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) desde 2007, atuando na área de Gramática, com foco em Sintaxe. Tem graduação em Letras (2001) pela UFRJ, mestrado (2004) e doutorado (2006) em Linguística pela Unicamp e pós-doutorado na USP (2007) e na Universidade de Estocolmo (2014). Ocupa atualmente a chefia do Departamento de Linguística da Unicamp e coordenou, entre 2011 e 2013, o Bacharelado em Linguística da mesma instituição. Participa de projetos voltados à variação sintática e mudança gramatical na história do português brasileiro e no eixo Brasil-África, à luz da Teoria de Princípios e Parâmetros, em torno dos seguintes temas: construções possessivas e existenciais, constituintes locativos e direcionais, preposições e sintagmas preposicionados, tópico e posição de sujeito

LEONARDO LENNERTZ MARCOTULIO é doutor em Língua Portuguesa pela UFRJ, professor Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da mesma instituição. É coordenador de projetos de pesquisa sobre as reorganizações do quadro pronominal na história de línguas ibero-românicas como o português, o galego e o espanhol.

MARIA DO SOCORRO SILVA DE ARAGÃO é doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Visitante da Universidade Federal do Ceará (UFCE). Áreas de atuação: Dialetoлогия, Geolinguística e Sociolinguística, com trabalhos nos campos da Fonética e Fonologia, Lexicologia e Lexicografia. Autora do *Atlas Linguístico da Paraíba*.

Coautora do *Atlas Linguístico do Brasil* – ALiB. Membro do Comitê Nacional que coordena o Projeto ALiB, desde a sua constituição, em 1996. Coordena, no Nordeste, o Projeto “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego-Português”.

MARIA EUGENIA LAMMOGLIA DUARTE é graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Santa Marcelina (1969), mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela P (PUC-SP) (1986) e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1995). Atualmente é Professora Titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente em estudos de variação e mudança sintática envolvendo o sistema pronominal das gramáticas do português em suas modalidades falada e escrita. Participa dos projetos PEUL (Programa de Estudos sobre o uso da língua) – fala popular, NURC-RJ – fala culta, PHPB (Para a história do português brasileiro) e România Nova. Orienta teses e dissertações em sintaxe comparativa, relacionadas (a) à representação do sujeito pronominal (no português, no espanhol e no italiano); (b) à redução do quadro de clíticos de terceira pessoa no PB e as estratégias para sua substituição; (c) à ordem dos constituintes, incluindo VS/SV em declarativas e interrogativas, e (d) às chamadas construções de tópico marcado. Os projetos desenvolvidos com o apoio do CNPq e os trabalhos orientados têm utilizado amostras sincrônicas e diacrônicas do PB (para investigações no âmbito do PEUL, NURC e PHPB), do PE, com amostras recolhidas pertencentes ao Corpus de Referência do Português Fundamental e do Projeto Concordância. e, mais recentemente, do espanhol peninsular e americano, com vista a estudos comparativos no âmbito do projeto România Nova, coordenado no Brasil por Mary A. Kato. O suporte teórico utilizado vem da conjugação do modelo de estudo da mudança proposto por Weinreich, Labov e Herzog (1968) – a Teoria da Variação e Mudança – com uma teoria formal da linguagem proposta no âmbito da sintaxe gerativa – a Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981), uma perspectiva iniciada no Brasil por Fernando Tarallo e Mary A. Kato nos anos 1980. Essa teoria formal possibilita levantar os grupos de fatores estruturais que restringem a implementação da mudança e hipóteses relativas ao encaixamento da mudança no sistema linguístico – ou seja, relacionar fenômenos superficiais, aparentemente independentes e atribuídos a causas distintas, a uma mudança única gramatical subjacente.

NEUSA BARBOSA BASTOS é Titular do CCL-UPM e do Departamento de Português – PUC-SP, atuando na graduação e na pós-graduação. Pós-doutora pela UPorto/Portugal. Vice-Coordenadora do NEL-UPM. Coordenadora do IP-PUC/SP. Consultora e parecerista *ad hoc* de órgãos de fomento. Membro do GT de Historiografia da Linguística Brasileira da ANPOLL. Atuação na área de Letras, com ênfase em Língua

Portuguesa, *Historiografia Linguística, Lusofonia, Análise do Discurso*. Autora de artigos, de capítulos e de livros como: BASTOS; BASTOS, N. M. O. B. & BRITO, R. H. P. de. “Mia Couto e um contato lusófono – Moçambique/Brasil”. In VILNET, Geneviève (dir.) *Mozambique: littératures ET sociétés contemporaines*. Indigo & Côte-femmes éditions; Paris/Fr., 2013; BASTOS N. B. (Org.). *Língua Portuguesa e Lusofonia*. São Paulo: EDUC – IP-PUC-SP, 2014.

RONALDO DE OLIVEIRA BATISTA é Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), tem experiência docente em Teoria e Análise Linguística, Pragmática e Historiografia Linguística. Docente da Graduação em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), onde também faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Como pesquisador atua principalmente em reflexões que coloquem em discussão: a) desenvolvimentos da linguística contemporânea, em suas diferentes vertentes no Brasil b) aspectos históricos da constituição do pensamento gramatical como forma de tratamento linguístico c) aspectos metodológicos, teóricos e epistemológicos dos estudos historiográficos na linguística d) aspectos epistemológicos, metodológicos e historiográficos dos estudos sobre texto, discurso e linguagem em uso. Entre 2011-2014 foi Coordenador do Curso de Letras da UPM. Coordenador do Curso de Especialização Língua Portuguesa e Literatura da UPM. Desde 2011 é Editor Executivo da Revista Todas as Letras (Qualis A2).

ROSANE DE ANDRADE BERLINCK é licenciada em Letras português-inglês pela Universidade Federal do Paraná (1982), mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1988), doutora em Linguística, pela Katholieke Universiteit Leuven - Bélgica (1995). Entre 2014 e 2015, desenvolveu estágio de pós-doutoramento no Sociolinguistics Laboratory, da University of Ottawa, Canadá. Atualmente, é professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Histórica, atuando principalmente em pesquisa associada aos seguintes temas: português brasileiro, morfologia verbal, morfossintaxe (concordância), sintaxe (ordem, predicação, complementação), variação e mudança linguísticas.

SILVIA FIGUEIREDO BRANDÃO é Professora Titular de Língua Portuguesa da UFRJ, Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua desde 1978, na Área de Língua Portuguesa, no Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ. Realizou estágio pós-doutoral, com bolsa CAPES, no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Cientista do Nosso Estado pela Faperj. No Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, desenvolve e orienta pesquisas no âmbi-

to da Sociolinguística Variacionista e da Dialectologia, em especial nos campos da Fonética-Fonologia e da Morfossintaxe. Autora de *A geografia linguística no Brasil* (São Paulo: Ática, 1991), organizou coletâneas e tem vários trabalhos publicados no Brasil e no exterior.

SONIA CYRINO é Professora Associada do Departamento de Linguística, IEL, Unicamp, atuando na área de Teoria e Análise Linguística, com ênfase em Sintaxe Gerativa e Mudança Diacrônica. Graduação: Letras Anglo Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (1978); Mestrado (M A): Linguistics pela University of Iowa, EUA (1986); Doutorado: Linguística pela Unicamp (Unicamp) (1994); Pós-Doutorado pela University of Cambridge, Inglaterra (2009), Livre-Docência, pela Unicamp (2011).

SULEMI FABIANO CAMPOS é graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) (1997), mestre e doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP-Araquara (2003;2007). Atualmente é como professora adjunta III do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso – GETED e coordenadora local em Natal/RN do Programa de Mestrado Profissional em letras/PROFLETRAS.

THOMAS MASSAO FAIRCHILD possui bacharelado (2002) e licenciatura (2003) em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), mestrado (2004) e doutorado (2007) em Educação pela USP. É professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), líder do Grupo de Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE) e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (Geppet). Foi presidente da Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras de 2012 a 2014 e membro da diretoria da Associação Brasileira de Linguística (Abralín) no biênio 2013-2015.

VANDERCI DE ANDRADE AGUILERA é Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com pós-doutorado na Universidade de Alcalá de Henares, Espanha. Professora Associada II da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Colaboradora do Programa de pós-graduação em Letras da Unioeste, Cascavel, PR. Autora do *Atlas Linguístico do Paraná* e coautora do *Atlas Linguístico do Brasil – ALiB*. Integra a equipe dos projetos de pesquisa: (i) Atlas Linguístico do Brasil (membro do Comitê Nacional que o coordena); (ii) Léxico Histórico do Português Brasileiro (ligado ao projeto Para a história do Português Brasileiro – PHPB); (iii) Tesouro galego-português (projeto internacional). Tem experiência na área de linguística, com ênfase em Geolinguística.

